

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - MARÍLIA

ANA BEATRIZ MAIA NEVES

MULHERES NA FRENTE E ATRÁS DAS TELAS

**Gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia:
Possibilidades de abordagem a partir de filmes.**

MARÍLIA - SP
Março de 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

ANA BEATRIZ MAIA NEVES

MULHERES NA FRENTE E ATRÁS DAS TELAS
Gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia:
Possibilidades de abordagem a partir de filmes.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia - MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista -
UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título
de Mestra em Sociologia
Área de concentração: Ensino de Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Teixeira.

MARÍLIA- SP
Março, 2020

N518

Neves, Ana Beatriz Maia
Mulheres na frente e atrás das telas: gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia - possibilidades de abordagem a partir de filmes / Ana Beatriz Maia Neves. -- Marília, 2020
102 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Paulo Eduardo Teixeira

1. Ensino de Sociologia. 2. cinema e educação. 3. estudos de gênero. 4. Tela Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA BEATRIZ MAIA NEVES

MULHERES NA FRENTE E ATRÁS DAS TELAS

Gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia:
Possibilidades de abordagem a partir de filmes.

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestra em Sociologia ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Câmpus de Marília na área de concentração Ensino de Sociologia.

Aprovado em Marília, 23 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Paulo Eduardo Teixeira - UNESP MARÍLIA

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Giovanni Alves - UNESP MARÍLIA

2ª Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Julia Polessa Maçaira – UFRJ

23 de março de 2020.

Dedico este trabalho à memória de Raquel Stern,
cineasta niteroiense.

AGRADECIMENTOS

À Deusa, Deus, Luz, Javé, Poder Superior, Olorum, Mãe Natureza ou outros nomes que esta força tenha, pelas oportunidades que me foram dadas na vida, mas também por ter me ajudado a superar ilesa (ou quase ilesa) estes últimos anos de ascensão do fascismo no Brasil. Anos difíceis, sem dúvida, mas que acabaram por se tornar matérias-primas de aprendizado e amadurecimento individual.

À minha grande família, especialmente aos meus pais, Luiz Geraldo e Maria do Amparo, porto seguro por muitos anos, que hoje em dia, com a sofrida inversão de papéis, me proporcionam a oportunidade de me tornar uma pessoa melhor e mais forte. À minha irmã Claudia, ao Cunhado Claudio e à sobrinha Marcelle, por me acolherem generosamente na masmorra, onde pude me dedicar quase sossegada à leitura necessária para a escrita deste trabalho. À minha irmã Rita que, mesmo com toda minha impaciência, foi solícita e firme em cumprir o papel de administradora logística das idas e vindas à Marília. Sem essa ajuda, nada disso seria possível. À amiga niteroiense Monique, que por estas coincidências da vida, se mudou para Marília meses antes de eu iniciar o curso na UNESP e que me acolheu em seu “cafofo”. Às primas-amigas Marta e Fabiana, parceiras fiéis na leitura de mundo, na troca de ideias, na escuta e nos programas culturais que me tiravam da solidão da masmorra nesses últimos dois anos. À Fabiana agradeço também pela primorosa (prima-amorosa) revisão deste trabalho.

Às pessoas amigas, antigas e novas, de perto e de longe, presenciais ou aquelas que só consigo ver e falar pela internet, em especial à Giselle Mendes, quem me deu a dica do edital do PROFSOCIO 2018. Às pessoas companheiras e camaradas de labuta e luta na educação pública estadual do Rio de Janeiro, em especial, às amigas Lídice Guerrieiro e Bruna Lucila. Agradeço às amigas e amigos de luta do CEAPJ, pois com nosso grupo heterogêneo e animado, vamos superando e nos fortalecendo nas batalhas diárias (e nas risadas) do magistério público estadual. Preciso registrar e agradecer o apoio da Prof^a. Ana Conde, diretora geral da unidade escolar onde leciono, que, num contexto assustador de desmonte e de falta de sensibilidade por parte da gestão estadual, sempre me deu força durante o curso de mestrado, além de apoiar minhas ideias pedagógicas malucas (só gostaria de registrar que esse apoio tem que ser uma prática comum para todo o corpo docente).

A Cuba, a ilha, por me fazer continuar acreditando no socialismo e ao Cuba, parceiro de mesa de bar, de tretas e de alcova, meu céu e meu inferno.

Às amigas Rafaela, Shirley e Stella, “malucas” como eu, mulheres especiais com as quais partilho as angústias e as conquistas da vida adulta. Com elas posso ser eu mesma e partilhar as ideias e os sentimentos mais vis, sem me sentir uma ET. Ao amigo Zé, companheiro de longa data, um dos poucos homens que me ouvem com atenção e valoriza de verdade o que tenho a dizer, mesmo que discordemos veementemente na maioria das vezes. A todas as outras pessoas amigas que me inspiram, cada uma à sua maneira, e àquelas que facilitam a minha vida pelo simples fato de existirem. Agradeço muitíssimo às muitas pessoas amigas que contribuíram financeiramente nas minhas viagens a Marília.

Aos amigos e parceiros do NuCiNi, Miguel Vasconcellos e Guilherme Ornellas, pela honra de termos promovido a defesa dos direitos humanos por meio do audiovisual brasileiro na nossa amada cidade de Niterói. À gestão do Prefeito Rodrigo Neves por tudo o que fez por esta mesma cidade.

Às professoras e professores do PROFSOCIO UNESP Marília, em especial ao Prof. Paulo Eduardo Teixeira, pela serena e ao mesmo tempo firme orientação. Às/ aos colegas do mestrado, pelas ideias trocadas.

Às Professoras e amigas Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira, ambas da Faculdade de Educação da UFRJ, guerreiras na promoção do debate sobre o ensino da Sociologia no Rio de Janeiro e na árdua defesa da educação pública de qualidade. À Professora Miriam Leite, da Faculdade de Educação da UERJ, por ter me mostrado um caminho rumo à vida acadêmica comprometida socialmente.

À molecada estudante que me formou, forma e continuará formando na professora que sou, muito obrigada!

*Eu adoro essa parte!
A luz vai se apagando devagarzinho.
O mundo lá fora vai se apagando devagarzinho.
Os olhos da gente vão se abrindo e daqui a pouco
a gente num vai nem mais lembrá que tá aqui."*

Lisbela, em Lisbela e o Prisioneiro¹
Cena do cinema com Douglas

"Otro mundo és possible".²
EZLN

¹ Dirigido por Guel Arraes, 2003, Brasil. Comédia. Duração: 106 minutos. Livre para todos os públicos.

² Nome original: *Autonomia Zapatista – Otro Mundo és Possible*. Escrito por Cristina Híjar e dirigido por Juan E. García, 2009, México. Documentário. Duração: 70 minutos.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar às professoras e professores que lecionam Sociologia na educação básica algumas possibilidades de uso de filmes como ferramenta pedagógica para a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” a partir de suas respectivas narrativas, relacionando-as com conceitos e teorias de autoras das Ciências Sociais. Foram selecionados cinco filmes contemporâneos de curta e média metragem, concebidos e realizados por mulheres brasileiras, que abordam algumas das principais pautas do movimento feminista contemporâneo, inclusive algumas demandas do feminismo interseccional. Utilizando a metodologia Tela Crítica proposta por Giovanni Alves (2010), são apresentados relatórios de análises dos filmes, as quais, por sua vez, foram feitas sob a perspectiva teórica do feminismo decolonial. São apresentadas também discussões acerca da relação entre juventude e escola, gênero e direitos das mulheres, ensino de Sociologia e cinema e educação. Acredita-se que ensinar/estudar gênero e direitos das mulheres na escola a partir de filmes pode vir a contribuir para que as e os estudantes percebam a necessidade da promoção da igualdade de gênero em suas mais variadas dimensões, além de alertar sobre a obrigação coletiva de se combater as diversas formas de violência impostas às mulheres.

Palavras-chave: cinema e educação; estudos de gênero; ensino de Sociologia; Tela Crítica.

ABSTRACT

This research aims at presenting to Sociology school teachers some possibilities for the use of movies as a pedagogical tool to discuss the topic “gender and women’s rights”, relating its narratives to concepts and theories of female authors in Social Sciences. Five contemporaneous movies were selected, both short and average feature movies, all planned and directed by Brazilian women. They focus on some of the main issues of feminism, including intersectional feminism. According to the “Tela Crítica” methodology, proposed by Giovanni Alves (2010), we present analytic reports about these movies, based on the decolonial feminism perspective. Discussions about the relations among youth and school, gender and women’s rights, the teaching of Sociology, cinema and Education are also presented. We believe that teaching/studying gender and women’s rights through movies can contribute to the perception, by students, that it is necessary to promote gender equality in its various dimensions. Moreover, it can help call attention to the collective obligation of fighting against the different kinds of violence women suffer.

Key words: cinema and education; gender studies; teaching of Sociology; Tela Crítica.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução	17
Capítulo 1: A temática “gênero” no ensino de Sociologia	30
1.1. Gênero: uma categoria <i>de</i> e <i>em</i> análise	30
1.2. A discussão de “gênero” na escola e na Sociologia: ideologizar o que já é ideológico	37
Capítulo 2: Cinema, Educação e Ensino de Sociologia.....	44
2.1. Caminhos percorridos.....	44
2.2. Cinema, ensino de Sociologia e feminismo: possibilidades de interfaces.....	46
2.3. Tela Crítica – A metodologia.....	55
Capítulo 3: Mulheres na frente e atrás das telas.....	61
3.1. Filmografia.....	62
3.2. Relatórios de análises críticas dos filmes.....	69
Considerações Finais	95
Referências bibliográficas	98

Apresentação

“É esse!”. Foi a primeira coisa que passou pela minha cabeça quando li, em meados de janeiro de 2018, o edital de seleção para a formação da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO. Ao tomar conhecimento da área de concentração do curso, vislumbrei a possibilidade de unir meu antigo desejo - e necessidade - de pesquisar de maneira mais aprofundada questões relativas ao *Ensino de Sociologia* na educação básica à minha prática profissional. Até então não conseguia ficar seduzida em fazer essas duas discussões descoladas, uma característica presente nos programas acadêmicos de Sociologia ou de Educação e nas linhas de pesquisa que tive oportunidade de conhecer. Sentia a necessidade de fazer as duas discussões concomitantemente e com enfoque na prática docente, como é o caso dos programas de mestrado profissional.

Dessa forma, mesmo com todas as dificuldades práticas e de logística que se apresentavam, resolvi aproveitar o pequeno prazo de um mês desde que soube do processo seletivo para escrever a carta de intenções, preparar a documentação e fazer as leituras indicadas para a realização da prova escrita em Marília, aonde cheguei em fevereiro de 2018 exausta, depois de uma longa e desgastante viagem. Após a prova fiquei desanimada e descrente de minha aprovação. Contudo, ao saber que tinha passado para a entrevista, renovei a motivação e em abril, já matriculada, parti na viagem de cerca de 1.800 km Niterói-Marília-Niterói para a aula inaugural. A partir dela, a viagem passou a fazer parte da minha rotina semanal.

A solenidade de abertura contou com a presença e a palavra da Prof^a. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, coordenadora do polo; do Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega, diretor da Unidade; e do Prof. Dr. Marcos Tadeu Del Roio, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PPGCS da FFC. Na ocasião, foi ministrada a palestra *ProfSocio e a Formação de Professores: compromisso político e acadêmico*, ministrada pela Professora Sueli. No dia seguinte, tivemos o nosso primeiro de muitos sábados de aula.

No primeiro semestre de 2018, as manhãs de sábado eram reservadas à disciplina Metodologia de Pesquisa, ministrada pela Prof^a. Maria Valéria Barbosa, que nos propôs

discutir o processo de organização da pesquisa, bem como de nossos respectivos projetos e suas etapas de elaboração. Muitas vezes submetemos os nossos objetos à discussão coletiva, o que foi enriquecedor, afinal, a maioria de nós era composta por professoras e professores que já atuam na educação básica e que, por isso, têm muitas reflexões em comum e outras tantas experiências específicas. A Prof^a. Valéria também contribuiu ao nos fazer debruçar sobre elaboração de nossos respectivos projetos de dissertação, de intervenção didática ou de materiais didáticos ou instrucionais. Foi nessa disciplina que, pela primeira vez, ouvi falar sobre as epistemologias do sul³ como possibilidade de análise teórica e científica a partir de grupos históricos, social e culturalmente dominados. Como a bibliografia era vasta e demandava uma grande carga de leitura, nos dividimos em grupos para a realização de seminários sobre metodologia científica e suas abordagens mais relevantes, além das principais técnicas de coleta de dados, análise e interpretação dos referidos dados. Participei do grupo Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa. Mais uma “primeira vez” proporcionada pela disciplina: construir um trabalho coletivo feito à distância, por meio do *Google Drive*.

Já em *Teorias e práticas do teatro e a sala de aula: recursos e possibilidades*, ministrada pela Prof^a. Ana Paula Cordeiro, fomos apresentados à concepção de arte teatral por meio de jogos teatrais, inspirados no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1991), além de exercícios de movimento e de processo lúdico. Tenho que assumir que me inscrevi na disciplina apenas por causa do horário favorável; contudo, as tardes de sábado se revelaram uma valiosa experiência teórica, como também de expressão corporal, que me fizeram compreender o teatro como importante recurso pedagógico voltado a uma formação que extrapola a fragmentação do conhecimento e que fornece condições para o trabalho de temas relevantes da Sociologia. Por meio da indissociabilidade entre teorias, das quais nos aproximamos de Ernest Ficher (1971), que propunha a discussão da arte como conhecimento, elaborei em conjunto com a colega de turma Danielle Marreira Dantas e da professora da rede municipal do Rio de Janeiro, Patricia G. Oliveira Rodrigues, um trabalho de análise do filme

³“A expressão *Epistemologias do Sul* é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmção, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal”. Fonte: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012 acessado em 20 de outubro de 2019.

Como faz para lavar, de Charles Pereira e Hiago de Freitas, aliando-o à discussão sobre o direito à identidade racial e o combate ao racismo. Tal texto foi submetido à seleção de trabalhos e, depois de aprovado, foi apresentado no 6º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia - ENSOC, realizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes - LABES em setembro de 2018, na UFRJ.

Para fechar o primeiro semestre de aulas, em julho de 2018, tivemos a experiência de passar quatro dias inteiros imersos na UNESP Marília para termos acesso à disciplina Teoria das Ciências Sociais I, ministrada pelo Prof. Fabio Ocada. A disciplina procurou apresentar conexões entre indivíduo e sociedade sob diferentes modelos analíticos da Sociologia contemporânea, os processos de socialização e a gênese do sujeito social de acordo com diferentes abordagens teóricas, além de apresentar perspectivas, indicadores e múltiplas formas de (re)produção de desigualdades sociais. Neste sentido, discutimos autores clássicos como Karl Marx e Max Weber, além de Wright Mills, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu e representantes do pensamento social brasileiro, como Florestan Fernandes, Otavio Ianni, José de Souza Martins, dentre outros. Mesmo com uma dinâmica pesada de discussão teórica e reflexões acerca da realidade política, econômica e educacional do Brasil, a disciplina contribuiu significativamente para a construção do referencial teórico do meu trabalho.

O segundo semestre de 2018 obedeceu a uma dinâmica bem parecida com a do período anterior. Tivemos contato com duas disciplinas aos sábados, alternando entre Metodologia de Ensino e Teoria das Ciências Sociais II, além da disciplina Sociologia da Educação, concentrada em quatro dias do mês de dezembro.

Em Metodologia de Ensino, a Prof^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça tinha por objetivo nos subsidiar teoricamente em nossas respectivas práticas docentes, tanto na dimensão sociológica, quanto na pedagógica. Sendo assim, começamos por discutir a trajetória e os desafios da Sociologia, fazendo um retrospecto histórico da disciplina na educação básica, levando-se em consideração as diferentes concepções e disputas. Tivemos acesso também às discussões sobre currículo e materiais didáticos, além dos documentos que normatizam a educação brasileira, como as Orientações Curriculares Nacionais – OCNs, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Por fim, fizemos uma interessante discussão sobre aprender a ensinar Sociologia e as diferentes tendências pedagógicas e práticas educativas. Como produto das discussões, a

professora Sueli nos exigiu dois trabalhos que demandaram tempo para leitura, reflexão e sistematização. Apesar de ter ficado contrariada com a demanda que, a princípio, julgava exagerada, a realização dos trabalhos - que consistiam na análise de livros didáticos e na elaboração de uma sequência didática (escolhi fazê-la sobre Movimentos Sociais) - muito contribuiu para minha formação e reflexão sobre a prática docente. Cabe ressaltar que o trabalho no qual analisamos a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” em dois livros aprovados pelo PNLD Sociologia, escrito em parceria com a colega Juliana Miranda Zasciurinski, foi enviado, aprovado e apresentado no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica - ENESEB, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em julho de 2019. Já sobre o segundo trabalho, aproveitei parte dele para escrever um artigo que foi aprovado e publicado na Revista Perspectiva Sociológica do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, sob o título *Os sambas-enredo da Mangueira e da Vila Isabel 2019 como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia do ensino médio*. Outra versão deste mesmo trabalho foi apresentada no I Seminário Ciências Sociais e Educação, realizado em maio, na UERJ.

Ambos os trabalhos também contêm reflexões que fiz a partir da leitura dos textos indicados pelo Prof. Marcelo Totti na disciplina Sociologia da Educação. A leitura de parte das obras de Florestan Fernandes, Gaudêncio Frigotto, Nadir Zago, Michael Apple, José Clovis Azevedo, além da análise sobre *O Manifesto dos Pioneiros da Educação*, constam tantos dos trabalhos como do texto da dissertação que seguirá esta apresentação. A disciplina propôs o estudo da educação como objeto de pesquisa da Sociologia nas teorias clássicas e contemporâneas. Pretendeu, ainda, garantir o desenvolvimento de instrumentos teórico-metodológicos para os professores compreenderem o espaço da sala de aula e as dinâmicas das escolas e para propiciar a atualização dos debates a respeito dos temas emergentes nas pesquisas sobre escola e sistemas de ensino.

O mesmo aconteceu com as leituras e reflexões sobre cultura, identidade e juventude sob a perspectiva dos estudos culturais, que teve como maior referência o sociólogo jamaicano Stuart Hall, além de outras referências da Antropologia, atividades realizadas por meio da disciplina Teoria das Ciências Sociais II. A disciplina teve por objetivo nos fornecer elementos para a inclusão de conteúdos e pontos de vista antropológicos nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Tanto a Prof^a. Lidia Possas, quanto o Prof. Daniel Lopes nos

proporcionaram importante debate sobre aquelas e tantas outras questões bastante pertinentes, como a perspectiva decolonial da análise do conceito de gênero, que acabei por adotar em meu trabalho.

Em Teoria das Ciências Sociais III, ministrada pelo Prof. Jefferson Rodrigues Barbosa, em julho de 2019, nos dedicamos aos estudos voltados à compreensão da dimensão dos fenômenos políticos na sociedade brasileira contemporânea, com ênfase na dialética dos conflitos entre Estado e sociedade, nas práticas políticas em sua dimensão histórica e nas ações organizadas no âmbito da sociedade civil, no sentido da ampliação e transformação no campo da democracia e da conquista de direitos de cidadania.

Cabe ressaltar, por fim, as contribuições da disciplina Cinema, audiovisual, práticas e projetos, ministrada pela Professora Eliany Salvatierra Machado, do Programa de Pós-Graduação em Cinema – PPGCine do Instituto de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense - UFF, que cursei como aluna externa e da qual requeri aproveitamento de créditos. A proposta da disciplina é analisar o papel do cinema na educação e levantar questões como: o que pode o cinema fazer pela educação? O cinema tem um papel no processo educativo? A proposta é, a partir das teorias já sistematizadas pelo campo do cinema, refletir sobre qual cinema estamos propondo para a educação. Com relação ao campo da educação, o objetivo é identificar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, quais são as orientações para as escolas no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, observando as indicações com relação ao ensino de Arte, as quais pretendi articular com o Ensino de Sociologia. A disciplina analisou, também, projetos que atuam no campo emergente denominado Cinema e Educação e pretendeu identificar os pressupostos, objetivos e procedimentos. Neste sentido, Stam (2003), autor sobre o qual nos debruçamos com afinco durante o curso, contribuiu para a reflexão quando me apresentou uma visão abrangente, mas bastante pessoal, de acordo com ele próprio, da teoria do cinema. Segundo ele, “a evolução da teoria do cinema não pode ser narrada como uma progressão linear de fases e movimentos. O perfil da teoria varia conforme o país e a época, e movimentos e ideais podem ser convergentes em lugar de sucessivos ou mutuamente excludentes” (STAM, 2003, p. 16).

Vale mencionar o meu ingresso, em abril de 2019, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID UFRJ, na modalidade Professora Supervisora. Em

alguns meses de atividade, participei de reuniões semanais com as estagiárias e com a coordenação do programa. Participei também do Seminário de Abertura realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS UFRJ, em abril, e da 10ª Semana de Integração Acadêmica – SIAC UFRJ, em outubro de 2019, na qual foram apresentados trabalhos (no formato *e-posters*) pelas pidibianas, sob minha orientação e supervisão.

Por fim, cabe citar minha participação nas oficinas e nas reuniões preparatórias para a I Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, promovida pela unidade regional do Rio de Janeiro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS - e na própria Olimpíada, ocasião em que orientei uma equipe de oito estudantes do C.E. Antonio Prado Junior, que obteve a segunda colocação num total de 26 escolas participantes. Tanto a menção ao PIBID Sociologia UFRJ quanto a realização da Olimpíada devem-se à relevância dessas atividades para o campo no qual estamos todas/todos inseridas/os.

Introdução

O presente trabalho, intitulado “MULHERES NA FRENTE E ATRÁS DAS TELAS - *Gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia: possibilidades de abordagem a partir de filmes*”, tem por objetivo apresentar às professoras e professores que lecionam Sociologia na educação básica algumas possibilidades de uso de filmes como ferramenta pedagógica para a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres”, a partir de suas respectivas narrativas, relacionando-as com conceitos e teorias de autoras das Ciências Sociais. Foram selecionados cinco filmes contemporâneos de curta e média metragem, concebidos e realizados por mulheres brasileiras, que abordam algumas das principais pautas do movimento feminista contemporâneo, inclusive algumas demandas do feminismo interseccional. Utilizando a metodologia Tela Crítica, proposta por Giovanni Alves, são apresentados relatórios de análises dos filmes, que, por sua vez, foram feitas sob a perspectiva teórica do feminismo decolonial. Os filmes selecionados são: *As minas do rap*, de Juliana Vicente; *Kbela*, de Yasmin Thayná; *#MENINAPODETUDO*, do Coletivo ÉNóis; *Mucamas*, do Coletivo Nós, Madalenas; *Ou isso ou aquilo*, de Hadija Chalupe e Raquel Stern.

A escolha pelo tema deu-se pela compreensão da importância e da necessidade de tal discussão com jovens estudantes do Ensino Médio para que elas e eles percebam a invisibilidade histórica, social e cultural imposta às mulheres, inclusive como sujeitas das ciências. Acredita-se aqui que ensinar/estudar gênero e direitos das mulheres na escola a partir de filmes pode vir a contribuir para que as e os estudantes percebam a necessidade da promoção da igualdade de gênero em suas mais variadas dimensões, além de refletir sobre a obrigação coletiva de combater as diversas formas de violência impostas às mulheres. O debate em torno de temas relacionados ao feminino do significado de ser mulher, inclusive na escola, propõe-se a buscar a igualdade, o respeito e a quebra de estereótipos que limitam a mulher. Contudo, é importante dizer que há estereótipos que atingem também o gênero masculino, o que tem como consequência a chamada masculinidade tóxica, que se refere a uma série de ideias associadas ao que significa ser homem. Algumas dessas características são, por exemplo, o bloqueio para falar sobre sentimentos, o desprezo a comportamentos que transmitam fragilidade, a necessidade de mostrar coragem a qualquer custo, baseada na crença de que isso lhes confere status e poder, além do uso abusivo de bebidas alcoólicas e outras drogas, o autocontrole das emoções afetivas, reações impulsivas e agressivas, inclusive com o

uso de violência física diante da percepção de ameaças e/ou conflitos, entre outros aspectos comumente associados à virilidade. São apresentadas também discussões acerca da relação entre juventude e escola, gênero e direitos das mulheres, ensino de Sociologia e cinema e educação.

Como referencial teórico na discussão de gênero e direitos das mulheres nas análises dos filmes selecionados, privilegiarei o diálogo com autoras das Ciências Sociais que mantêm a perspectiva decolonial das teorias feministas, nas quais o conceito de gênero se apresenta como uma variante analítica e como elemento constitutivo das relações sociais, desmontando o universalismo das teorias dominantes (mecanismos políticos, acadêmicos e cognitivos) e a visão eurocêntrica que desautoriza e condena às margens outras opções “não ocidentais”, impedindo e silenciando a existência do conhecimento (POSSAS; LOPES, 2018 apud ACHARYA; BUZAN, 2007). Ao adotar tal perspectiva, tentei me distanciar da natureza androcêntrica, heterossexual e patriarcal da produção do conhecimento. Tais discussões constituem o capítulo 1 do trabalho, mas estarão presentes, principalmente, nas análises dos filmes propriamente ditas. No capítulo 1 constará ainda a discussão sobre a presença da temática “gênero” nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e no ensino da Sociologia na educação básica, com enfoque no estado do Rio de Janeiro, onde atuo como professora efetiva desde 2005.

Quanto ao uso de filmes como ferramenta pedagógica, parto da ideia de que eles são capazes de nos levar a perceber aspectos da vida cotidiana de maneira crítica e poética ao mesmo tempo. Dessa forma, é preciso ressaltar que cada uma e cada um de nós aprende a ler imagens antes mesmo de conseguir expressar-se acerca delas; nesse sentido, aqui cabe uma alusão a Paulo Freire, ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Sendo, portanto, imagem em movimento permeada por uma narrativa, o filme, quanto tomado como mediador do conhecimento na escola ou por meio dela, pode adquirir dupla função: seja como fonte, seja como objeto de estudo.

Sem pretender fazer o resgate da historiografia do cinema, vale lembrar que ele foi criado em fins do século XIX e acabou por se tornar um dos símbolos da sociedade contemporânea, adquiriu *status* de bem cultural e passou a ser chamado de “a sétima arte”. Neste sentido, o capítulo 2 propõe-se a apresentar a discussão sobre Cinema e Educação e o uso do filme como ferramenta pedagógica na educação brasileira em geral, mas mais

especificamente no e a partir do ensino da Sociologia. Neste capítulo, apresentaremos a metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves (2010), autor que é a principal referência metodológica na produção de relatórios de análise dos filmes, fruto material deste trabalho, tendo em vista o caráter profissional do Programa de Pós-graduação em Sociologia - PROFSOCIO.

Alves considera o filme “não apenas como *representação ideológica* ou *projeção subjetiva*, mas como *reflexo estético* da vida social. É esta peculiaridade da obra de arte realista que dá legitimidade à proposta do cinema como experiência crítica” (ALVES, 2010, p. 11). Segue afirmando que o uso do cinema como exame crítico “visa formar sujeitos humanizados capazes de resgatar o sentido da experiência humano-genérica desefetivada pela relação-capital” (ALVES, 2010, p. 12).

Ainda no capítulo 2, propomos uma brevíssima discussão sobre a Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o § 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o qual estabelece que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular obrigatório complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014).

O capítulo 3, intitulado *Mulheres na frente e atrás das telas*, consiste na apresentação de relatórios de análises críticas dos filmes selecionados, relacionando-os aos conceitos, teorias e autoras que discorrem sobre gênero e feminismo produzido no campo das Ciências Sociais, sob a perspectiva decolonial.

Há de se ressaltar que a pesquisa está inserida no campo Ensino de Sociologia e, portanto, antes de entrar nas questões específicas do trabalho, procuro contextualizá-lo, proponho uma Sociologia da Sociologia Escolar, que apresento nos parágrafos a seguir.

Florestan Fernandes, no *Simpósio de Problemas Educacionais*, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959, afirmou que o problema central colocado aos cientistas sociais que atuam no campo da educação incide em encontrar meios para ajustar a capacidade de intervenção aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna. Dessa forma, para

o autor, o grande dilema da educação brasileira é que ela está atrelada a um modelo educacional colonial e que seria necessário romper com esse sistema servil para haver avanço na área. Sendo assim, o autor defende a introdução da ciência numa perspectiva educacional: desde a escola deve-se aprender a fazer ciência. Em outro trabalho, Florestan Fernandes (1954) assegurou que o cientista precisa tomar consciência da utilidade social e do destino prático reservado às suas descobertas; dessa forma, sobre a presença da Sociologia na educação básica, afirma:

[...] o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1954, p. 89).

Diz ainda que o objetivo do ensino da Sociologia deve ser,

[...] antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas para construir a sua atividade na vida social (FERNANDES, 1954, p. 91).

A delimitação do que seja a finalidade da Sociologia na educação básica apresentada por Florestan Fernandes inspira e é referência para autoras e autores contemporâneos que atuam na área, inclusive eu mesma. Em minha monografia apresentada ao fim do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, modalidade Ensino de Sociologia – CESPEB UFRJ - apresentei uma análise de como foi/foram criada(s) a(s) identidade(s) da disciplina a partir da percepção de professoras e professores que atuavam na rede estadual do Rio de Janeiro.⁴ Na ocasião, propus cinco tipos ideais (WEBER, 1999) de professoras e professores de Sociologia: 1) professora(o) descomprometida(o); 2) professora(o) revolucionária(o); 3) professora(o) erudita(o); 4) professora(o) cidadania; 5) professora(o) desnaturalizador/a.

Ao contrastar estes tipos ideais com as falas de professoras e professores entrevistadas(os) constatei que alguns *tipos* confirmam-se na realidade observada, outros não, mas, na maioria das vezes, se fundem apresentando características de todos e/ou quase todos (NEVES, 2015, pag. 89).

Vale ressaltar que o quinto tipo ideal, ou seja, a(o) professora(o) desnaturalizador/a, é o que mais se aproxima da minha prática docente e o que entendo ser o objetivo do ensino da

⁴ A monografia foi apresentada para obtenção do título de especialista do Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB UFRJ, modalidade Ensino de Sociologia, que depois ganhou versão publicada em capítulo de livro (HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015).

Sociologia na educação básica, pois acredito que as discussões, teorias, metodologias e recursos didáticos propostos pela disciplina fornecem às e aos estudantes do ensino médio ferramentas que lhes possibilitem uma compreensão crítica da realidade na qual estão inseridas/os.

O principal objetivo da(o) professor(a) desnaturalizador/a seria levar a/o estudante a estranhar e problematizar o senso comum. Ao ser constituída dessa forma, a Sociologia escolar apresenta-se como uma ciência capaz de despertar e/ou estimular na/o estudante de ensino médio a “imaginação sociológica”, ou seja, (OCEM, 2006) a possibilidade de obter uma perspectiva compreensiva do mundo em que vive, ampliando o seu horizonte intelectual. Dessa maneira, a disciplina contribui para que as/os estudantes consigam perceber o espaço escolar como um espaço da ciência e, assim, sejam capazes de questionar as explicações tradicionais e religiosas do mundo, tidas como absolutas e inquestionáveis, assim como de amortecer os efeitos sedativos do discurso midiático sobre a realidade social. Nas palavras de Wright Mills, a “imaginação sociológica é uma qualidade que parece prometer mais dramaticamente um entendimento das realidades íntimas de nós mesmos, em ligação com realidades sociais amplas” (MILLS, 1969, p. 22).

Cabe ressaltar que o despertar e/ou o desenvolvimento da imaginação sociológica contempla o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996 quanto ao objetivo do ensino médio, explícito em seu artigo 35, que é justamente:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Dessa forma, partilho da posição de Sarandy (2007) quando afirma que “todos estes elementos são necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação” (SARANDY, 2007, p. 163).

Já para o profissional da Sociologia, a obrigatoriedade do ensino da disciplina representa uma grande conquista no que diz respeito à abertura de mercado de trabalho e de legitimidade frente a outras disciplinas escolares. Contudo, o futuro próximo que se desenha para o Brasil, para a educação e para o ensino de Sociologia são rascunhos mal traçados de tempos passados, pois, decorridos mais de dez anos desde a aprovação da Lei Nº. 11.684 de

2008, que torna obrigatório o seu ensino (e também o de Filosofia) nas três séries do Ensino Médio, a efetivação, a legitimação e a permanência da disciplina estão longe de ser uma realidade, haja vista a recente aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Entrando em vigor em 2017, apenas um ano após a conclusão dos debates a respeito da BNCC, a Reforma do Ensino Médio se baseia no Projeto de Lei de Conversão 34/2016, oriundo da Medida Provisória 746/2016, de 22 de setembro de 2016, de autoria do presidente Michel Temer, que assumiu a presidência da República após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Ou seja, a MP da Reforma do Ensino Médio foi assinada menos de um mês após o afastamento da presidenta eleita. Tal reforma apresenta-se como um conjunto de diretrizes com vistas à alteração da atual estrutura do Ensino Médio. Sancionada em fevereiro de 2017, a MP foi criada em setembro do ano anterior com a Medida Provisória Nº. 746, alterando a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Por ter sido apresentada como medida provisória, a reforma já surge com força de lei. Um primeiro problema já se apresenta aqui, pois tal medida não foi discutida pela sociedade. Os principais pontos da Reforma ou “Novo Ensino Médio”, como foi chamado pelo governo federal, são: 1) Aumento da carga horária; 2) Flexibilização do currículo, que leva as/os estudantes a terem que direcionar seus estudos a partir de “itinerários normativos” de cinco diferentes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a Formação Técnica e Profissional); 3) Ênfase na preparação para o mercado de trabalho; 4) No currículo, mantém-se apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias, deixando todas as outras como “estudos e práticas”, sendo sua oferta definida pela BNCC; 5) No caso do itinerário de formação profissional, abre-se a possibilidade para que profissionais com “notório saber” ministrem os conteúdos.

Já a BNCC do Ensino Médio foi enviada para análise do Conselho Nacional de Educação – CNE e, na sequência, submetida à discussão em audiências públicas *on line* num único dia (02/08/2018), chamado pelo governo de Michel Temer de “Dia D”. Sancionado em agosto de 2018, o documento ratifica que somente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa seriam obrigatórias nas três séries do Ensino Médio e que as demais apareceriam

de forma “interdisciplinar”, organizadas por “competências” e “habilidades” e divididas em três áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e suas tecnologias. Diferente do que era previsto, o documento não detalha o que deverá ser ensinado nos itinerários formativos antevistos na reforma do ensino médio. Além da falta de ampla e aprofundada discussão, tanto da Reforma do Ensino Médio quanto da BNCC, há outras questões que merecem reflexão:

Para Celso Ferretti, pesquisador aposentado da Fundação Carlos Chagas e ex-professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a organização por competências e a ênfase em Português e Matemática apontam claramente o direcionamento pautado pelos interesses do setor empresarial para a educação: uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Para Ferretti, a implementação da BNCC deve significar um empobrecimento da educação ofertada aos estudantes do ensino médio⁵.

Todavia, a despeito da conjuntura desfavorável para os rumos da educação brasileira, de maneira geral, e para o ensino de Sociologia, de maneira específica, no início de 2018 houve a concretização do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO e a formação das primeiras turmas, distribuídas em oito das nove instituições associadas⁶. A área de concentração do programa “Ensino de Sociologia” destaca a necessidade da compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir das ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Dessa forma, o programa propõe o desenvolvimento de pesquisas sobre e para a docência da disciplina no Ensino Médio, uma reflexão detalhada acerca das(os) atrizes/atores sociais envolvidos neste campo, além de questões específicas relacionadas às/aos estudantes da educação básica. Nota-se um esforço das coordenações locais do programa em investir na produção acadêmica por parte das/dos discentes do curso, na construção de materiais didáticos e em propostas pedagógicas por quem está na ponta no processo, ou seja, professoras e professores que lecionam Sociologia na educação básica. Pode-se supor que a sistematização dessa produção e sua

⁵ Citado em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/tag/base-nacional-curricular-comum>. Acessado em 28 de janeiro de 2019.

⁶ Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); Universidade Estadual de Londrina (UEL); *Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – campus Marília; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Campina Grande; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Sumé; Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). *Não ofertou turmas para 2018.

consequente socialização venham a contribuir para o fortalecimento do campo “Ensino de Sociologia”, ainda em formação.

Sobre o referido campo de estudo, Handfas e Maçaira (2014) oferecem elementos importantes para a compreensão do estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Segundo as autoras, essa produção cresceu a partir do momento em que se intensificaram os debates sobre o retorno da disciplina aos currículos escolares, no início da década de 2000, sem, contudo, ter sido “acompanhado de balanços críticos que possam fazer um diagnóstico, no sentido de levantar lacunas dessa produção” (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 45). Além disso, as autoras questionam a própria condição do ensino de Sociologia na educação básica como objeto de estudo e sugerem que sejam desenvolvidas pesquisas que identifiquei como sendo uma proposta de incentivo à realização de estudos voltados à “Sociologia da Sociologia escolar”. Tais pesquisas contribuiriam nas reflexões sobre aprender a ensinar Sociologia na educação básica.

Em outras palavras, indagamos se muitas das lacunas identificadas na análise não se devem à impossibilidade de tomar o ensino de sociologia na educação básica como objeto de estudo. Com efeito, as ciências sociais já atingiram um patamar de desenvolvimento, abrindo assim uma infinidade de possibilidades analíticas a partir de diferentes dimensões, sejam política, social ou educacional, o que nos faz levantar a hipótese de que as pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica podem encontrar um campo bem mais fértil para o desenvolvimento e aprofundamento teórico-metodológico quando inseridas nas grandes temáticas já estabelecidas das ciências sociais. Essa é uma questão em aberto para a qual não temos a resposta, mas que os resultados da análise da produção acadêmica nos levaram a formular. Caberá agora às pesquisas seguintes sobre o estado da arte do ensino de sociologia na educação básica apresentar novos elementos para a análise. (HANDFAS & MAÇAIRA, 2014, págs. 56-57).

Sobre os pressupostos metodológicos para o ensino de Sociologia na educação básica, as Orientações Curriculares Nacionais - OCN (Brasil, 2006) apontam que:

[...] pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos, temas e teorias* (BRASIL, 2006, p. 117).

[...] o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade em que se vive. A ideia de *recorte* aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há *costura e composição*, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos (BRASIL, 2006, p. 121).

De acordo com o mesmo documento, a vantagem de adotar a abordagem por temas é evitar que as/os estudantes vejam a disciplina como algo que lhes é alheio, abstrato, árido, ou

apenas como mais uma disciplina no currículo, sem compreender, de fato, sua função. Já a desvantagem, segundo o documento, é a imposição ao/a professor/a de uma grande capacidade analítica e um amplo conhecimento da realidade, para não se correr o risco de cair na banalização e num senso comum melhorado. “Não se pode reduzir essa abordagem a coletar informações em jornais e revistas sobre esta ou aquela temática, pois é necessário fundamentar o debate em bases teóricas e construir um discurso sobre os temas com bases conceituais rigorosas” (BRASIL, 2006, p. 121).

Dessa forma, o recorte de gênero e direitos das mulheres torna-se cada mais relevante, inclusive pela recente onda de aprovação, em diversas casas legislativas municipais, estaduais e no congresso nacional, de projetos ligados ao Programa Escola Sem Partido – PESP, que esquentaram a disputa histórica do espaço escolar como um campo político-ideológico. Percebe-se que tais projetos emergem como demonstração de força dos setores conservadores da sociedade no atual momento histórico, apresentando-se nos seguintes termos:

(...) é um conjunto de medidas previstas num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos⁷.

Visando a tal objetivo, o programa - fruto de um movimento político que age contra a educação, pois vê a escola como espaço de educação moral, pervertendo o sentido desta instituição - define uma série de diretrizes sobre o papel da professora e do professor em sala de aula. De acordo com Leite, Neves e Santos (2018) é possível observar que a questão de gênero é um dos pontos mais atacado pelo PESP. Entre as muitas outras questões problemáticas contidas nos projetos ligados ao PESP, está a suposição de que as/os estudantes são desprovidas/os de capacidade de reflexão e discernimento sobre a realidade social e, por isso, seriam alvo facilmente manipulável por docentes “esquerdistas”. Entretanto, a passividade juvenil pressuposta pelo PESP foi explícita e amplamente contestada nas entrevistas realizadas durante a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ, coletivo de pesquisa⁸ ao qual estive vinculada durante os anos de 2014 a 2016. Tal grupo desenvolvia pesquisa-ação⁹, num

⁷ <https://www.programaescolasempartido.org/faq> Acessado em 1 de setembro de 2018.

⁸ Coordenado pela professora Miriam Leite, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa *Infância, Juventude e Educação*.

⁹ Etapa empírica do projeto *Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem mais jovem: desconstruções*, denominada *O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político na escola: possibilidades*

colégio da rede pública estadual, situado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, acompanhando estudantes e a comunidade escolar na reestruturação do grêmio estudantil, até então desativado. Tinha-se o intuito de investigar a formação e a participação política da juventude no âmbito da escola. Contudo, no decorrer da pesquisa, o grupo se deparou com o movimento de ocupação de escolas no Rio de Janeiro e decidiu-se incluir o movimento como objeto de nossa análise. Dessa forma, visitamos colégios ocupados espalhados por diferentes regiões do Grande Rio para conversar com as/os ocupantes. Os trechos das entrevistas a seguir, citados no artigo de Leite, Neves e Santos (2018), membros do referido coletivo de pesquisa, confrontam aquela suposição do Programa Escola Sem Partido:

Acho que isso é até uma ofensa para os alunos, porque você querer dizer que não pode falar de um certo assunto em um colégio é você querer dizer que o aluno não tem a capacidade de pensar sozinho... Tipo... O professor tá ali só para me dar uma base... Pô, cara! Você não tem a capacidade de pensar sozinho? [...] A gente tá vivendo uma ocupação! Eu tenho a capacidade de desenvolver projetos, posições políticas, mesmo sendo novo, entendeu? (Estudante, 16 anos; Niterói apud LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 293).

Na verdade, essa lei não é pra proteger aluno de... de ser doutrinado não. É pra proteger o aluno de ser consciente. Quer alienar mesmo. Querem eliminar todas as formas que a gente teria pra abrir a nossa mente, pra conhecer algo novo. (Estudante, 18 anos; zona norte, Rio de Janeiro apud LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 296).

Os relatos dessas/es estudantes que participaram do movimento de ocupação de escolas no Rio de Janeiro, em 2016, mostram que muitas/os tomam a identidade juvenil como uma forma de resistência. Neste sentido, a reflexão proposta por Castells (1999) é apropriada ao afirmar que a “identidade de resistência” é criada por atores sociais que se encontram em desvantagens e estigmatizados pela lógica de dominação, criando barreiras para a sua sobrevivência com base em princípios diferentes que norteiam as instituições sociais. Neste sentido, entendemos que as/os estudantes usam a identidade juvenil como elemento de luta contra a opressão e a hostilidade que a escola e, no caso, o movimento do PESP, querem impor.

Dessa forma, Leite, Neves e Santos (2018), afirmam que, para além dos fragmentos reproduzidos acima, o conjunto das falas registradas nas entrevistas é conclusivo: “o Programa Escola Sem Partido é mesmo ‘uma ofensa para os alunos’, que, quando não se

contemporâneas, e desenvolvida com apoio financeiro da FAPERJ (Edital 36/2014 – Melhoria das Escolas Públicas). Ambos os projetos foram submetidos e aprovados pela CONEP-Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, e os participantes nos colégios pesquisados e/ou seus responsáveis, quando foi o caso, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que apresentamos, também aprovado pela CONEP (parecer n. 624.354, de 10/4/2014 e n. 993.195, de 19/3/2015, respectivamente).

encontram limitados pelas estruturas escolares tradicionais, são capazes até mesmo de reinventar a própria escola” (LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 295). Tal constatação se aproxima das conclusões a que chega Dayrell (2007). O autor parte da reflexão sobre a condição juvenil atual, sua cultura, as demandas das/dos jovens e suas próprias necessidades para discutir as relações entre juventude e escola. Dayrell busca problematizar o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. Afirma ele:

[...] a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Dayrell procura compreender as “práticas e símbolos da juventude como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Assim, Dayrell, da mesma forma que Leite, Neves e Santos, propõe uma mudança do eixo da reflexão, “passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p. 1107). O autor nos leva a questionar em que medida a escola “faz” a juventude, uma vez que é imprescindível levar em consideração os conflitos e as contradições experimentadas pela/pelo jovem, ao se constituir como estudante num dia a dia escolar que não leva em conta a sua condição juvenil.

Acreditamos que tanto a Sociologia da Sociologia Escolar como a presença da discussão de gênero sob a perspectiva dos estudos feministas a partir da Sociologia na escola básica possuem importante papel, uma vez que para elas (a ciência e a disciplina escolar), a crítica pode ser compreendida não apenas como o atributo de um método, teoria ou “escola” de pensamento, mas sim como uma questão de postura, muito bem colocada por Louro (1997):

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos,

transgredidos. (...) Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 1997, p. 20).

Este fazer científico “engajado” e preocupado em resistir às políticas de um Estado reacionário e autoritário que se instaurou recentemente no Brasil se alinha ao que Cunha e Totti mostraram quando analisaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Afinal, tal documento propunha um método científico que se distanciava:

[...] da tradição intelectual especulativa, ensaística, genérica e abstrata, selando o início de uma nova era nas relações entre o discurso oriundo das ciências sociais e o trabalho pedagógico, propondo que as práticas educativas escolares fossem desenvolvidas por intermédio do conhecimento direto e objetivo da realidade social, no interior de um quadro analítico construído por novos recursos científicos. (CUNHA & TOTTI, 2002, p. 258).

Por fim, cabe ressaltar que a pesquisa que desenvolvi no PROFSOCIO UNESP Marília levou em conta a atual conjuntura de disputa político-ideológica no Brasil e, por isso, posiciono-me de maneira diametralmente oposta à onda reacionária e conservadora que assola o país. Coloco-me cada vez mais academicamente e politicamente engajada na defesa do ensino público, que atende, majoritariamente, estudantes oriundas/os de camadas populares. Essas/es estudantes sofrem diariamente as consequências de uma sociedade dividida em classes sociais, com resquícios patriarcais e machistas, que relegam aos pobres, de maneira geral, e às mulheres, de maneira mais contundente, papéis de subalternidade, expondo-as a situações de violência, tanto simbólica (Bourdieu, 1998), quanto física.

Capítulo 1: A temática “gênero” no ensino de Sociologia

Neste capítulo, procuro apresentar a discussão teórica de autoras com as quais faço um diálogo sobre o conceito de gênero – o que é, como se constrói, como ganha legitimidade nos meios acadêmicos e qual o sentido desse termo não só para os movimentos feministas, mas também para a produção de conhecimento. Além disso, faço a apresentação da perspectiva decolonial. Com base nessa discussão, parto para a contextualização da abordagem do tema na escola, a partir do Ensino de Sociologia.

1.1. Gênero: uma categoria *de* e *em* análise

Gênero não pretende significar o mesmo que sexo. Enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa a partir do órgão sexual, gênero está ligado à construção social de sujeitos masculinos e femininos. Neste sentido, Louro (1996) diz que, entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social, e, portanto, histórica, teríamos que supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria construções de identidade feminina e masculina social e historicamente diversas. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e mulher, como também que, no interior de uma mesma sociedade, tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que as ideias de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo. Assim, o conceito de gênero busca se contrapor a todas as análises que se baseiam em argumentos essencialistas. Dessa forma, Louro aponta não para uma essência (natural, universal, imutável) feminina ou masculina, mas para o processo de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinadas e, então, múltiplas. A autora acrescenta que foi na década de 1980 que o conceito de gênero começou a ser utilizado por várias estudiosas feministas. Surgido pouco tempo antes, no contexto anglo-saxão, entrou nos meios acadêmicos brasileiros disputando espaço com os “estudos da mulher”, área que ainda sofria para impor sua legitimidade no campo universitário.

Contribuindo na discussão sobre o conceito de gênero e identidade de gênero, Berenice Bento (2011) problematiza os limites das instituições sociais em lidar com os sujeitos que fogem às normas de gênero, procurando analisar, principalmente as respostas da escola às/aos estudantes que apresentam performances que fogem ao considerado normal. A

autora parte da discussão sobre transexualidade e travestilidade, afirmando que essas identidades revelam convenções sociais significativas sobre masculinidade e feminilidade. A autora aponta que, cotidianamente, as/os profissionais da saúde, juízas/es, advogadas/os, professoras/es, parlamentares, amigas/os e familiares são solicitados/as a se posicionar e encontrar sentidos para as demandas de pessoas que reivindicam o pertencimento ao gênero distinto daquele que lhes foi imposto culturalmente.

Neste contexto, Bento usa a gravidez de uma mulher como uma ferramenta analítica para explicar a construção da identidade de gênero a partir da revelação do sexo biológico do feto. Segundo ela, conforme os meses de gravidez avançam, cresce a ansiedade para saber o sexo do bebê. Quando é, então, revelado, aquele ser que antes era uma abstração passa a ter concretude:

O feto já não é feto, passa a ser um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce "contaminado" pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. (BENTO, 2011, p. 550).

Portanto, para a autora, "gênero" é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. As observações da/o médica/o fazem parte de um projeto mais amplo que não antecede ao gênero, mas o produz. Assim, a suposta descrição do sexo do feto opera como um "batismo" que admite que um corpo (antes abstrato) adentre na categoria "humanidade".

Paul B. Preciado (2017) parte da crítica da distinção entre gênero e sexo para cunhar uma análise contrassexual:

"a contrassexualidade é também uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados "homem", "mulher", "homossexual",

“heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções, e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2017, p. 22)

Dentro da perspectiva feminista adotada neste trabalho, a finalidade do uso do conceito de gênero ao invés de sexo tem o intuito de contribuir para a desconstrução da ideia de um possível determinismo biológico sobre o que seria “ser mulher” e “ser homem”. Ao empregar a categoria gênero e ao destacar seu caráter social, a intenção é problematizar a posição inferiorizada da mulher na sociedade e, principalmente, problematizar o “ser mulher” e o “ser homem”. Assim, gênero é empregado como questionamento, como categoria que nos impõem colocar em xeque os sujeitos – culturais, sociais, históricos, políticos possuidores de direitos. Essa posição, contudo, ainda não nos afastaria inteiramente da criação de sujeitos universais e, por isso, o uso do conceito de gênero como categoria de análise é aqui submetido à perspectiva decolonial.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica em que algumas/alguns autoras e autores defendem a possibilidade de suscitar reflexões e paradigmas a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. No bojo dessa perspectiva, surge a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento [...], entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (OLIVEIRA; CANDAU; 2010, p. 23).

Ao ser entendido dentro do olhar eurocêntrico-moderno, o conceito de gênero acaba limitando as relações de opressões pautadas apenas pelo olhar das desigualdades entre homens e mulheres, silenciando outras desigualdades como a de classe, de raça e de orientação sexual. De acordo com Sartore, Santos e Silva (2015),

[...] o Feminismo Hegemônico do Norte e do Sul têm reproduzido a lógica de dominação instaurada com o colonialismo, tendo em vista que enxergam as

mulheres latino-americanas através dos olhos do colonizador branco, europeu, heterossexual e cristão. Isto ocorre quando as mulheres da América Latina são tratadas como objeto de estudos e não como sujeitas produtoras de suas experiências históricas, políticas e epistemológicas (SARTORE; SANTOS; SILVA, 2015, p. 92).

Dessa forma, o feminismo decolonial tem realizado o revide epistêmico por meio de rupturas políticas e epistemológicas, indicando outro caminho possível na medida em que articula raça, etnia, classe e sexualidade como categorias constitutivas da colonialidade, propondo analisar a opressão de gênero, ligando-o a essas outras categorias a partir de uma epistemologia de fronteira. Para isso, levanta questões como “quem pode falar e por quem?”; “quem escuta?”; “como nos representamos e como representamos os ‘outros’?”, muito bem colocadas por Gayatri Spivak em *Pode o subalterno falar?* (2010). O feminismo decolonial propõe, enfim, a cisão com o feminismo estatal, institucional, branco e heterossexual para fazer uma leitura feminista a partir de mulheres negras, indígenas, pobres, lésbicas, trabalhadoras rurais e urbanas, militantes dos movimentos populares e comunitários, mulheres jovens, idosas, dentre tantas outras, levando em conta suas experiências, conhecimentos, necessidades e visões de mundo. Essas mulheres são protagonistas na frente e atrás das telas dos filmes que selecionei e cujas análises críticas apresento mais adiante.

No entanto, não se trata de invalidar e deixar de lado o que já foi produzido no eixo epistêmico hegemônico (EUA-EUROPA). Afinal, ali se encontram importantes referências teóricas que, pela constituição do próprio campo de estudo e da construção do conceito de gênero, não podem ser ignoradas, como, por exemplo, as norte-americanas Joan Scott e Judith Butler.

Joan Scott, historiadora feminista, contribuiu na discussão de gênero, quando escreveu seu célebre artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986, texto que se tornou um clássico já na ocasião de sua publicação, sendo indiscutível sua influência não só nos EUA, como em todo o ocidente. Nele, Scott associa a categoria gênero aos limites das correntes teóricas do patriarcado, do marxismo e da psicanálise para explicar a subordinação da mulher e a dominação dos homens. A autora analisa o gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder a partir de quatro dimensões inter-relacionais: simbólica, organizacional, normativa e subjetiva. A dimensão simbólica enfatiza as múltiplas e contraditórias representações tidas como essencialmente femininas,

como a pureza e a bondade na figura de Maria, em oposição à de Eva, que simboliza o pecado e, conseqüentemente, o mal. A dimensão normativa confirma interpretações expressas nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas reforçando o binarismo masculino-feminino. A dimensão organizacional diz respeito às instituições sociais, como a escola, que reforçam as diferenças entre os gêneros. Finalmente a dimensão subjetiva trata das configurações de gênero sociais, históricas e culturalmente situadas.

Gomes (2018), ao discutir gênero do ponto de vista do feminismo decolonial, revisita Joan Scott e nos traz alguns questionamentos bastante pertinentes:

A autora [referindo-se a Joan Scott] toma o gênero como uma categoria de análise histórica: não uma resposta, mas uma pergunta, um modo de fazer perguntas. Ele é, para autora, "fazer perguntas históricas", um convite a se pensar criticamente como corpos sexuados são produzidos, implantados, modificados e, também, como sobrevivem (Scott, 2010, p. 9). Na primeira parte do conceito por ela apresentado aparece a relação diferença sexual/gênero: "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos" (Scott, 1990, p. 86), um pouco parecida com a ideia de algum modo inaugurada por Simone de Beauvoir. Tal fato nos faz perguntar: há um natural do ser mulher correspondente ao sexo e um cultural do ser mulher correspondente ao gênero? O que diferencia sexo e gênero? Seria a mesma oposição natureza e cultura? É o gênero um efeito do sexo? (GOMES, 2018, p. 67)

Gomes chama atenção para o problema em se colocar a ideia de gênero baseada na "diferença percebida entre os sexos" e na oposição natureza-cultura. Ressalta que isso rendeu uma longa e vasta herança ao campo, muitas vezes não se atentando para os riscos e as possíveis críticas. Uma delas afirma que a análise de Scott acaba por reforçar justamente aquilo que quer combater: firmar algum tipo de essencialismo constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos; dessa forma, o gênero seria uma forma primeira de significar as relações de poder. Gomes chama atenção, porém, para o fato de Scott posteriormente recolocar e esclarecer os termos com que apresentara gênero em 1986, o que haveria gerado, como a própria Scott nomeia, alguns "usos e abusos" (SCOTT, 2012) de tal conceito. Lembra, inclusive, que, para ler e analisar o texto de Scott hoje, deve-se levar em consideração que esse texto, referência para os estudos de gênero, foi escrito há quase trinta anos. Suas produções posteriores, segundo Gomes, contam outra história sobre o conceito e nos fornecem outra forma de leitura, mostrando que suas ideias foram, muitas vezes, usadas incorretamente, reforçando certo essencialismo ou apresentando inclinações que não se adequam ao que pretendeu dizer.

(...) suas ideias trazem em si um ponto fundamental: se gênero é um conceito, também *mulher* o é. E se *mulher* é um conceito (Scott, 2010, p. 9-10), assim também *homem*. [...]. Usar o gênero como categoria de análise é compreender que este funciona como um desestabilizador de conceitos como *mulher*, *homem*, *sexo* e mesmo *corpo*. Adotar uma posição essencialista ou firmada no sexo como categoria fixa não se alinharia com o que se propõe quando se diz *gênero como categoria de análise*. Sua crítica [referindo-se a Berenice Bento, 2006] é a de que com o gênero sendo utilizado como um conceito ou um instrumento para explicar as relações entre homens e mulheres – gênero como relação socialmente construída e sexo como atributo natural – ocorreu o contrário do que se pretendia: homem e mulher continuaram a ser identificados como realidades dadas e fixas e apenas as “relações” estabelecidas entre estes seriam mutáveis ou capazes de serem transformadas. Gênero seria um conceito, uma categoria de análise, submetido, portanto, à reconstrução, discussão, problematização. Analisado diante do contexto histórico, social, cultural, *homem e mulher* seriam realidade, estariam fora da história, fora de qualquer contexto. Seriam natureza. Pois não. O uso dessa categoria implica que *homem e mulher* são conceitos social, corporal e historicamente inscritos tal qual “gênero”. Nos encontramos aqui, contudo, com um segundo limite: nada disso bastará se, falando de conceitos historicamente inscritos, não articularmos a raça, categoria fundamental dos estudos decoloniais. (GOMES, 2018, págs. 68, 69)

Cabe ainda trazer para esta discussão Judith Butler, autora referência dos estudos contemporâneos de gênero. Butler¹⁰ se coloca como uma intelectual a serviço dos movimentos sociais, oferecendo suporte teórico sobre fatos da conjuntura. “Às vezes, isto serve como ponto de referência para aqueles que buscam refletir sobre suas posições políticas e sociais. Talvez nós devamos adicionar o movimento *queer* a esta lista, assim como a minha filiação nas políticas anti-guerra”, afirmou em entrevista¹¹.

Butler (2003) aponta a indefinição do conceito de gênero como um possível problema para o debate feminista. Contudo, afirma que “ser um problema” não é, necessariamente; algo negativo, ao contrário, a criação de problemas é, segundo a autora, uma forma de resistência, de se contrapor a uma ordem estabelecida. Assim, sugere que, uma vez que “problemas são inevitáveis é nossa incumbência descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los” (BUTLER, 2003, p. 7). Butler, que se alia à perspectiva pós-estruturalista, propõe ainda problematizar as categorias que reforçam as hierarquias de gênero e a heterossexualidade compulsória. Nesse sentido, a principal contribuição de Butler é desenvolver a noção de “gênero performativo”, ou seja, segunda ela, a identidade de gênero não derivaria de um suposto sexo biológico, uma vez que ambos procederiam de fixações provisórias e circunstâncias de sentido, e não de descrições de uma realidade objetiva e

¹⁰Recentemente a filósofa norte-americana enfrentou forte resistência de setores conservadores em sua vinda ao Brasil, em novembro de 2018, ocasião em que iria proferir uma palestra em São Paulo, quando foi “acusada” de querer promover a chamada ideologia de gênero.

¹¹<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/judith-butler-o-ataque-ao-genero-emerge-do-medo-das-mudancas/> acessado em 4 de maio de 2019.

independente das nossas disputas sociais. Em outras palavras, Butler inova ao trazer a crítica ao modelo binário a respeito da distinção sexo-gênero nos corpos e na construção de identidades: ela nos leva a refletir, por exemplo, sobre a possibilidade da existência de homens com vagina e mulheres com pênis, existências essas tão válidas e possíveis quanto a das pessoas cisgênero¹². É o que entendo quando autora afirma: “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25). Butler sugere, então, que o sexo não é natural, mas um elemento discursivo e cultural, assim como o gênero.

Cabe ressaltar que Butler problematiza o próprio conceito “mulheres”, mesmo quando utilizado no plural. A adesão ao plural não satisfaz Butler, que ainda vê normatização nessa troca da categoria mulher para mulheres; afinal, segundo ela, “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes” (BUTLER, 2003, p.18). Mais adiante, afirma:

Seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de “mulheres” que apenas necessitasse ser preenchida com os vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa. A hipótese de sua incompletude essencial permite à categoria servir permanentemente como espaço disponível para os significados contestados. A incompletude por definição dessa categoria poderá, assim, servir com um ideal normativo, livre de qualquer força coercitiva (BUTLER, 2003, p. 36).

Estas e muitas outras colocações em diferentes obras consagram Judith Butler como a grande teórica do movimento *queer*. De acordo com Pereira (2015), a teoria *queer* nasceu como crítica aos efeitos normalizantes das constituições identitárias e como possibilidade de formação de corpos dissidentes. Dessa forma, a teoria apresentou invenções “infratoras” e probabilidades diferentes da constituição binária dos sexos, repensando ontologias e resistindo às epistemologias heterossexuais que dominam a produção da ciência.

Sendo assim, *queer* pode ser pensado como um importante aliado da perspectiva decolonial, pois, ao buscar se contrapor às lógicas da colonialidade, apresenta outras experiências políticas, culturais, econômicas e de produção do conhecimento. Apostando na multiplicidade de perspectivas e corpos, a teoria *queer* e o pensamento decolonial se

¹² “O termo cisgênero foi utilizado pela primeira vez por um homem trans holandês chamado Carl Buijs para falar de pessoas que não são trans, ou seja, para se referir a pessoas as quais sua identidade de gênero está em concordância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer (vale recordar que a anatomia é desde sempre genrerada, cirurgiada pela cultura do gênero e pelas formas de conhecer e representar nos termos binários)”.
Fonte: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID903_17072017205519.pdf

aproximam, pois ambos não só questionam as pretensões teóricas que generalizam pressupostos totalizantes como também fazem surgir formulações outras, específicas e particulares. Sendo assim, o pensamento de Butler levanta grande expectativa, pois tem a audaciosa possibilidade de acenar para transformações políticas, sociais e culturais. Se não se desviar deste objetivo, a teoria (e a prática) *queer* poderá servir para formular de maneira inclusiva um pacto que extinguiria a subordinação de todos os grupos desfavorecidos, sejam mulheres, imigrantes ou minorias sexuais e seria um motivo de esperança para todas e todos que entendemos o feminismo como peça imprescindível para a construção de um mundo mais justo.

1.2. A discussão de “gênero” na escola e na Sociologia: ideologizar o que já é ideológico

O acesso universal à escolarização vem sendo reivindicado, tanto no discurso governamental quanto na vida cotidiana do povo brasileiro, como o fator mais importante para a democratização de nossa sociedade. Contudo, na prática, percebemos que, embora a educação formal promova mobilidade social, paradoxalmente ela reproduz e reforça a divisão social em classes fortemente hierarquizadas. Essa contraditória coexistência entre inclusão e exclusão por meio da educação merece uma breve reflexão sobre o sistema educacional brasileiro.

Compreendemos a educação escolar como fruto de um processo histórico e das relações sociais de produção que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos antagônicos. De acordo com Guzzo e Euzébios (2005), os interesses e as necessidades de uma classe social específica passaram a demarcar a educação como uma instituição a serviço da dominação de poucos sobre muitos. Segundo a perspectiva teórica adotada pela autora e pelo autor, compreende-se que a gênese da instituição escolar surgiu a partir do momento em que a dominação militar e política não surtiam mais os efeitos desejados em uma sociedade com urbanização crescente, que, por isso, se tornava cada vez mais complexa e multifacetada. Dessa forma, segundo os autores, a necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho; nesse sentido, a classe dominante passou a compreender a escolarização como um elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como

necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo. Assim, o acesso à escolarização das classes sociais economicamente subalternizadas passa a assumir um papel essencial de sustentação da alienação e da divisão social do trabalho, na medida em que as escolas têm se configurado como um espaço estratégico de socialização da classe trabalhadora, pautado pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista.

Neste contexto, de acordo com Costa, Rodrigues e Vanin (2011), mesmo com o processo de universalização do ensino e da construção de novas práticas pedagógicas, a escola permanece sendo uma instituição que cria, reproduz e alimenta, por meio do processo de socialização, ideologias e práticas discriminatórias excludentes. Para as/o autoras, o dia a dia escolar se encarregou de trazer consigo um exercício que divide, separa e discrimina, tanto internamente quanto externamente, tratando de apartar os sujeitos por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, a exemplo das classificações baseadas no gênero, na classe e na raça/etnia. Por meio de sua própria organização, dos currículos, das práticas pedagógicas, da estrutura física, do corpo docente, das regras e avaliações, a escola, implícita e explicitamente, “produz as diferenças entre os indivíduos, incutindo valores, normas e concepções interiorizadas de forma a concebê-las como “naturais”, ainda que provenham das relações sociais estabelecidas culturalmente” (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011, p. 7).

Ainda de acordo com as/o autoras, a educação contribui para estabelecer o modo de ser das pessoas e indicar os papéis que os indivíduos vão ocupar na sociedade. Contudo, a educação é, ao mesmo tempo, como dito anteriormente, ferramenta fundamental tanto para a transformação das condições de vida de uma população, como, paradoxalmente, um instrumento de preservação e reforço de valores arcaicos, de mentalidades subalternas e/ou autoritárias. Podemos afirmar que, de maneira geral, este tem sido historicamente o papel da educação no que se refere à condição feminina:

É através da reprodução de estereótipos sexistas que a educação vem mantendo as mulheres em uma condição de subalternidade e opressão, reproduzindo valores e ideias que as mantêm excluídas da vida política e expostas às diversas manifestações de exclusão e subalternidade, dessa forma, garantindo a reprodução do domínio patriarcal na sociedade. (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011, p. 8).

Desse modo, problematizando este papel subalternizado ocupado pela mulher, a Sociologia, como componente disciplinar relativamente recente nos currículos escolares, vem contribuindo na transposição didática¹³ da produção acadêmica sobre o tema gênero.

Nesse contexto, cabe ressaltar o documento *Gênero e Educação: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, publicado em 2016 como fruto da parceria entre diversas entidades¹⁴. A partir do documento, foi elaborado um folheto educativo, destinado às escolas brasileiras, que discorre sobre a importância da promoção da igualdade de gênero na educação. O folheto foi lançado publicamente na IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em maio de 2016. De acordo com as autoras do documento, na elaboração do material levaram-se em conta as ameaças sofridas por escolas públicas em vários estados brasileiros, protagonizadas por grupos religiosos fundamentalistas e por outros grupos contrários às agendas de direitos humanos, como, por exemplo, o movimento Escola Sem Partido, já mencionado na introdução deste trabalho. Vale lembrar que tais grupos apresentaram projetos que chegaram a tramitar em diferentes casas legislativas propondo a revisão de planos de educação tanto municipais, quanto estaduais, no intuito de promover a exclusão da temática *gênero, sexualidade e raça* do texto dessas leis.

Em resposta a essa situação, o folheto aborda os marcos normativos nacionais e internacionais que dão sustentação às ações e aos programas de educação para a promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade, além de apresentar um conjunto de argumentos sobre o porquê da necessidade de tais programas em escolas públicas. Indica ainda materiais de subsídios para as escolas e orienta-as sobre como proceder em caso de ameaças feitas por grupos contrários às agendas de direitos humanos, em especial, por meio de notificações extrajudiciais. O folheto está disponível no *site*¹⁵ Gênero e Educação e vem sendo reproduzido em vários lugares do Brasil por sindicatos, organizações, gestões públicas, entre outras instituições.

¹³ Não cabe o aprofundamento neste trabalho, mas acredito ser necessário mencionar o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que aborda a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos campos disciplinares e é comumente discutido dentro do campo das teorias do currículo, da nova Sociologia do currículo e do enfoque da epistemologia escolar.

¹⁴ Ação Educativa; CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, ECOS – Comunicação em Sexualidade; Geledés – Instituto da Mulher Negra e Fundação Carlos Chagas.

¹⁵ <http://generoeeducacao.org.br/> - acessado em 08 de maio de 2019.

O documento é dividido em artigos que foram construídos pela sociedade civil e constituiu a base para o desenvolvimento das ações do projeto *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. Destaca-se o artigo *Informe Brasil – Gênero e Educação: da Conae às Diretrizes Nacionais*, no qual Denise Carreira (2016) levanta as principais recomendações e desdobramentos deste que foi o documento base do Projeto. Elaborado em 2011 e atualizado em 2013, o Informe foi desenvolvido no marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória. Apresentado em 2011 ao Congresso Nacional e, no mesmo ano, em audiência pública à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), o Informe foi atualizado em 2013 e constituiu uma das principais referências para os debates ocorridos no processo que culminou na segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, em Brasília/DF. Com base na incidência política articulada de vários movimentos sociais, a CONAE 2014 deliberou a favor da construção de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual, uma das principais recomendações do Informe. De acordo com Carreira,

[...] foi proposto no Informe Brasil – Gênero e Educação (2011 e 2013) um conjunto de recomendações visando fortalecer e tornar mais precisa uma agenda estratégica para a promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais. Nesse sentido, considerou-se fundamental abordar as desigualdades de gênero em uma perspectiva interseccional, reconhecendo tanto as possibilidades de agência como o fenômeno das multidiscriminações (raça/etnia, renda, orientação sexual, deficiência, origem regional, etc.) vividas pelos sujeitos concretos. Entendeu-se que somente com base em uma perspectiva interseccional é possível compreender vários dos obstáculos que impactam a trajetória educacional de mulheres e homens em nossas sociedades latino-americanas. (CARREIRA, 2016, p. 33)

Dentre estas recomendações, chamo a atenção para os itens 7 e 9, analisados pela autora.

Item 7: “Garantir os conteúdos referentes à promoção da igualdade de gênero e de diversidade sexual na formação inicial e continuada” (CARREIRA, 2016, p. 38). Carreira afirma que os conteúdos referentes ao gênero, à raça, à orientação sexual, à regionalidade campo/cidade e aos direitos sexuais e reprodutivos ainda estão pouco presentes – ou aparecem de forma fragmentada ou restrita a disciplinas opcionais – nos currículos de formação inicial das universidades públicas e privadas. Dessa forma, de acordo com a autora, defende-se que o Ministério da Educação e os Conselhos Universitários devam atuar de forma incisiva nessa situação, visando ao cumprimento das normativas educacionais, e que o Sistema Nacional de

Avaliação do Ensino Superior (SINAES) seja aprimorado no sentido de induzir à incorporação desses conteúdos não somente como critério de observação, mas também como critério de pontuação na avaliação. Com relação à formação continuada, para Carreira, é imprescindível consolidar os programas já existentes no Ministério da Educação – como parte de políticas de Estado – e considerar seus conteúdos como questões estratégicas e estruturantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.

Item 9: “Garantir os conteúdos referentes à promoção da igualdade de gênero e de diversidade sexual na formação inicial e continuada. Promover uma política nacional de educação em sexualidade, suspender o veto ao kit Escola sem Homofobia e elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Sexualidade para a Educação Básica e Ensino Superior pelo Conselho Nacional de Educação” (CARREIRA, 2016, p. 40).

A autora ressalta que o estudo preparado pela organização ECOS – Comunicação em Sexualidade (2008) destacou a necessidade urgente da construção de uma política de educação em sexualidade a partir do reconhecimento dos acúmulos e do fortalecimento de projetos e programas governamentais desenvolvidos nos últimos anos, entre eles, o Escola sem Homofobia. É necessário destacar que dele faz parte o *kit* de materiais educativos Escola sem Homofobia, vetado pelo governo brasileiro em 2011 em resposta à pressão de grupos religiosos fundamentalistas e em desrespeito ao processo de construção participativa dos materiais – como parte de uma política – e às normas internacionais das quais o Brasil é signatário. Outra ação importante é a construção de Diretrizes Nacionais sobre Educação, Gênero e Sexualidade, com recorte racial, que fortaleceria e tornaria mais preciso o marco normativo educacional e, para além dele, que sustenta os projetos, programas e políticas públicas de promoção da igualdade de gênero na educação, em um contexto adverso caracterizado pelo crescimento da atuação política de grupos religiosos fundamentalistas e de outros contrários às agendas de direitos humanos.

Há de se destacar que tais recomendações datam de 2016, ano em que já se vivia no Brasil uma conjuntura adversa, mas longe do projeto político do atual governo, que leva a cabo um verdadeiro e assustador retrocesso em diferentes setores do Estado brasileiro, principalmente na área de promoção dos direitos humanos e na educação. Contudo, é preciso registrar, como bem colocado por Carreira, que:

O direito à educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade tem base legal na Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nas Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade e nas

Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Art. 16), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, e na Lei Maria da Penha (2006). Esse direito também está previsto nos tratados internacionais de direitos humanos com peso de lei dos quais o Brasil é signatário: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), entre outros. O próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024), em seu artigo 2º, prevê a implementação de programas e políticas educacionais destinados a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira. (CARREIRA, 2016, p. 40)

No âmbito do Rio de Janeiro, em 2011, a Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC RJ elaborou o Currículo Mínimo, que, após revisão, foi reformulado e publicado em nova versão em 2012, em vigor até hoje. De acordo com a SEEDUC RJ, tal documento pretende servir como referência a todas as escolas da rede estadual, apresentando as competências e habilidades que, segundo a Secretaria, devem estar nos planos de curso e nas aulas. A finalidade é orientar quanto aos itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, segundo a instituição, pode-se garantir uma essência básica comum a todos, que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. De acordo com o documento, consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. É importante ressaltar que, segundo a SEEDUC RJ, o Currículo Mínimo visa a:

[...] estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; a oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da

educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (Rio de Janeiro, 2012, p. 2).

Mesmo não sendo prevista a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” de maneira explícita no currículo mínimo, a professora e/ou o professor podem fazer a discussão em diferentes momentos e temas, como, por exemplo, em *Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais*, previsto para o primeiro bimestre da segunda série, e em *Cidadania, democracia e participação política*, previsto para o quarto bimestre da terceira série. Contudo, a própria Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC - incluiu a temática “gênero” em uma publicação de 2006, em formato de curso de atualização voltado às professoras e aos professores da rede estadual, colocando a temática como sendo um dos assuntos que mais impacto produziu ao longo do século XX, especialmente em sua segunda metade. Diz o documento:

Pode-se dizer que, no âmbito dos estudos sociológicos, é uma das questões que mais tem gerado pesquisa cujos resultados promoveram e promovem até hoje impacto no movimento feminista em sua luta pela conquista de reconhecimento e direitos. (...) O objetivo das atividades aqui propostas é observar em que medida essas transformações já se encontram socializadas, sobretudo entre populações mais jovens, ou se há ainda resistências e desconfiâncias em relação a esses avanços. Ou seja, se os jovens ainda percebem a divisão sexual do trabalho, se eles ainda associam as mulheres ao trabalho doméstico, se eles ainda as veem como sexo frágil. As atividades aqui propostas procuram estimular a reflexão dos alunos sobre os seus próprios preconceitos, além de garantir que eles possam compreender, **de uma perspectiva sociológica** [grifo meu], a importância de se estudar esse tema. (Rio de Janeiro, 2006, p. 78).

A partir daí o documento, que é dividido em temas, sugere uma série de atividades didáticas indicando o uso de diferentes recursos pedagógicos, dentre eles, filmes.

Assim, apresentamos neste trabalho algumas possibilidades de abordagem e desenvolvimento da temática “gênero e direitos das mulheres” na escola a partir de filmes, propondo que professoras e professores assumam com afincado o papel central do pensamento sociológico: a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais. Para tanto, exige-se que a abordagem seja sustentada em bases teóricas que possibilitem colocar em discussão os currículos, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos, os processos de avaliação, a própria escola, a cultura e as relações de poder das quais fazemos parte.

Capítulo 2: Cinema, Educação e Ensino de Sociologia.

Neste capítulo, discorro sobre algumas considerações referentes à relação entre cinema e educação, assim como o uso do filme como ferramenta pedagógica na educação brasileira em geral, mas mais especificamente no e a partir do ensino da Sociologia. Além disso, proponho uma brevíssima discussão sobre a Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o § 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a qual estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por duas horas mensais. Por fim, apresento a metodologia Tela Crítica, de Giovanni Alves (2010), autor que é a principal referência metodológica na produção de relatórios de análise dos filmes, fruto material e prático deste trabalho, tendo em vista o caráter profissional do Programa de Pós-graduação em Sociologia - PROFSOCIO.

2.1. Caminhos percorridos

Minha participação como pesquisadora no campo *Ensino de Sociologia* é fruto do exercício do magistério como professora efetiva da disciplina na rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde 2005, onde vivi experiência em diferentes colégios, modalidades de ensino e regiões do estado, além de ter sido professora substituta no Colégio Pedro II em dois períodos e *campi* distintos (2007-2008 e 2012-2013, nas unidades Humaitá e Centro, respectivamente). No magistério, atuei ainda como professora em uma escola privada confessional católica em um bairro do subúrbio carioca por quatro anos (2009-2013). Outra experiência profissional é como educadora audiovisual de abril de 2014 a julho de 2019 no Núcleo de Cinema e Educação – NuCiNi, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói, concebendo, coordenando, produzindo e mediando sessões de cineclubes que agregam diferentes perfis de público, com distintas dinâmicas de funcionamento, mas com o princípio norteador comum que é o uso do filme como ferramenta de educação não formal voltada à reflexão e práticas sociais que valorizem a cultura dos direitos humanos. O diálogo entre essas experiências, somando-se ainda minha formação no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB/UFRJ, modalidade Ensino de Sociologia, despertaram meu interesse acadêmico em estudar o uso de filmes como ferramenta pedagógica na escola, vinculando-me, dessa forma, à linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Marília e ao Grupo de Estudos de Imagem, Fotografia e Cinema, liderado pelo Professor Paulo Eduardo Teixeira, meu orientador.

Contudo, a escolha do objeto de estudo não foi uma seleção meramente acadêmica ou resultante de minha prática profissional. A escolha está ligada, também, à minha trajetória de vida, pois muitas das minhas lembranças de infância estão envolvidas com idas às grandes salas cinemas espalhadas pela cidade de Niterói na década de 1980. Além de cinema, costumava assistir, numa TV em preto e branco, aos filmes da Sessão da Tarde. Na adolescência, quando comecei a gozar de relativa liberdade, mesmo com poucos recursos financeiros, passei a frequentar, sozinha, as salas de cinemas localizadas nas galerias comerciais que começavam a surgir. Com o advento dos aparelhos de DVD, me associei a todas as locadoras de vídeo do meu bairro. Meu setor preferido eram as prateleiras dos “filmes alternativos”. Todavia, a paixão mesmo era assistir aos filmes nas telonas de cinema, que me transportavam, numa sensação quase transcendental, para outras realidades e histórias. Ir ao cinema me fazia – e continua fazendo – desfrutar daquele sentimento descrito pela personagem Lisbela, citado na epígrafe deste trabalho.

Assim sendo, como cinéfila assumida, quando ingressei no magistério público estadual (2005), insegura devido a pouca experiência, mas motivada pelo desejo de compartilhar minha paixão pelos filmes com as/os jovens estudantes, mobilizei esta ferramenta que já me era bastante familiar e incluí no meu planejamento a exibição de um filme por bimestre como forma a ilustrar temas que trabalhava nas aulas; ou seja, exibia filmes, geralmente comerciais, pois, a meu ver, despertariam maior interesse das/os estudantes, porém escolhendo aqueles que mantinham ligação com as temáticas e/ou conceitos que eu tinha abordado nas aulas durante o bimestre que terminava. Ressalto que, naquela época, a área *Ensino de Sociologia* dava os primeiros passos, mas ainda não se configurava exatamente como um campo de estudo. Também não havia o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD¹⁶ da disciplina, e, por isso, não contávamos com o livro como material de apoio. Neste contexto, obviamente, cometi muitos erros. Lembro-me perfeitamente que, ao chegar ao portão do colégio, por diversas vezes, fui interpelada pelas/pelos estudantes com a pergunta “Hoje é aula ou filme,

¹⁶ O PNLD – Plano Nacional do Livro Didático consiste numa política pública de educação que avalia, adquire e distribui livros escolares para estudantes de escolas públicas brasileiras. Os livros são escolhidos por professoras e professores a partir de um guia, onde estão indicadas as obras aprovadas por pareceristas habilitadas (os) pelo governo federal.

professora? ”, o que reflete a dicotomia estabelecida pelo senso comum das/dos estudantes e de toda a comunidade escolar entre aula (trabalho sério) e filme (entretenimento). Tal ideia era reforçada pela minha prática espontânea. Passado o tempo, diante das dificuldades¹⁷ institucionais e práticas para a exibição dos filmes tanto nas escolas públicas como na rede privada, a atividade foi ficando cada vez mais rara, sendo usada esporadicamente, como motivadora de debates em sessões fora do meu horário de aula, realizadas voluntariamente.

Em 2014, tive a oportunidade de ingressar na equipe do NuCiNi e, a partir daí, ter acesso às discussões sobre Cinema e Educação, tornando-me educadora audiovisual e pesquisadora na área. Essa vivência me fez perceber que há outras possibilidades do uso de filmes como ferramenta pedagógica, como a que pretendemos apresentar neste trabalho: o filme como conteúdo em si.

2.2. Cinema, ensino de Sociologia e feminismo: possibilidades de interfaces

No capítulo sobre a Escola de Frankfurt, Roberto Stam (2003), na sua já mencionada obra, traz luz à discussão sobre a potência reflexiva do cinema. Contudo, afirma que alguns estudiosos da cultura de massa criticam o cinema ao afirmarem que ele “convertia o público em uma entidade bovina e passiva” (STAM, 2003, p. 83) e que estes mesmos autores atribuem ao cinema um poder de transmitir mensagens de conformismo moral, estético e político. Entretanto, segundo Stam, Walter Benjamin tinha uma visão diferente, ao sustentar que

[...] o cinema enriquecia o campo da percepção humana e ampliava a consciência crítica da realidade. Para Benjamin, o que tornava o cinema único era, paradoxalmente, o seu caráter não-único, o fato de que suas produções eram disponibilizadas multiplamente, para além de barreiras de tempo e espaço, em um contexto em que o fácil acesso transformava-o na mais social e coletiva das artes (STAM, 2003, p. 84)

Já Ianni (1989), no ensaio em que avalia as principais teorias clássicas e o “compromisso” da sociologia com o mundo moderno formado a partir do desenvolvimento do capitalismo, parece referendar nossa premissa de que o filme se constitui como reflexo estético da realidade, ao utilizar um trecho do clássico *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin:

¹⁷ Ausência total ou precariedade de equipamentos; salas impróprias, com cadeiras desconfortáveis, quentes e com iluminação inadequada; falta de pessoal de apoio para a montagem e manejo do equipamento e, em muitas situações, a falta de apoio por parte da direção das unidades escolares, que viam na situação mais uma demanda de trabalho, quando já estavam assoberbadas, além do pouco tempo disponível para exibir os filmes na íntegra.

Numa das mais avançadas expressões da Modernidade que é o cinema, surge o lumpen olhando espantado para os outros, as coisas, o mundo. Carlitos é um herói trágico. Solitário e triste, vaga perdido no meio da cidade, um deserto povoado pela multidão. Farrapo coberto de farrapos. Fragmento de um todo no qual não se encontra; desencontra-se. Caminha perdido e só, no meio da estrada sem-fim. Parece ele outro, outros e muitos, todos os que formam e conformam a multidão gerada pela sociedade moderna. Um momento excepcional da épica da Modernidade. Essa é uma das mais extremas e cruéis sátiras sobre o Mundo Moderno. Carlitos revela a poética da vida e do mundo, a partir da visão paródica do lumpen que olha a vida e o mundo a partir dos farrapos, da extrema carência, de baixo-para-cima, de ponta cabeça. (IANNI, 1989, p. 23)

Nesse pequeno trecho, o autor mobiliza conceitos importantes para a análise sociológica sobre a temática “trabalho”, tais como alienação, classe social, pobreza etc., presentes no filme. Dessa forma, acredito que a presença de filmes na escola por meio da Sociologia pode vir a contribuir para o exercício da cidadania, pois abre a possibilidade para que estudantes façam leituras dos conteúdos dos filmes além do puro lazer, fazendo-os perceberem-se não como meros espectadores da vida social, mas como atores sociais, capazes de intervir na realidade. Essa pretensão está de acordo com a proposta metodológica de Martins (2000), que é a de tomar o que é liminar, marginal e anômalo como referência de compreensão sociológica. Já em seu ensaio, *Sociologia da fotografia e da imagem*, Martins (2008) se propõe a estudar o documento visual como um dos instrumentos indispensáveis da leitura sociológica dos fatos e dos fenômenos sociais. O autor toma como tema a vida cotidiana de pessoas simples para tratar das condições adversas e novas formas de fazer História, em que o ser humano passe a ser agente ativo de seu destino nesse tempo de modernidade, especificamente numa sociedade de modernidade frágil, segundo o autor, que é o Brasil. Com Martins, a inserção da imagem nas pesquisas das Ciências Sociais abriu um amplo terreno de indagações, dúvidas e experimentos.

Cunha e Totti (2002), autores citados na introdução deste trabalho, por ocasião da comemoração dos 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, desenvolvem uma reflexão na qual afirmam que tal documento vinha trazer uma nova forma de ver a escola ao requisitar a ciência. Dessa forma, segundo os autores,

[...] uma das contribuições do *Manifesto* consistiu em fomentar ideias em favor de um novo estilo de fazer ciência, particularmente na esfera das ciências sociais. Ao vincular educação e investigação científica, os pioneiros também definiram o ambiente político em que esses dois elementos deviam ser posicionados: o ambiente da vida democrática (CUNHA & TOTTI, 2002, p. 257).

No que diz respeito às ciências sociais, de acordo com mesmos autores, o movimento de educadores iniciado nos anos 1920, que acabou por lançar o *Manifesto* em 1932, desenhou um deslocamento da referência teórica de tradição europeia, de cunho analítico meramente abstrato, para uma Sociologia que propunha perceber a educação como mecanismo de “promoção social dos indivíduos pela ação da escola” (CUNHA; TOTTI, 2002, p. 258), o que levou a um intenso debate referente ao desenvolvimento da educação. Vale ressaltar que, entre as proposições estruturais do manifesto, a relação cinema-educação foi significativamente considerada; contudo, segundo Ferreira (2018):

(...) tais proposições não foram plenamente incorporadas pela Presidência da República (com o desdobramento dos acontecimentos políticos dos anos subsequentes que culminaram na ditadura do Estado Novo), mas o governo Vargas impulsionou a utilização dos novos meios de comunicação e entretenimento para a educação (FERREIRA, 2018, p. 37).

No que se refere à legislação atual sobre a presença do cinema na escola, retomamos a Lei nº 13.006 (mencionada na introdução deste trabalho), que altera a LDB, incluindo a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais. Mesmo não regulamentada, e apesar de estarmos vivendo uma conjuntura bastante diferente da época de sua aprovação, a lei traz a necessidade de uma profunda discussão sobre a relação entre educação e cinema que poderia lançar um desafio para as escolas das diferentes redes de ensino: compreender o cinema não apenas como fonte de lazer e entretenimento, mas também como instrumento de cultura e de produção de conhecimentos. Neste sentido, Duarte (2002) afirma que:

(...) o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2002, p. 87)

É importante salientar que a lei deixa clara a necessidade de integrar a exibição dos filmes nacionais com a proposta pedagógica das escolas. Isso quer dizer que não basta exibí-los — faz-se imperativa uma reflexão sobre a proposta e a definição de objetivos claros e coerentes, buscando desnaturalizar essa visão ainda hegemônica à qual Duarte se referiu. Além disso, é possível pensar que, sob a ótica da produção cinematográfica nacional,

[...] a força da Lei nº 13.006 reside na possibilidade de contato frequente dos alunos com filmes nacionais, que encontram nas salas de cinema, na televisão e na internet

a concorrência de grandes empresas estrangeiras consolidadas na produção e distribuição de filmes. A aprovação desta Lei é o prelúdio de uma democratização do cinema nacional que tem como desdobramento as possibilidades de despertar a curiosidade dos alunos para uma área que carece de profissionais. Além da presença dos filmes nacionais, abre-se espaço para que autores, diretores, roteiristas e personagens adentrem também no espaço escolar para dialogar com os alunos e — por que não? — com a comunidade escolar sobre os filmes, propiciando assim uma interação entre a escola e o universo do cinema (ANGREWSKI, 2016, p. 46).

A eficácia dessa lei está no fato de que ela pode fortalecer a professora e o professor na confiança de que o cinema (ou o filme) pode ser, sim, um material apropriado, capaz de provocar na/no estudante as reflexões necessárias que conduzam à atitude crítica. Neste sentido, a Lei pode e deve ser entendida em seu caráter prático, pois, para a/o professora(o) que entende o seu papel de mediadora(o) no processo de construção do conhecimento, ela assegura sua iniciativa de levar para o espaço escolar materiais como estratégias e recursos que podem contribuir no ensino das teorias, dos conceitos e dos temas sociológicos.

Dessa maneira, apresentamos possibilidades do uso de filmes como ferramenta pedagógica para o exercício de reflexão crítica. A literatura sobre *Cinema e Educação* parece referendar a hipótese da qual partimos. Xavier (2008), por exemplo, afirma que o cinema que “educa” é o que nos faz pensar, não no sentido de “transmissão de conteúdo”, mas como gesto criativo, capaz de provocar a reflexão e o questionamento. Já Ferreira (2018), que toma o cinema como um mediador do conhecimento (no caso de seu trabalho, do conhecimento histórico), afirma que seu uso pode adquirir dupla característica: pode ser aproveitado tanto como fonte quanto como objeto de estudo. Segundo o autor, esse movimento favorece a ampliação do entendimento do uso educativo do cinema, rompendo, pois, com a tradicional perspectiva de considerá-lo ilustração do conteúdo escolar.

A professora Adriana Fresquet, coordenadora do grupo de pesquisa CINEAD/LECAV e o programa de extensão “Cinema para aprender e desaprender” da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos traz outro subsídio relevante quando afirma que:

[...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar (FREQUET, 2015, p. 8).

Por fim, ressaltamos que o uso do cinema como recurso pedagógico pode se relacionar com umas das finalidades do Ensino Médio, exposto no inciso III da sessão IV da LDB (Brasil, 1996): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e, também, nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006):

O uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos *recursos didáticos* e o filme como objeto de análise e, portanto, como reflexão sobre a realidade – uma modalidade de pensamento – tem se reduzido a pesquisas acadêmicas e à crítica de jornais. Assim, não se visa apenas a reforçar, legitimando, a incorporação de uma nova tecnologia de ensino – a TV, o vídeo e o DVD, o cinema – à sala de aula. Pretendemos levar a uma reflexão sobre o uso do filme como recurso e observar seus efeitos e defeitos; pois aqui, diferentemente do que se diz sobre a TV de modo geral – que o meio é neutro e que tudo depende das intenções de quem o usa –, acredita-se que o próprio meio também “é uma mensagem”, porque os elementos de sua constituição, no caso do filme, já determinam a sua recepção. (OCN Sociologia, Brasil, 2006, p. 130).

Uma vez que optei por analisar filmes de produção independente que não necessariamente passaram por salas de exibição ou que não tiveram grande circulação, faz-se necessário distinguir cinema e filme. Para tanto, valho-me da contribuição oferecida por Rosália Duarte (2002): a autora afirma que o cinema seria um “amplo aparato dimensional que engloba fatos que vêm antes, depois ou por fora do filme, como a infraestrutura da produção, o sistema de financiamento, a seleção de equipes técnicas e de atores” (DUARTE, 2002, p. 86), enquanto o filme é “apenas uma pequena parte desse aparato, uma amostra, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica” (DUARTE, 2002, p. 86).

Na mesma linha, Stam (2003) traz a discussão sobre a semiologia do cinema. Ao citar Metz (1964), afirma que o cerne do projeto filmolinguístico consistia em definir o estatuto do cinema como linguagem. Diz Stam:

Para Metz, o cinema é a instituição cinematográfica tomada em seu sentido lato, como fato sociocultural multidimensional que inclui os acontecimentos pré-fílmicos (a infraestrutura econômica, o *studio system*, a tecnologia), pós-fílmicos (a distribuição, a exibição e o impacto social ou político do cinema) e a-fílmicos (a decoração da sala de cinema, o ritual social da ida ao cinema). “Filme”, por outro lado, é um discurso localizável, um texto; não o objeto físico dentro de uma lata, mas o texto significante. Ao mesmo tempo, aponta Metz, a instituição cinematográfica também é parte constitutiva da multidimensionalidade dos próprios filmes, como discursos delimitados que concentram uma intensa carga de sentido social, cultural e psicológico. Dessa forma, o autor reintroduz a distinção entre filme e cinema *no interior* da própria categoria “filme”, isolada agora como o objeto próprio e específico da semiologia do cinema. O “cinematográfico” representa, nesse sentido,

não a indústria, mas a totalidade dos filmes. Assim como um romance está para a literatura ou uma estátua para a escultura, argumenta Metz, o filme está para o cinema. Aquele se refere ao texto fílmico individual, este a um conjunto ideal: a totalidade dos filmes e das suas características. No interior do fílmico, portanto, encontra-se o cinematográfico (STAM, 2003, págs. 129-130).

Mas que filmes usar?

O professor e pesquisador Cezar Migliorin, ao apresentar a ementa da disciplina *Cinema e Processos Subjetivos* do PPGCINE¹⁸ – Programa de Pós-Graduação em Cinema da Universidade Federal Fluminense, afirma que, desde o início do século XX, estudiosos se debruçaram sobre a relação do cinema com a educação, questionando sobre as formas como o cinema pode e vem afetando indivíduos e grupos. Em anos recentes, com a ênfase na produção de cinema por grupos não profissionais, a questão se coloca de maneira singular, agora centrada nas formas como a criação de imagens em escolas, comunidades indígenas, grupos de bairro, entre outros, participa dos processos subjetivos. O professor faz a indagação sobre como a criação de si é atravessada por uma criação de imagens em forte relação com a realidade. Chama isso de “engajamento subjetivo com a prática cinematográfica”, afirmando que essa posição não é estranha à história do cinema. Segundo ele, o cinema não profissional pode ser visto como práticas de grupo em que estão colocadas relações de cuidado consigo e com o mundo, ampliando formas de vida e relações de alteridade, inseparáveis de processo inventivos.

Neste contexto, vale ressaltar que, no capítulo 24, denominado *A intervenção feminista*, do já mencionado livro de Robert Stam, o autor pontua que, no período pós-68 vê-se surgir uma nova política de movimentos sociais, como o feminismo, a liberação gay, o apoio às minorias e a defesa da ecologia, fruto da crescente descrença em relação às teorias totalizantes. Assim, segundo Stam, paulatinamente o foco da teoria do cinema radical (período anterior) deslocou-se das questões de classe e ideologia para outras preocupações que identifiquei como sendo ligadas às pautas identitárias:

O distanciamento do marxismo não necessariamente significou o abandono da política de oposição; significou, em lugar disso, que o impulso de oposição informava agora um diferente conjunto de práticas e interesses. A classe e a ideologia haviam dominado as análises nos anos 60, 70 e 80, mas começaram a ser

¹⁸ http://www.ppgcine.cinemauff.com.br/disciplinas_em_curso.php Acessado em 17 de fevereiro de 2019.

deixadas de lado em favor do “mantra” de raça, gênero e sexualidade, a um só tempo mitigado (visto que destituído da ideia de classe) e intensificado. Boa parte da discussão agora girava em torno de questões feministas. A intenção feminista era investigar as articulações de poder e os mecanismos psicossociais na base da sociedade patriarcal, com o objetivo último de transformar não apenas a teoria e crítica do cinema, mas também as relações sociais genericamente hierarquizadas em geral. O feminismo cinematográfico vinculava-se, nesse sentido, ao ativismo dos grupos de conscientização, às conferências temáticas e às campanhas políticas que traziam à tona variados temas de particular importância para a mulher: estupro, violência doméstica, educação infantil, direito ao aborto etc., sempre em um ambiente no qual “o pessoal é político” (STAM, 2003, págs. 192-193).

Segundo Stam, o feminismo cinematográfico, da mesma forma que o feminismo de modo geral, pauta-se no questionamento ao poder patriarcal que se utiliza da diferença biológica para justificar a hierarquização entre homens e mulheres e subjugar-las. Dessa forma, as primeiras manifestações da onda feminista nos estudos de cinema ocorreram, segundo o autor, após os festivais de cinema de mulheres de Nova York e Edimburgo, em 1972 e com a publicação de alguns livros de autoras feministas que se tornaram populares.

Esses livros em geral enfatizavam questões de representação da mulher, especialmente por meio de estereótipos negativos - virgens, putas, *vamps*, descerebradas, interesseiras, professoras, fofoqueiras, joguetes eróticos - que infantilizavam, demonizavam ou transformavam as mulheres em exuberantes objetos sexuais. Mostraram que o machismo cinematográfico, da mesma forma como o machismo no mundo real, era multiforme: podia envolver a idealização das mulheres como seres moralmente superiores, sua inferiorização como castradas e assexuais, sua hiperbolização como mulheres fatais terrivelmente poderosas ou, ainda, apresentar-se como inveja de suas capacidades reprodutivas ou temor por serem encarnações da natureza, da idade ou da morte. O cinema deixava as mulheres em um beco sem saída. Conforme afirmou a romancista Angela Carter, “no bordel de celulóide do cinema, no qual a mercadoria pode ser olhada infinitamente e nunca comprada, a tensão entre a beleza da mulher, que é admirável, e a negação da sexualidade que é a origem de tal beleza, mas é também imoral, chega a um perfeito impasse” (CARTER, 1978, p. 60, apud STAM, 2003, p. 194).

Seguindo a pista dada por Robert Stam, fiz um breve levantamento sobre tais autoras e constatei que Ann Kaplan se destaca como uma das pioneiras da abordagem feminista na crítica cinematográfica, nos anos 1970. Juntamente com teóricas como Laura Mulvey, Mary Ann Donne e Janet Bergstrom, forneceu nova perspectiva para a avaliação do chamado cinema clássico narrativo das décadas de 1940 e 1950. De passagem pelo Brasil, onde realizou palestras no Rio, São Paulo e Brasília, Kaplan versou sobre a imagem da mulher nos filmes, a propagação de novas visões sexuais no cinema e sobre a importância e a necessidade da apropriação e revisão das teorias de Freud e Lacan para a reflexão crítica feminista, além de realizar um balanço das produções cinematográficas da época. Kaplan levanta as razões pelas quais a psicanálise é crucial para se entender as diferenças sexuais e as resistências da

sociedade patriarcal em relação à liberação da mulher e à sua participação igualitária na sociedade, em todos os níveis - como, por exemplo, o modo pelo qual a mulher é retratada nas produções hollywoodianas, modo que, segundo ela, sempre emerge do inconsciente patriarcal masculino.

Em entrevista concedida a Denise Lopes¹⁹, Kaplan afirma que são os medos e as fantasias do homem sobre a mulher que encontramos nos filmes, e não as perspectivas e as inquietações femininas. Argumenta também sobre como o melodrama hollywoodiano pode, em algumas de suas formas, expressar os sofrimentos, conflitos e opressões femininas em função do patriarcado, mas que ainda, em sua grande maioria, os gêneros de Hollywood focam essas questões em relação direta com os homens. De acordo com Kaplan, o conflito dentro da comunidade feminista nos anos 1970 e 1980 fez com que algumas estudiosas acreditassem que teorizar a mulher dentro do inconsciente masculino não as ajudaria a sair da prisão na qual se encontravam, já que muitas vezes as próprias mulheres estavam presas às armadilhas das ideias masculinas sobre elas. Dessa forma, segundo a autora, era preciso dar maior enfoque nas alternativas para a mulher, na construção de novas subjetividades femininas e na militância, para conquistarem direitos sobre seus próprios corpos, direitos iguais no local de trabalho etc.

Influenciada pela crítica feminista da teoria do cinema, que questiona desde as funções exercidas por mulheres em equipes de realização cinematográfica, até e principalmente a representação da mulher efetivada na cinematografia, Gubernikoff (2016) afirma que o cinema – sobretudo o cinema americano – molda as individualidades femininas desde os primórdios de sua história, definindo padrões não só de comportamento, de como a mulher deve ser e agir, como também os padrões estéticos. Com a intenção de contextualizar a teoria feminista do cinema dentro da realidade do Brasil, a autora procura analisar o processo de emancipação da mulher brasileira sob a égide da ideologia capitalista, e os reflexos decorrentes das relações de poder em uma sociedade patriarcal. A partir daí, segundo

¹⁹ Jornalista e Mestre em Comunicação, Imagem e Informação pela UFF. Entrevista realizada com a teórica da crítica feminista Elizabeth Ann Kaplan, professora do Instituto de Humanidades da Stony Brooks, nos Estados Unidos, para o curso "A Construção do Olhar", durante o seminário A Mulher no filme *noir*, realizado na UFF, sob a coordenação do curso de pós-graduação em Comunicação, Imagem e Informação. Disponível em: <file:///C:/Users/Bia/Desktop/ProfSocio/01%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/LEITURAS%20SUGERIDAS%20POR%20ORIENTADOR/a%20mulher%20no%20cinema%20sobre%20ann%20kaplan.pdf> acessado em 21 de outubro de 2019.

Gubernikoff, nossa realidade se encaixa, em alguma medida, na linha de pensamento proposta pelas teóricas feministas levando-a a buscar respostas para algumas de suas inquietações - como, por exemplo, o questionamento de como a “falta de espaço” das mulheres repercute no cinema brasileiro e como os padrões hollywoodianos que ditaram e ainda ditam um estilo de vida para o mundo chegaram e se transformaram no Brasil. A pesquisa de Gubernikoff vai em direção à teoria feminista do cinema e à produção de filmes de mulheres emergente no Brasil no final da década de 1980:

A atuação de mulheres no cinema não chega a construir uma nova linguagem, mas desperta a atenção para novas ideologias inerentes à imagem. O que se propõe é um cinema de vanguarda, mas que não rompa com o processo de identificação que o cinema tradicional oferece. E, através de um produto artístico, dar oportunidade à manifestação de certas qualidades e inquietações femininas, até então despercebidas pela sociedade. O cinema de mulheres deve liberar visualmente a imagem da mulher e propor temas muitas vezes combatidos pela opinião pública, como a questão do aborto, da violência contra a mulher, dos conflitos e tensões sociais expressos através da família ou do trabalho e dos desencontros amorosos – temas esses não facilmente justificáveis em uma sociedade onde predomina a hipocrisia. (GUBERNIKOFF, 2016, p. 36 e 37).

Neste contexto, cabe retomar, mais uma vez, Robert Stam, importante referência nesta parte do trabalho. O autor faz uma crítica à teoria do cinema ao afirmar que “é um empreendimento internacional e multicultural, mas frequentemente permanece sendo monolíngue, provinciana e chauvinista” (STAM, 2003, p. 18). Nesse contexto, o autor traz força ao meu trabalho ao enunciar sua imparcialidade relativa na análise da teoria do cinema, quando assume que se defronta com as suas próprias questões, inquietações, percepções, tomando “partido” da teoria de acordo com suas convicções:

Defronto-me, portanto, com a questão da voz, de como combinar minha própria voz às vozes dos outros. Em um certo nível, o livro é uma forma de “discurso indireto”, uma modalidade enunciativa em que as valorizações e entonações sociais daquele que “relata” inevitavelmente ora matizam, ora atenuam o relato” (STAM, 2003, p. 17-18).

Segundo Stam, o feminismo provê uma matriz metodológica e teórica de grande importância que produz efeitos em todos os limites de pensamento sobre o cinema: autoria, linguagem cinematográfica, estilo, hierarquias e processos de produção industriais e sobre as teorias da espectralidade. Por fim, Stam destaca que o período da teoria feminista do cinema marca o apogeu do cinema realizado por mulheres.

Tendo essas reflexões e referências teóricas em mente, somadas à minha experiência como professora de Sociologia no Ensino Médio e nas atividades cineclubistas desenvolvidas

por meio do NuCiNi, e ainda a partir da minha participação em diversas mostras, rodas de conversa e fóruns de educadoras e educadores audiovisuais, selecionei um conjunto de “filmes engajados” a serem utilizados como pré-textos para uma reflexão crítica sobre gênero, direitos das mulheres e o combate à discriminação e às diversas formas de violência. Tais filmes têm como características comuns o fato de serem produções contemporâneas de curta e média metragens, concebidos e realizados por mulheres brasileiras, que abordam as principais pautas do movimento feminista, além do feminismo interseccional: 1) combate à violência doméstica, ao assédio sexual e a outras formas de violência; 2) representação e participação das mulheres na política; 3) autodeterminação do corpo, direitos sexuais e reprodutivos; 4) gênero e mulheres no mercado de trabalho; 5) feminismo e a questão étnico-racial; 6) feminismo LGBTIQA+, 7) juventude e feminismo.

2.3. Tela Crítica - A metodologia

O objetivo primordial do Projeto Tela Crítica, segundo seu próprio idealizador, Giovanni Alves, é discorrer sobre problemas cruciais da sociedade burguesa por meio de filmes. Sendo assim, a proposta consiste num projeto pedagógico de Sociologia e cinema, no qual a arte está a serviço da consciência social crítica. A metodologia proposta no Tela Crítica tem como função pedagógica-política ressignificar as imagens em movimento, explicitando seu conteúdo crítico e habilitando as individualidades pessoais de classe - e aqui incluo também as de gênero e sexualidade - a darem uma resposta humana positiva à barbárie do capital:

Procuramos apreender o filme não apenas como um *texto*, mas como um *pré-texto* capaz de nos conduzir à autoconsciência do nosso tempo histórico. O filme é um *médium* capaz de propiciar uma dinâmica reflexiva sobre o mundo social para além da tela do cinema. Por isso, o Tela Crítica não propõe uma sociologia do cinema, mas sim, um enlace entre sociologia e cinema visando utilizar a obra fílmica como meio estético para propiciar uma reflexão sobre o mundo burguês. (ALVES, 2010, p. 17)

A metodologia proposta no Tela Crítica, na prática, consiste na operação crítico-hermenêutica que parte da estrutura fílmica para o arcabouço analítico. Isso quer dizer que, na análise do filme, podem-se apreender alguns subsídios narrativos particulares, objetos de interpretação hermenêutica. De acordo com Alves, eles compõem o todo da estrutura narrativa do filme e contêm um complexo de sugestões temáticas. Muitas vezes, os elementos narrativos são detalhes particulares de situações do cotidiano inscritas em cenas significativas

do filme, ou aspectos essenciais da personalidade de personagens que compõem a narrativa fílmica. Portanto, é importante discriminar, numa análise fílmica, as cenas significativas e as personagens-chave com relação ao eixo temático estruturante da narrativa. O autor diz ainda ser importante situar o filme no conjunto das obras do diretor, no caso deste trabalho, das diretoras e/ou de seus respectivos grupos e/ou coletivos, para depois situá-lo no interior do gênero fílmico do qual provêm (ficção, documentário etc.), além do valor dos argumentos apresentados, a estrutura narrativa, o eixo temático essencial, o complexo de subtemas e os elementos significativos do filme. Segundo Alves, é a partir da totalidade concreta mais ampliada que se pode apreender o sentido, o significado e a perspectiva daquilo que é transmitido. Contudo, adverte Alves, o significado de uma obra fílmica não se esgota pelas intenções de seu autor, pois novos significados podem ser extraídos do filme conforme a temporalidade histórico-cultural no interior da qual estão inseridos os sujeitos-receptores:

Ao “dialogar” com a obra fílmica, o sujeito-receptor dialoga, de certo modo, com sua *tradição* histórico-existencial. O filme é apenas o elo mediador capaz de contribuir para a auto reflexividade crítica do sujeito-receptor. Tão logo descubra o eixo temático essencial, o sujeito-receptor discerne os elementos compreensíveis no filme. O intérprete esboça um projeto de significação para todo o texto fílmico. É a partir dele que vários elementos particulares do filme, como as cenas significativas e personagens típicos, irão adquirir um sentido “racional”. (ALVES, 2010, p. 31).

Alves sugere distinguir *debate crítico* de *análise crítica* do filme: o primeiro seria a realização de debate pós-exibição para ilustrar uma aula, conceito ou tema, enquanto o princípio pedagógico do Tela Crítica seria a *análise crítica* no sentido pleno da palavra, isto é, um exercício que pressupõe um tratamento crítico mais intensivo e extensivo do filme. Para isso, apresenta-se sob uma dinâmica que exige muitas horas disponíveis de preparação por parte da professora e do professor e da/do própria/o estudante, como também de sua execução, como, por exemplo, a exibição repetida do mesmo filme por três vezes, cada qual com uma finalidade específica.

Há de se ressaltar que, em se tratando de aulas de Sociologia (ou mesmo de qualquer outra disciplina na educação regular), torna-se inviável a execução *ipsis litteris* da metodologia proposta. Contudo, há de se destacar também que a experiência de Giovanni Alves é feita utilizando filmes clássicos de ficção de longa metragem, o que muito difere de minha proposta, que é o uso de filmes de curta e média metragens de diferentes gêneros. Há de se observar, por fim, que, assim como proponho adaptações à proposta do autor, a professora e o professor que pretenderem fazer a experiência do Tela Crítica devem se sentir

livres para fazer as suas próprias adaptações à metodologia original, descrita minuciosamente a seguir.

1ª Etapa: Preparação para a análise crítica de filmes

Passo 1: Apresentação cinematográfica do filme (a forma do filme)

Constitui-se na etapa preparatória para análise crítica do filme, em que se busca expor o resultado de pesquisa²⁰ prévia sobre os aspectos formais do filme como obra cinematográfica: ano de produção, gênero, trajetória e estilo da diretora/roteirista/elenco etc; histórico da produção, traços estéticos, composição de fotografia/montagem/planos-sequências, dentre outros. Em se tratando de filmes nacionais independentes, talvez seja possível, inclusive, buscar diálogo com as diretoras, realizadoras e/ou coletivos que os produziram.

Passo 2: Exibição do filme em tela grande

Consiste na primeira exibição do filme em tela grande. De acordo com Alves, é preciso reforçar que a primeira exibição do filme é o momento de reconhecimento da obra fílmica, visando prepará-la para a análise crítica. O autor salienta ainda que essa primeira exibição deve ser feita em ótima qualidade de imagem e som, respeitando-se o formato original.

Na primeira sessão "*Caminhos Percorridos*", deste capítulo deste trabalho, comentei sobre as dificuldades estruturais e institucionais para a realização de sessões de filmes nas escolas, sejam elas públicas ou privadas; contudo, concordo com Giovanni Alves quando afirma ter a necessidade de aproximar ao máximo a exibição na escola à de uma projeção de uma sala de cinema, pois, a despeito de tais dificuldades e limitações, se a professora ou professor se propuser a realizar a metodologia Tela Crítica, deve promover um ambiente adequado de iluminação e sonorização, com acomodações confortáveis para quem assiste.

Passo 3: Exposição do filme como representação ideológica (contexto histórico-político da produção do filme)

²⁰ Alves não deixa explícito, mas acredito que tal pesquisa possa ser feita tanto pela turma dividida em grupos quanto pela/pelo estudante individualmente, além de pela/pelo própria/próprio professora(o).

Trata-se da elaboração de uma Sociologia do filme, ressaltando sua ideologia particular, ou seja, “tratar o filme como representação ideológica. É importante observar que se trata de abordar o filme como estrutura ideológica que imprime sua marca nos aspectos formais. Além disso, deve-se situá-lo no interior de um contexto histórico-político concreto” (ALVES, 2010, p. 60-61).

Ressalta-se que a metodologia Tela Crítica foi originalmente idealizada para desenvolver a temática “trabalho”. Ao usar tal proposta metodológica para abordagem de outros temas sociológicos e, no caso específico desta pesquisa, da temática “gênero e direitos das mulheres” sob a perspectiva feminista decolonial, seria necessário contextualizar o filme no campo de discussão no qual ele está inserido, mobilizando conceitos e autoras/autores da área, como busquei fazer no primeiro capítulo.

Passo 4: Tratamento do filme como projeção/identificação subjetiva

Além da apreensão da representação ideológica do filme, temos, segundo Alves, a dimensão do *filme como projeção subjetiva*, que busca tratar da psicologia do filme propriamente dita:

Deve-se perguntar como o sujeito-receptor apreende o filme no aspecto subjetivo, isto é, como (e por que) ele se reconhece no filme – em que medida o filme o envolve como individualidade pessoal de classe?

Uma enquete aplicada no público receptor contribui para mapear os interesses pessoais no público. A elaboração da enquete pessoal implica perguntar quais as cenas/seqüências do filme que o sujeito-receptor conseguiu se identificar/emocionar enquanto envolvimento pessoal (e o porquê desta identificação/envolvimento). Não se trata de salientar cenas de conteúdo crítico, mas de mapear as cenas de conteúdo emocional. Portanto, esta subetapa é a etapa de tratar o filme como *projeção subjetiva* (ALVES, 2012, p. 60).

2ª Etapa: Análise crítica de filmes

De acordo com Alves, a etapa da análise crítica do filme em si inicia-se com a segunda exibição do filme em tela grande, que deve ser precedida por propostas de reflexão por quem opera a metodologia Tela Crítica (a/o professora/professor) dirigidas ao público receptor (estudantes): 1) Quais os eixos temáticos de discussão sugeridos pelo filme? 2) Quais as cenas-chaves de conteúdo crítico? Tais questões consistem numa tarefa prática a ser realizada após a segunda exibição, que se deve juntar à pesquisa nos passos 1 e 3 e à enquete pessoal (passo 4) da etapa 1. De acordo com a metodologia original, tais atividades devem ser apresentadas em forma de documento escrito, que deverá compor uma “pasta documental”

individual, além de um “diário de bordo”, “isto é, um pequeno caderno no qual a/o estudante anota as impressões que possam emergir sobre o filme no decorrer da vida cotidiana” (ALVES, 2010, p. 62); esse caderno deverá ser ocasionalmente consultado pela/o professora(a).

Mais uma vez ressalto que a professora ou professor pode seguir à risca essas orientações ou pode fazer suas próprias adaptações, como, por exemplo, exigir ou não a composição da pasta ou, se achar por bem, mudar o modelo de atividades propostas pelo idealizador do Tela Crítica:

Pasta de Documentos da Dinâmica Crítica

Documentos da Fase Preparatória
Documentos da Fase da Análise Crítica
Documentos Avulsos Coletados (recortes de jornais/revistas/textos coletados avulsos pertinentes ao filme)
Diário de Bordo / Impressões Cotidianas

(Alves, 2010, p. 63)

Alves afirma que, ao se avançar na dinâmica de análise crítica, o papel da/do mediadora/mediador se impõe, pois cabe a ela/ele selecionar/escolher o eixo temático essencial após a consulta aos documentos produzidos pelas/pelos estudantes. A partir daí se explicitará o conjunto de conceitos e categorias explicativas do tema.

Finalmente, haverá a terceira exibição do filme, desta vez em tela pequena, mais próxima à/o estudante, com equipamento que possua recurso de pausa, retrocesso ou avanço do filme. Seria interessante que essa etapa pudesse ser analisada conjuntamente: poderiam ser realizadas paradas analíticas por parte da/do professora/professor em cenas/imagens significativas do filme. No entanto, tendo em vista as limitações de tempo e recurso técnico, a/o professora/o pode sugerir que a/o estudante assista em seu próprio aparelho de celular ou computador, caso tenham acesso à internet. Esta etapa é, segundo Alves, um momento de intensa análise da estrutura narrativa, com participação do público na atividade reflexiva. Nesse momento, de acordo com o idealizador da metodologia, pode-se também promover a “análise de *personagens típicos do filme*. Coloca-se nesta etapa, a importância da preparação

teórica analítica do público para ver (ou ter vidência de) significados categoriais na narrativa/imagens em movimento” (ALVES, 2010, p. 63).

Por fim, Giovanni Alves apresenta dois tipos de materiais concretos resultantes das etapas anteriores: o *artigo crítico* e o *relatório de análise crítica de filme*. Neste trabalho, optei por produzir, como resultado material voltado às/aos professoras e professores, relatórios de análises críticas de filmes selecionados, nos moldes da pedagogia audiovisual Tela Crítica, a partir do diálogo entre as respectivas narrativas e os conceitos e teorias de autoras das Ciências Sociais que mantêm a perspectiva decolonial sobre a temática gênero, sexualidade e direitos das mulheres. Outros filmes serão sugeridos no rol de cada subtemática para futuro exercício de autoaprimoramento da/do professora que tiver interesse em praticar.

Capítulo 3: Mulheres na frente e atrás das telas

Segundo Angrewski (2016), o cinema de mulher, feito por mulheres, propõe romper com o processo de cristalização de estereótipos atribuídos às mulheres, como os da prostituta ou da virgem, da vítima ou da neurótica. Assim, o cinema feito por mulheres pretende conferir, de maneira gradual, uma tomada de consciência feminina, ao mesmo tempo em que propõe uma nova abordagem, tanto da teoria quanto da crítica cinematográfica.

Como observamos anteriormente, é a partir de 1968 que passa a se discutir a questão da discriminação da mulher pelo cinema e a se construir uma nova imagem, especialmente fora de Hollywood, proposta que encontra voz no cinema independente e alternativo. Nesse contexto, surgem diversas manifestações destacando o cinema de mulheres, que ganha força em festivais, mostras e publicações sobre o tema. O cinema torna-se, assim, uma arma poderosa e importante forma de expressão para mulheres.

No Brasil, no Festival de Gramado de 1986, realiza-se a Mostra Mulheres de Cinema e, no Rio de Janeiro, a Mostra Olhar Feminino no Festival Internacional de Cinema, Televisão e Vídeo. Em 1987, o IX Festival Internacional de Cinema Latino-Americano faz uma homenagem às pioneiras do cinema na América Latina, e em Brasília acontece o I Vídeo Mulher. Em 1988/89, realizam-se o I e o II Festival da Mulher e o Cinema, em Mar Del Plata, cujo critério principal era a expressão da mulher por meio do cinema e do vídeo; o evento reuniu diretoras do mundo inteiro.

Ressalta-se, assim, a importância da produção de mulheres nos dias atuais, quando filmes produzidos por elas têm sido sucesso mundial de bilheteria, além do número crescente de mostras e festivais internacionais de cinema destinados a discutir a produção cinematográfica feminina, como na Alemanha, em Havana e no Rio de Janeiro, o que demonstra um mercado potencial para filmes de temática e produção feminina. Seu sucesso indica o grau de interesse por essa discussão.

Porém, de acordo com dados publicados na página eletrônica *Mulher no Cinema*²¹, a desigualdade de gênero, especialmente por trás das câmeras, é ainda uma realidade em diferentes cinematografias. Em noventa anos de Oscar, apenas uma mulher ganhou o prêmio

²¹ <https://mulhernocinema.com/> acessado em 4 de novembro de 2019.

de direção e só outras quatro foram indicadas. Halle Berry continua sendo a única mulher negra a ter conquistado o Oscar de melhor atriz, e Viola Davis, a única a conquistar o Emmy de atriz de drama. Criado em 1946, o Festival de Cannes só premiou uma diretora com a Palma de Ouro. Da mesma forma, no cinema brasileiro, mulheres negras são o grupo menos representado na frente e por trás das câmeras.

Ainda de acordo com o *Mulher no Cinema*, só 16% dos filmes brasileiros lançados nos cinemas em 2017 foram dirigidos exclusivamente por mulheres – nenhuma delas negra. Ainda de acordo com a página, estudos apontam que personagens femininas, em geral, têm menos falas e mais cenas de nudez do que personagens masculinas. Tal informação é fruto de estudo da Agência Nacional do Cinema - Ancine. O mesmo estudo aponta que mulheres negras não dirigiram nem escreveram nenhum dos 142 longas-metragens brasileiros lançados nas salas do país em 2016, de acordo com o primeiro levantamento da Ancine a contemplar dados sobre raça. Segundo a pesquisa, 75,4% dos filmes analisados foram dirigidos por homens brancos, 19,7% por mulheres brancas e 2,1% por homens negros. A presença dominante de homens brancos também é registrada em outras funções, como roteiristas (59,9%), diretores de fotografia (85%) e diretores de arte (59%). Mulheres brancas são maioria apenas na produção executiva, com percentual de 36,9% contra 26,2% de homens brancos. Na questão racial, porém, o cenário segue profundamente desigual: homens negros assumiram 2,1% da produção executiva enquanto mulheres negras não assinaram nenhuma produção sozinhas, participando apenas de equipes mistas. A presença dos negros é reduzida também em frente às câmeras: constituem apenas 13,4% dos atores e atrizes que atuaram nos 97 filmes brasileiros de ficção lançados em 2016 – ainda que representem 54% da população brasileira. Mais: 42,3% desses longas não têm nenhum/a artista negro/a no elenco.

3.1. Filmografia

Diante do contexto apresentado ao fim da seção anterior, apresento a seguir um conjunto de filmes sugeridos para abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” no ensino de Sociologia na educação básica. Esses filmes procuram contemplar as vozes e o protagonismo de quem lhes é de direito, ou seja, das próprias mulheres, sejam elas negras ou brancas, jovens ou idosas, trabalhadoras do campo ou da cidade, estudantes, homossexuais, dentre tantas outras, que trazem para reflexão suas trajetórias, seus olhares, suas angústias, suas vitórias, enfim, seus saberes insurgentes, estando elas à frente ou por trás das câmeras e

das telas. Tal proposta é uma contribuição na tentativa de “decolonizar” a produção intelectual, trazendo subsídios dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas, para considerar raça, classe, sexualidade no reconhecimento de diversidade identitária. Vale lembrar que aplicar o pensamento decolonial implica fazer o entrelaçamento entre a teoria-prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta. O dinamismo conceitual e analítico das formas decoloniais de viver e pensar, bem como a força criativa de resistência, implicam uma desvinculação da matriz colonial de poder e de seus conceitos “universais” da modernidade ocidental e do capitalismo global, e se envolvem com argumentos e lutas por dignidade e vida contra a morte, a destruição e o desprezo civilizacional.

Assédio e violência sexual contra as mulheres

CHEGA DE FIU-FIU

De Amanda Kamanchek e Fernanda Frazão

Documentário, 2018. Duração: 73 minutos.

As cidades foram feitas para as mulheres? O filme narra a história de Raquel, Rosa e Teresa, moradoras de três cidades brasileiras, que, por meio de ativismo, arte e poesia resistem e propõem novas formas de (com)viver no espaço público.

Distribuído pela Taturana Mobilização Social, por meio de cadastro: <http://www.taturanamobi.com.br/>

CORPO MANIFESTO

De Carol Araújo

Documentário, 2015. Duração: 28 minutos.

Corpo Manifesto fala sobre mulheres, seus corpos e suas batalhas. O filme explora de maneira poética as dimensões simbólicas do corpo e sua representação, costurando imagens de uma performance da artista Nina Giovelli, com entrevistas de pensadoras e militantes feministas como Djamila Ribeiro, Margareth Rago, Marcia Tiburi, Luiza Coppieters e Jéssica Iópolito. Paralelo a isso, o documentário acompanha atos públicos feministas e mostra quem são e o que desejam as mulheres que ocupam as ruas e escancaram, com potência, fúria, poesia, humor e alegria, os mecanismos de dominação engendrados pelo poder patriarcal e pelo machismo, lutando por um mundo mais ético e igualitário.

Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>

#MENINAPODETUDO

Documentário, 2015. Duração: 9 minutos.

O vídeo é resultado de uma pesquisa realizada pela ÉNois Inteligência Jovem com 2.285 jovens de 14 a 24 anos, com renda familiar de até R\$ 6.000, moradoras de 370 cidades brasileiras, para descobrir o que é ser menina no Brasil, sob a ótica do machismo e da violência contra a mulher.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=PMs2fPr0lCc>
Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>

REPENSE O ELOGIO

De Estela Renner

Documentário, 2017. Duração: 48 minutos.

Repense o Elogio é um documentário que propõe a reflexão sobre a maneira como as crianças são elogiadas. Enquanto meninas são lindas, princesas e delicadas, meninos são fortes, inteligentes e corajosos. Até que ponto esses adjetivos aprisionam o verdadeiro ser de cada um? Este é um filme que reflete sobre o poder das palavras e da cultura, que trouxeram este desequilíbrio tão profundo na forma que elogiamos meninas e meninos.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=PhLFszSFr3E>

SE VOCÊ CONTAR

De Roberta Fernandes

Documentário, 2017. Duração: 29 minutos.

Seguindo o dispositivo do documentário "Jogo de Cena", de Eduardo Coutinho, cinco mulheres contam oito histórias de abuso sexual na infância. Se são as próprias memórias ou relatos de vítimas que não conseguem aparecer diante da câmera, pouco importa. Este filme é sobre todas as mulheres que sofreram ou ainda sofrem abuso sexual e como elas querem ser ouvidas pela sociedade.

Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>

Direitos sexuais e reprodutivos

A BONECA E O SILÊNCIO

De Carol Rodrigues

Drama/Ficção, 2015. Duração: 19 minutos.

A solidão de Marcela, uma menina de 14 anos que decide interromper uma gravidez indesejada.

Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ZI4btjn1t34>

QUEM SÃO ELAS?

De Débora Diniz

Documentário, 2006. Duração: 20 minutos.

Em julho de 2004, a justiça brasileira autorizou que mulheres grávidas de fetos anencéfalos interrompessem a gestação. Durante quatro meses, dezenas de mulheres foram amparadas por essa decisão e optaram pelo aborto. O filme conta a história de quatro dessas mulheres durante dois anos. Érica, Dulcinéia, Camila e Michelle são mulheres muito diferentes, mas unidas pelo acaso de uma maternidade interrompida. Protagonistas de suas próprias vidas, elas são as narradoras de suas escolhas em um filme que impressiona pela força e resignação diante do luto precoce.

Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>
Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=pM1aCmkTn9g>

UMA HISTÓRIA SEVERINA

De Débora Diniz e Eliane Brum

Documentário, 2005. Duração: 23 minutos.

Severina é uma mulher que teve a vida alterada pelos ministros do Supremo Tribunal Federal. Ela estava internada em um hospital do Recife com um feto sem cérebro dentro da barriga em 20 de outubro de 2004. No dia seguinte começaria o processo de interrupção da gestação. Nessa mesma data, os ministros derrubaram a liminar que permitia que mulheres como Severina antecipassem o parto quando o bebê fosse incompatível com a vida. Severina, mulher pobre do interior de Pernambuco, deixou o hospital com sua barriga e sua tragédia. E começou uma peregrinação por um Brasil que era feito terra estrangeira: o da Justiça para os analfabetos.

Distribuído pela Videocamp, por meio de cadastro: <https://www.videocamp.com/pt>
Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=xEBM9iQs4e0>

Diversidade sexual / Cidadania LGBTs

DE QUE LADO ME OLHAS

Ana Carolina de Azevedo e Helena Sassi

Documentário, 2014. Duração: 15 minutos.

"O que é não pede para ser, simplesmente é." Em Porto Alegre, sete pessoas oferecem suas perspectivas sobre uma importante realidade desconversada.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=d0Vuy9etUz4>

Feminismo Negro

ENROLADO NA RAIZ

De Camila Caracol

Documentário, 2015. Duração: 23 minutos.

Mulheres negras falam sobre as diferentes formas de violência física e simbólica que o racismo impõe cotidianamente sobre seus corpos. Desejos, sonhos, frustrações, traumas e enfrentamentos são expostos em falas que recuperam as experiências da infância à idade adulta, exigindo um gesto de emancipação política frente à sociedade marcada pela discriminação racial e de gênero.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=obSQySXZ-L0>

KBELA

De Yasmin Thayná

Ficção, 2015. Duração: 21 minutos.

Sinopse: Kbelá é uma experiência audiovisual realizada de forma colaborativa por mulheres negras sobre mulheres negras. Seja através do cinema ou através dos cabelos, essas mulheres têm em comum a busca por novas possibilidades para narrar suas histórias em diferentes campos onde machismo e racismo são obstáculos a serem superados.

Disponível em: <http://kbela.org/assista-kbela/>

O TEU CABELO NÃO NEGA

De Gabriela Rocha

Documentário, 2017. Duração: 14 minutos.

Documentário sobre a construção de identidade política de mulheres negras através da transição capilar. Foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo, na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjQICV4s&t=121s>

TIA CIATA

De Mariana Campos e Raquel Beatriz

Documentário, 2017. Duração: 26 minutos

O curta narra a história de Hilária Batista de Almeida a partir da perspectiva da visibilidade da mulher negra na sociedade brasileira. Traz depoimentos de mulheres negras que são referências na luta contra o racismo e pela visibilidade do protagonismo feminino negro em diferentes áreas de atuação. São elas: a escritora Conceição Evaristo, a filósofa e escritora Helena Theodoro, a historiadora Giovana Xavier, a pesquisadora de cinema negro brasileiro Janaina Oliveira, a atriz e antropóloga Angela Peres, as cantoras Marina Íris e Nina Rosa, a bisneta de Tia Ciata, Gracy Mary Moreira e Iyalorixá Mãe Beata de Iyemonjá, que faleceu recentemente, deixando um legado de luta pela igualdade de direitos para o povo negro; sempre será referência de força ancestral e resistência, inspirando gerações. As performances artísticas do filme são protagonizadas pelo Coletivo Mulheres de Pedra, um grupo de mulheres negras do Rio de Janeiro que realiza projetos com o objetivo de valorizar o protagonismo da mulher negra. O coletivo é composto por atrizes, musicistas, produtoras culturais, comunicólogas, entre outras.

Direito de exibição cedido após contato eletrônico pelo endereço: tiaciatafilme@gmail.com

Juventude e feminismo

AS MINAS DO RAP

De Juliana Vicente

Documentário, 2017. Duração: 14 minutos.

Traz entrevistas com mulheres ligadas ao hip hop, abordando o histórico feminino dentro do movimento e dando voz a artistas como Negra Li e Karol Conka.

Contato: [Juliana Vicente - festivais@pretaportefilmes.com.br](mailto:juliana.vicente@pretaportefilmes.com.br)

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=x7EKc0AT8EE>

ESPERO TUA (RE)VOLTA

De Eliza Capai

Documentário, 2019. Duração: 93 minutos.

Quando a crise se aprofundou no Brasil, os estudantes saíram às ruas e ocuparam escolas, protestando por um ensino público de qualidade e uma cidade mais inclusiva. Espero Tua (Re)volta acompanha as lutas estudantis desde as marchas de 2013 até a vitória do presidente Jair Bolsonaro em 2018. Inspirada pela linguagem do próprio movimento, o filme é conduzido pela locução de três estudantes, representantes de eixos centrais da luta, que disputam a narrativa, explicitando conflitos do movimento e evidenciando sua complexidade.

Distribuído pela Taturana Mobilização Social, por meio de cadastro: <http://www.taturanamobi.com.br/>

Mulheres, trabalho e as condições materiais de sobrevivência

COMO SE FOSSE DA FAMÍLIA

De Alice Riff e Luciano Onça

Documentário, 2013. Duração: 14 minutos.

Toda família de classe média brasileira tem ou teve alguém que é "como se fosse da família". Neste filme, duas empregadas domésticas que passaram a vida trabalhando para uma família falam sobre trabalho, vínculos familiares, afeto e direitos.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=jxyec8Ud03c>

MUCAMAS

Produção: Coletivo Nós, Madalenas

Documentário, 2015. Duração: 16 minutos.

O documentário conta a história da vida de mulheres que são ou já foram empregadas domésticas, escancarando suas lutas e desigualdades. Ao centro, o enraizado pensamento da casa grande sobre a senzala e o discurso do 'trabalho e desenvolvimento' que garante a manutenção da lógica serviçal, de herança claramente escravocrata: preconceitos, classicismos, distâncias, muros, pontes, remuneração, relações de poder, patroas, empregadas. Narrada pelas trabalhadoras, a direção do filme é das próprias filhas, e por isso propõe também uma importante reflexão sobre representatividade e a construção de narrativas populares. Pela soberania audiovisual em todas as periferias! Pela democratização dos meios de comunicação.

Disponível no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=NB1CQU_i3Ek

Contato: nosmadalenas@gmail.com Facebook - <https://www.facebook.com/NosMadalenas/>

MULHERES E O MUNDO DO TRABALHO

De Marcia Shoo

Realização: Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul – PACS

Documentário, 2008. Duração: 25 minutos.

O documentário enxerga e reflete uma realidade esquecida por grande parte da sociedade: a desigualdade entre mulheres e homens no universo do trabalho. Especialmente a divisão do trabalho doméstico, responsável por alimentar uma cultura patriarcal de opressão e de exploração que diz que o lugar da mulher é dentro de casa, a serviço do bem-estar material e pessoal da família e da sociedade. O trabalho precário, o informal e o emprego doméstico são os que mais comportam mulheres em um mundo que possui a maioria da população pobre. Por que o trabalho das mulheres não é reconhecido e valorizado? Um filme atual, esclarecedor e provocativo. Mulheres e o Mundo do Trabalho apresenta as experiências de vida das brasileiras Eliane, Sandra, Cátia e Angélica, trabalhadoras do Rio de Janeiro, que conheceram visões mais simples e justas sobre a economia e cultivaram atitudes transformadoras em suas relações profissionais, sociais, econômicas e pessoais.

Disponível no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=5kNmdljGs_c

MULHERES OLÍMPICAS

De Laís Bodanzky

Documentário, 2013. Duração: 53 minutos.

Desde a solitária participação de Maria Lenk nos Jogos Olímpicos de 1932, as mulheres precisaram lutar muito para vencer os preconceitos. O filme mostra que a participação das brasileiras nas Olimpíadas não foi uma dádiva. Foi uma conquista.

Disponível em: http://www.espn.com.br/video/583320_mulheres-olimpicas-assista-ao-documentario-na-integra

Representação e participação das mulheres na política

OU ISSO OU AQUILO

De Hadija Chalupe e Raquel Stern

Ficção/comédia, 2015. Duração: 26 minutos.

Na cidade de Santa Doce Madalena, Nilzete é vice-prefeita por conta da lei que estabelece cota mínima de mulheres nos partidos. Tal cargo, no entanto, é apenas formal. Ela nunca é consultada na tomada de decisões e segue normalmente com sua vida de dona de casa. Contudo, a situação irá se alterar drasticamente quando uma fatalidade matar o prefeito e ela tiver que assumir seu posto.

Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ufIwMBOErSs>

3.2. Relatórios de análise crítica dos filmes

Os relatórios de análises críticas apresentados a seguir consistem em ensaios que pretendem articular as sugestões temáticas apreendidas das narrativas de filmes selecionados com percepções teóricas correlatas aos subtemas, numa tentativa de que fique evidente o desenvolvimento da teoria feminista por meio do diálogo crítico com os filmes. Seguindo a sugestão de Alves, como analista fiquei atenta para não aplicar a teoria à estrutura narrativa fílmica; pelo contrário, na medida em que elaborei a análise crítica de cada filme selecionado, foram emergindo insights teóricos pertinentes com vistas ao exercício da imaginação sociológica.

Ainda sob a sugestão do idealizador do Tela Crítica, e de acordo com minha proposta inicialmente apresentada, busquei articular a interpretação crítica dos filmes selecionados com possíveis contribuições de autoras das ciências sociais, numa perspectiva feminista decolonial. A finalidade aqui não é aprofundar a discussão teórica destas autoras, apenas apresentar seus pontos principais de reflexão. Dessa forma, vou indicando autoras com que a professora e o professor podem buscar diálogo. Por fim, busquei alimentar os relatórios com informações obtidas nas páginas específicas dos filmes e/ou por meio de diálogo, na medida do possível, com diretoras e/ou coletivos que os realizaram, bem como com informações sobre a repercussão que eles alcançaram ao participar de festivais, editais, mostras e prêmios a que foram indicados ou em que efetivamente foram premiados.

Selecionei cinco itens da filmografia sugerida anteriormente: três documentários (*As minas do rap*, *#MENINAPODETUDO* e *Mucamas*), duas ficções, sendo uma comédia (*Ou isso ou aquilo*) e o outro que identifiquei como sendo um manifesto poético (*Kbela*). Todos reúnem em suas narrativas algumas das pautas reivindicadas pelos movimentos feministas contemporâneos por meio da interseccionalidade por essa e outras questões, configuram-se como discursos e práticas deconoloniais em essência.

AS MINAS DO RAP



FICHA TÉCNICA

Gênero: Documentário

Duração: 13 min - Ano: 2015 - Formato: Digital - Local de Produção: SP - Cor: Colorido

Diretora: Juliana Vicente

Roteiro: Juliana Vicente

Som Direto: Ivan Russo

Produção Executiva: Juliana Vicente

Direção de Fotografia: Lucas Rached

Montagem: Alice Furtado

Empresa Produtora: Preta Portê Filmes

Elenco: Dj Vivian Marques, Karol Conka, Mc Gra, Mc Soffia, Negra Li, Sharylaine

Sinopse: O documentário entrevista mulheres ligadas ao hip hop, abordando o histórico feminino dentro do movimento e dando voz a artistas como Negra Li e Karol Conká. Fonte: http://portacurtas.org.br/filme/?name=as_minas_do_rap

Repercussão

- ✓ 26º Festival de curtas-metragens de São Paulo – Kinoforum (São Paulo, SP, 2015);
- ✓ Festival Latinidades 2015 (Brasília, DF, 2015);
- ✓ 9º Documental L'Amérique Latine par L'Image (Lyon, França, 2015);
- ✓ 11º Brésil en Mouvements (Paris, França, 2015).

Relatório de análise crítica do filme *As minas do rap*

As minas do rap inicialmente foi pensado como exemplo de pré-texto para tratar do subtema *mulher e mercado de trabalho*; depois, coloquei-o na categoria juventude e feminista. No entanto, o filme extrapola muitíssimo ambos os subtemas, pois dialoga com conceitos que

muitas/muitos de nossas/nossas alunas vivem de maneira prática em seu cotidiano. O filme parte da autonarrativa das mulheres, em sua maioria negras e jovens, para tratar de questões que vive a juventude da periferia, como a busca de referências na construção/autoafirmação de sua identidade, especialmente da jovem mulher negra. Também aparecem as questões sobre feminilidade, incluindo a aceitação de uma estética que foge ao padrão hegemônico estabelecido, além das dificuldades de adaptação ao universo do trabalho formal e a necessidade de profissionalização como forma de ascensão da mulher no meio artístico. No filme, fica explícita a importância da tecnologia como forma de ajudar a mulher a se aproximar da produção e da gestão de sua própria carreira. De maneira sutil, aborda-se também a importância de uma educação libertadora que valorize a cultura da periferia. Nesse aspecto me lembro de ter ouvido certa vez a afirmação: “se o *hip hop* fosse uma pessoa, o rap seria a boca, sua voz”.

O termo *rap* significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Surgiu na Jamaica na década de 1960 e chegou aos Estados Unidos no início da década seguinte a partir dos bairros pobres de Nova Iorque. Jovens de origens negra e espanhola, em busca de uma nova sonoridade, deram significativo impulso ao rap, que tem uma batida acelerada, com pouca melodia, a letra é cantada em tom de discurso. Carregadas de informação, geralmente as letras abordam as dificuldades cotidianas da população pobre das grandes cidades e compõem, junto com a dança de rua e o grafite, o movimento artístico denominado *hip hop*.

No Brasil, o movimento chegou nos anos 1980, a partir de São Paulo e do Rio de Janeiro. Muito já se pesquisou sobre os desdobramentos sociais do *hip hop* no Brasil; entretanto, de acordo com Sthel (2017), tais publicações não contam com equilibrada presença de mulheres ao se comparar com o número de *rappers* homens pesquisados. Ainda de acordo com o levantamento feito pela autora, outra questão sintomática é a representação feminina nas letras de rap, cantadas geralmente por homens, que acabam por dividir a mulher em dois arquétipos: a mãe imaculada e a mulher interesseira. A autora ressalta que, desde o início do *hip hop* no Brasil, há presença feminina; contudo, as mulheres tiveram que batalhar para permanecer dentro do meio musical, seja na gravação de álbuns, seja na apresentação de shows. “Enquanto os homens já conseguiam tirar seu sustento financeiro da música, as “manas” ainda estavam contando moedas para pagar um lanche após o show”, afirma Sthel

(2017). Ela assinala ainda que no hip hop sempre estiveram presentes as denúncias contra o racismo e as desigualdades sociais, mas a questão da opressão da mulher foi ignorada.

Dina Di, nome artístico da paulista Viviane Lopes Matias, personagem citada muitas vezes no documentário, foi umas das exceções à regra da invisibilidade da mulher. A rapper foi vocalista do grupo “Visão de Rua”, criado em 1994, teve três CDs gravados, foi vencedora do Hutúz 2000 e 2001 como a melhor artista feminina solo da década, maior prêmio do hip hop nacional. Segundo a reportagem especial da Revista Época, intitulada “A Voz Feminina dos Becos”²², escrita pela jornalista Eliane Brum, em 2012, Dina Di teve uma trajetória de vida difícil: o pai morreu engasgado com um pedaço de carne dentro de um bar, a mãe foi assassinada dentro de casa, e quando seu marido foi tentar resolver questões relacionadas ao assassinato da sogra, acabou sendo baleado e preso. Neste contexto dramático, Dina Di transformou suas aflições em letras de músicas que falam sobre encarceramento feminino, pobreza e discriminação de gênero. Faleceu aos 34 anos em decorrência de uma infecção hospitalar desenvolvida após o parto do seu segundo filho.

Outra personagem marcante do documentário é Negra Li, que, ao relatar sua trajetória, afirma ter sido levada a mudar “seu jeito” para poder conviver no universo masculino do rap: passou a ser mais retraída e quieta, assumiu um semblante obtuso, pois os próprios “manos” a aconselharam a não sorrir, o que poderia significar que estava “dando mole”. Assim, tirou o sorriso de seu rosto. Outra questão levantada pela cantora é a relação das/dos jovens da periferia com a cidade, no caso, a cidade de São Paulo: “Quando a gente vive na periferia, parece que a gente... Não sei... A gente é meio bicho do mato, principalmente naquela época. Eu não saía da Brasilândia porque até chegar ao centro da cidade era quase uma hora de ônibus”. O direito à cidade é um tema que pode ser desdobrado numa discussão interessante e profusa, mas que foge do nosso objeto de pesquisa.

Já Karol Conká, da geração posterior e também personagem importante no filme, ciente da “norma” da “cara fechada” como mecanismo de defesa, rompe com essa lógica ao fazer questão de exigir respeito mesmo mantendo seu estilo alegre e sorridente. Karol discorre sobre sua busca por referências e afirma que foi depois de encontrar Lauryn Hill, uma mulher

²² <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR51005-6011,00.html> acessada em 4 de dezembro de 2019.

negra, na capa no álbum The Fugees, que criou uma referência e, a partir daí, passou a conhecer o universo do rap, iniciando um processo de autoaceitação e afirmando sua identidade de mulher negra. Segundo seu relato, hoje ela tem retorno desse processo, já que ela mesma é referência para outras “minas”, como a Mc Soffia (outra personagem do filme) e tantas outras:

“As meninas de agora não sofrem machismo. Quem sofreu foi Dina Di, Negra Li, Nega Giza... Precisou elas aparecerem pra eu poder chegar e outras meninas chegarem. Então é importante frisar que antes da gente teve outras e antes delas não me lembro de ter alguém” [...] “esses raps [da velha escola de rap masculina] foram muito importantes pro meu rap de hoje porque eles já falam destes problemas, eu posso agora chegar e falar de outra coisa que é trabalhar a autoestima das mulheres (Karol Conká, *As minas do rap*).

Diante deste breve levantamento de alguns aspectos presentes do filme, vale mencionar a contribuição da antropóloga brasileira Lélia Gonzales, que definiu o racismo como um sintoma caracterizador da neurose cultural brasileira. Ela o relacionando com o sexismo que, por sua vez, produz efeitos violentos particularmente sobre a mulher negra vista dentro de três arquétipos: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Desta forma, o mito da democracia racial mascara a lógica perversa. De acordo com a autora, o momento em que isso fica explícito é no carnaval, ocasião em que a mulher negra é valorizada a partir de seu corpo fetichizado, mas, ao findar a folia e ao voltar ao “seu lugar” de doméstica, mãe e mulher trabalhadora, a violência simbólica a traz de volta à invisibilidade imposta. Nesse sentido, o pensamento de Gonzales pode nos ajudar a compreender a situação da mulher negra no Brasil e fazer um contraponto com as *rappers* retratadas no filme, as quais tentam fazer o caminho oposto da invisibilidade e da padronização dos modelos que rondam a mulher negra periférica. Dentro de uma cultura produzida por homens, muitas vezes negros como elas, as *rappers* lutam por visibilidade e pelo seu lugar de fala.

KBELA



FICHA TÉCNICA

Gênero: Ficção/Manifesto Poético

Duração: 21 min - Ano: 2016 - Formato: Digital - Local de Produção: RJ - Cor: Colorido

Direção e Roteiro: Yasmin Thayná

Elenco: Ana Beatriz Silva, Ana Magalhães, Carla Cris Campo, Dai Ramos, Dandara Raimundo, Isabél Zuua, Lívia Laso, Marcelly Knowles Jackson, Monique Rocco, Maria Clara Araújo, Sara Hana, Taís de Amorim, Taís Espírito Santo, Thamyres Capela

Sinopse: KBELA é uma experiência audiovisual realizada de forma colaborativa por mulheres negras sobre mulheres negras. Seja através do cinema ou através dos cabelos, essas mulheres têm em comum a busca por novas possibilidades para narrar suas histórias em diferentes campos onde machismo e racismo são obstáculos a serem superados.

Repercussão:

- ✓ Recebeu o prêmio de Melhor Curta-metragem da Diáspora Africana da Academia Africana de Cinema (AMAA Awards 2017);
- ✓ Foi convidado para participar do Festival Internacional de Cinema de Roterdã (IFFR, 2017);
- ✓ Foi convidado para participar do FESPACO – Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Ouagadougou, em Burkina Faso, o maior do continente africano;
- ✓ Indicado como melhor filme pela escolha do júri no 5º Festival Curta Brasília, 2016.
- ✓ Indicado como melhor filme pela audiência no 5º Festival Curta Brasília, 2016.
- ✓ Indicado como melhor filme pela audiência no 23º Festival de Cinema de Vitória, 2016;

- ✓ Indicado como melhor filme pelo júri popular no 23º Festival de Cinema de Vitória, 2016;
- ✓ Indicado como melhor filme no MOV, 2016.

De acordo com a página²³ oficial do filme, o processo de sua produção foi baseado em redes de afeto e em mobilização pela internet (o elenco foi convocado nas redes sociais para garantir a diversidade de personagens, que também colaboraram com suas histórias pessoais para o curta). Uma “vaquinha” online contou com a colaboração de 117 pessoas e arrecadou R\$ 5.000 para custear as gravações do filme.

Relatório de análise crítica do filme

A equipe de Kbela é composta majoritariamente (oitenta por cento) de mulheres negras, dentre atrizes, produtoras e diretoras de outros núcleos. Desta forma, busca falar da representatividade da mulher negra a partir de vozes e corpos das próprias mulheres negras. Mesmo que de maneira muito sutil, também fala da diversidade sexual e de gênero, ao contar em seu elenco com uma atriz transexual.

Kbela é um filme que trabalha com metáforas simbólicas, mas que diversas vezes torna explícita a violência cotidiana vivida nos corpos de mulheres negras. Demonstrando uma notável preocupação com a fotografia e com a trilha sonora, o filme apresenta, de maneira sensível e poética, elementos que representam a cultura negra, como o canto iorubá, trazendo a discussão sobre a ancestralidade da população negra, representada na indumentária de origem africana, e a valorização da estética a partir dos cabelos crespos como forma de empoderamento das mulheres negras e como um ato de resistência contra o embranquecimento. O uso do turbante não é uma simples peça de acessório; ao usá-lo, a mulher negra está reafirmando seu pertencimento e a valorização de sua cultura, em uma luta simbólica contra o racismo e os padrões da cultura europeia, predominantes no Brasil.

Como afirma a própria diretora, a jovem cineasta Yasmin Thayná, Kbela é um “filme barulhento que busca mostrar o incômodo que o corpo da mulher negra traz ao transitar por espaços racistas”²⁴. Neste sentido, é um filme político em essência, pois denuncia o racismo e o machismo por meio de ironias. Mas também é um filme de arte e de representação. Surge

²³ www.kbela.org

²⁴ <http://fincar.com.br/2016/2016/07/09/critica-Kbela/>, acessado em 8 de dezembro de 2019.

como uma exigência de que as mulheres negras sejam representadas sem estereótipos na frente das telas e que, por trás delas, sejam respeitadas e visibilizadas num país que conta com mais da metade de sua população composta por pessoas negras. O filme deixa explícito que o problema não é a falta de boas atrizes, roteiristas e produtoras para darem qualidade aos filmes, mas, sim, falta de espaço.

Merece destaque a cena em que a atriz Isabel Zua chora, consecutivamente à cena em que ela está com um saco na cabeça. Outra cena impactante é quando a mesma Isabel se pinta de branco, para, na sequência, enegrecer novamente, com um interessante auxílio da montagem do filme. O recurso do embranquecimento da mulher negra que está em busca de características caucasianas é trazido, no enquadramento, de maneira poética e simbólica. Um ponto intrigante do filme é que Kbela oscila entre o verídico e o ficcional.

Dentre os filmes selecionados, acredito que Kbela seja o filme mais “difícil” de ser trabalhado com estudantes adolescentes na ou a partir da escola, pois, como dito anteriormente, é um “filme de arte”, poético e sutil. Dessa forma, uma preparação prévia sobre feminismo negro seria proveitosa. Nesse contexto, mais uma vez vale a pena trazer para as/os estudantes a biografia e a contribuição da filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzales, além de intelectuais negras contemporâneas, como forma de familiarizar a estudantada com tal discussão.

Nesse sentido, é preciso destacar que, no âmbito acadêmico, a partir das décadas de 1970 e 1980, houve uma releitura da historiografia brasileira sobre escravidão. Nesse contexto, Lélia Gonzales destaca-se como a pioneira em denunciar publicamente a situação da mulher negra no Brasil. Sob perspectivas inovadoras, a autora produziu uma interpretação para a cultura brasileira que rompia com a dicotomia colonizador vs colonizado, conferindo protagonismo ao colonizado na transmissão de valores civilizatórios para a formação cultural do Brasil:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para

mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.²⁵

Assim, com novas perspectivas de análise, Lélia Gonzales buscou em sua atuação reinterpretar e reconstruir a história do país sob a ótica da mulher negra. No movimento feminista, sua contribuição foi a introdução da questão racial na pauta. Até então, as especificidades das mulheres negras não eram contempladas. Essa dificuldade para lidar com a diversidade era um desafio para o movimento negro, tendo em vista que as questões de gênero não estavam no centro do debate. Com isso, citando a filósofa Sueli Carneiro: "Lélia enegreceu o movimento feminista e feminizou a raça". No entanto, a trajetória dessa importante intelectual é desconhecida por grande parcela da população brasileira. Desde o seu falecimento, no ano de 1994, estudiosas(os) e militantes têm batalhado para resgatar sua memória e organizar seu pensamento.

Falar a partir das mulheres negras é uma premissa importante do feminismo negro. No prefácio do *Catálogo Intelectuais Negras Visíveis*²⁶, Djamila Ribeiro assegura que existe um olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das mulheres negras. Para além de refutar esse olhar, é preciso que se parta de outros pontos, que se mostre outra geografia da razão: "É preciso começar a olhar as produções intelectuais negras como avaliadas e pensadas a partir de si mesmas e não somente contra. Reagir aqui, de certo modo, também é legitimar a norma, mesmo que seja para combatê-la" (RIBEIRO, 2016, em Xavier (org.), 2016). Em outro trabalho, Djamila Ribeiro (2016) utiliza-se do pensamento de bell hooks para referendar sua posição:

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como refutar e criar uma contra-hegemonia. Eu estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa²⁷. (hooks apud Ribeiro, 2000).

Há que se contextualizar a produção intelectual de Djamila Ribeiro. Ela é mais uma mulher negra em um espaço ainda dominado pela parcela branca e de classe média do Brasil, mas também a prova de que o cenário vem se transformando nos últimos anos. Mestra em

²⁵ Depoimento de Lélia de Almeida Gonzalez, publicado em 1988, segundo a revista Cult (<https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/> - acessada em 8 de dezembro de 2019).

²⁶ Material interessante para apresentar às/aos estudantes, pois representa o compromisso de formular políticas que contribuam para conferir visibilidade aos saberes de mulheres negras, intelectuais nos seus múltiplos fazeres.

²⁷ bell hooks, *Feminism Is For Everybody: Passionate Politics* (London: Pluto Express, 2000), 15.

filosofia política, Djamila vem despontando como porta-voz e um dos pilares da construção do feminismo negro no Brasil. Concentrou sua pesquisa de mestrado em duas feministas brancas históricas, Beauvoir e Butler, originárias do Hemisfério Norte. Seu mestrado, baseado numa análise comparativa com o feminismo negro, é prova de que as referências podem se entrecruzar e amplificar visões de mundo.

#MENINAPODETUDO



FICHA TÉCNICA

Gênero: Documentário

Duração: 9 minutos - 2015

Produzido por ÉNOIS (agência de jornalismo que apoia o desenvolvimento de jovens que reflitam e produzam jornalismo diverso²⁸)

Coprodução: Instituto Vladimir Herzog

Apoio Oficial: Instituto Vladimir Herzog e Instituto Patrícia Galvão.

SINOPSE

Como explicar para uma menina de 12 anos que ela pode ser assediada sexualmente? Que ela pode ser estuprada se andar sozinha à noite na rua? Que ela é socialmente inferior a um homem só por ser mulher? O machismo e a violência contra a mulher resultam em números alarmantes. Fizemos uma pesquisa com jovens de 14 a 24 anos com renda familiar até R\$ 6 mil. 41% já sofreram agressão física e 84% já sofreram agressão verbal. Um documentário desenvolvido pela Agência Escola de Jornalismo Énois, em parceria com os institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão, com dados obtidos em pesquisa realizada pela internet e depoimentos de jovens de São Paulo, Rio de Janeiro, Belém, Salvador e Porto Alegre.

Relatório de análise crítica do filme #meninapodetudo

#MENINAPODETUDO é fruto de uma pesquisa realizada pela Agência Escola de Jornalismo ÉNOIS, que coletou depoimentos de 2.285 mulheres de 14 a 24 anos com renda familiar até seis mil reais mensais, moradoras de 370 cidades brasileiras. Os depoimentos foram obtidos por meio da internet e transformados em dados estatísticos que aparecem no decorrer do filme.

²⁸Informação obtida por meio de sua página: <https://enoisconteudo.com.br/> acessada em 18 de novembro de 2019.

A apresentação do filme nos remete ao cinema clássico do início do século XX, com imagens rápidas de jovens meninas sorridentes, emolduradas como se fossem mulheres de antigamente. O fundo musical, ao som de piano acelerado, também nos remete às antigas salas de cinema, bem ao estilo Charles Chaplin. O clima leve, romântico e até divertido da sequência inicial é quebrado com os primeiros dados estatísticos revelados pela pesquisa realizada pelo coletivo responsável pelo filme. Acredito que tais recursos não estejam ali à toa, afinal, a apresentação que lembra o antigo cinema mudo se confronta com o muito que as jovens têm a dizer – e dizem – na sequência.

#MENINAPODETUDO “brinca” o tempo todo com o contraditório, a começar pelo próprio título, que contrasta de maneira contundente com os depoimentos das jovens entrevistadas, fornecendo um panorama do que é ser mulher no Brasil. Tais depoimentos revelam o quanto o machismo estrutural limita a vida das jovens, seja em virtude do assédio e de tantas outras formas de violência (simbólica e física) sofridas por elas, seja nas práticas machistas cristalizadas e naturalizadas pela cultura patriarcal que se perpetuam em nossa sociedade por meio das instituições sociais, como a família e a escola.

O filme mostra que, no espaço privado, ou seja, dentro de casa, as mulheres continuam sendo socializadas a partir da dicotomia “coisas de menino” e “coisas de menina”, construindo suas respectivas identidades a partir da negação: coisas que **não** devem fazer, lugares que **não** podem frequentar e roupas que **não** devem usar. Para as entrevistadas, mesmo com os avanços conquistados, ainda existe um padrão comportamental imposto pela criação que dita posturas, aparências, comportamento sexual e até anseios de vida. Já no espaço público, para a maior parte das entrevistadas, a rua é vista como um local em que não há segurança ou respeito pelas mulheres: 94% delas já foram assediadas verbalmente e 77%, fisicamente. 90% já deixaram de fazer algo por medo da violência, especificamente por serem mulheres, como evitar sair à noite, usar determinadas roupas ou responder a uma cantada. Neste contexto, é interessante propor às/aos estudantes a discussão sobre masculinidade tóxica, que afeta, inclusive, os próprios estudantes homens, uma vez que o machismo e a masculinidade que surgem deste padrão influenciam direta e negativamente a relação de muitas mulheres com os homens, como revela a fala de uma das entrevistadas.

Outros subtemas emergem dos depoimentos, como o preconceito no mercado de trabalho sexista, além de outros espaços como universidade e o mundo do esporte, em que as

meninas, pelo simples fato de serem meninas, já entram em desvantagem em diferentes situações. Outra contradição que o filme traz à tona é o “lugar de espera” imposto às mulheres, ao mesmo tempo em que se cobra dessas mesmas mulheres múltiplas tarefas. Nesse sentido, dois depoimentos valem menção: “A sociedade em si espera que a gente esteja sempre em um lugar de espera, sabe? De estar [submetida] ao poder do outro [choro de emoção], sobretudo dos homens”; “São tantas coisas para você fazer, tantos papéis que você tem que cumprir, sabe? Pra você obedecer a um padrão... Acaba que você... É... Se oprimindo, sabe?”. A escola, de acordo com os depoimentos de algumas entrevistadas, também reproduz e reforça o machismo: “Eu vejo o quanto a escola é machista, sabe? Por exemplo, nas aulas de educação física, os meninos vão jogar bola e as meninas... Os professores falam... Ah! Pode ficar aí conversando”.

Mas, segundo a pesquisa que resultou no filme, as entrevistadas já detectam e problematizam o machismo e, partir desta tomada de consciência, exigem mudanças, atribuindo, contraditoriamente mais uma vez, à educação e à escola o papel da mudança.

Nesse contexto, vale trazer as contribuições de bell hooks, que usa o pseudônimo grafado em letras minúsculas com o objetivo de reforçar o conteúdo de suas obras em detrimento da autoria. Apoia-se nas obras de Paulo Freire para afirmar que é preciso construir uma educação humanista – antirracista, antissexista, anti-homofóbica etc. – que reconheça as particularidades do indivíduo e que garanta a voz das/dos estudantes. Essa educação seria capaz de estimular o senso crítico e, assim, avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões. Mas, para isso, faz-se imprescindível, segundo hooks, combater métodos pedagógicos arcaicos e descentralizar o conhecimento teórico. A autora relata sua própria experiência enquanto estudante no regime de *apartheid*: ela traz a discussão sobre as contradições inerentes ao regime, mas mostra que, na prática, a própria segregação racial acabava proporcionar às crianças negras uma educação libertadora:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formas essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2013, p. 10-11).

Tal citação é um contraponto ao papel contraditório da educação escolar no Brasil, que é, segundo as meninas entrevistadas, ao mesmo tempo machista e libertadora.

MUCAMAS



FICHA TÉCNICA

Gênero: Documentário

Duração: 16 minutos – 2015

Dirigido por Coletivo Nós, Madalenas

Produção: Coletivo Nós, Madalenas

Elenco: Valdete Maria, Marildete Batista, Nilse Leandro, Regina Oliveira e Valdiana França

SINOPSE

O documentário conta a história da vida de mulheres que são ou já foram empregadas domésticas, escancarando suas lutas e desigualdades. Ao centro, o enraizado pensamento da casa-grande sobre a Senzala e o discurso do 'trabalho e desenvolvimento' que garante a manutenção da lógica serviçal, de herança claramente escravocrata: preconceitos, classicismos, distâncias, muros, pontes, remuneração, relações de poder, patroas, empregadas. Narrada pelas trabalhadoras, a direção do filme é das próprias filhas, e por isso propõe também uma importante reflexão sobre representatividade e a construção de narrativas populares. Pela soberania audiovisual em todas as periferias! Pela democratização dos meios de comunicação.

Repercussão

- O filme foi convidado para o festival SEDA de Campinas;
- O filme foi convidado para o Festival alternativo de cinema alternativo e comunitário Ojo Al Sancocho, de Bogotá – Colômbia;
- Venceu o Cine Gato Preto com menção Honrosa, no seminário de educação popular promovido pelo Cesaq e a pela UFRJ;
- Tem sido distribuído às fábricas de cultura e outros espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro, como dispositivo de debate e reflexão política, social e cultural e luta das mulheres.

Relatório de análise crítica do filme MUCAMAS

Em uma pesquisa sobre o documentário Mucamas, acabei encontrando uma proposta interessante de uso do filme como ferramenta pedagógica, em que se articulam três vertentes:

o trabalho doméstico no Brasil, gênero e sociedade e produção audiovisual. Sendo assim, tomo licença para aproveitar parte de tal proposta²⁹ neste trabalho.

Sugere-se uma conversa introdutória com as/os alunos, de forma a despertar a atenção para os seguintes pontos: o que significa a palavra “mucama” e o que significa essa função na sociedade brasileira, e se existem “mucamos”. O próprio filme traz a definição, mas a discussão poderá se desenvolver a partir da familiaridade das/dos próprias/próprios estudantes com o tema, que pode variar tanto quanto varia a composição da sociedade brasileira. Em se tratando de escola pública, é mais provável que as/os alunas/alunos sejam oriundas(os) de famílias em que as mulheres trabalham ou trabalharam como empregadas domésticas; contudo, é possível que haja estudantes cujas famílias empregam domésticas em suas residências. É importante discutir a função do trabalho doméstico conectando-o à discussão de gênero e de classes sociais: quem são as “mucamas”? De onde elas vêm e para quem trabalham? Quais questões de sua rotina narram? Quem cuida de suas casas e de seus filhos? Por que esse trabalho é predominantemente feminino? Como outros países resolvem a questão do trabalho doméstico?

Conceitos inerentes da Sociologia do trabalho ficam explícitos no filme, como a ideia de distinção (GOFFMAN, 1975) e conceitos marxistas, como estrutura social, luta de classes, exploração e subalternização da classe trabalhadora e mais-valia, que podem ser trabalhados junto a leitura do Manifesto do Partido Comunista (MARX & ENGELS, 1948). O filme trata ainda da dicotomia entre trabalho rural e trabalho urbano, além da discussão sobre acesso a educação, tido como recurso de ascensão social pelas personagens do filme.

Uma pesquisa histórico-sociológica em que se levantam questões sobre a organização da sociedade escravocrata brasileira, opondo “casa grande” e “senzala”, também é apropriada: quem pertencia a cada um desses lugares? Quais os diferentes trabalhos dos escravos? Quem costumava fazer o trabalho doméstico? Qual era a função das amas de leite? Nesse ponto, é muito importante refletir sobre a razão de ainda existir em nossa sociedade um trabalho de mulheres, cuja função é considerada “menor” até os dias de hoje. Sobre a abolição da escravidão no Brasil, pode-se refletir sobre como se deu esse processo, o que aconteceu aos ex-escravos, por que o governo brasileiro facilitou a vinda de trabalhadores europeus e quem

²⁹<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/cinema-e-educacao-curta-mucamas/>, acessado em 25 de novembro de 2019.

fazia o trabalho doméstico nesse novo momento. Após essas questões do passado, propõe-se uma reflexão sobre os dias de hoje: a estrutura social brasileira mudou ou continua a mesma? Quem faz o trabalho doméstico?

O filme pode ainda ser usado como pré-texto para discussão sobre a “PEC das domésticas”, que visa proteger os direitos trabalhistas das/dos empregadas(os) domésticas(os). Pode-se propor uma atividade em que duplas de estudantes deverão pesquisar sobre o conteúdo da PEC, bem como sobre sua repercussão na sociedade brasileira e as diferentes polêmicas que gerou. A partir do material pesquisado, do curta-metragem e das discussões em sala de aula, a dupla poderá elaborar um texto refletindo sobre a história do trabalho doméstico no Brasil.

Sobre as escolhas artísticas das realizadoras do curta, pode-se chamar a atenção sobre alguns aspectos do filme como, por exemplo, os locais escolhidos em que as mulheres foram entrevistadas e como a edição está organizada (se por entrevista ou por tema), quais elementos são externos à fala das mulheres (vozes em off, música, imagens etc.), e, finalmente, como foi pensado o roteiro para que se alcançasse uma unidade narrativa. A/o professora(o) pode analisar especialmente a primeira cena do filme (os primeiros 50 segundos), em que há uma brincadeira rítmica com os diferentes trabalhos domésticos: mostram-se os objetos de uma casa e seus ruídos, construindo uma sinfonia doméstica, o que explicita também a dificuldade desse trabalho - harmonizar essa diversidade de tarefas em um ritmo constante e preciso. Outra questão interessante que pode ser levantada é se *Mucamas* pode ser considerado um filme “feminino”. Se sim, em que momentos pode ser observado esse “olhar feminino” da produção? Eis alguns exemplos: o enquadramento nas mãos das mulheres, onde se notam unhas com esmalte descascado, ou a cena em que uma delas veste a touca para trabalhar. Será que esses detalhes seriam escolhidos se a produção fosse masculina? A trilha sonora, especialmente o rap *Marias*, de Ba Kimbuta, que possui um clipe disponível no Youtube³⁰, fechando o filme também pode ser usado como recurso pedagógico.

Há de se destacar, por fim, que *Mucamas* é um curta realizado pelas filhas de empregadas domésticas sobre o trabalho de suas mães. Mostra uma visão delicada, crítica e também próxima ao tema. É o trabalho de uma nova geração querendo compreender, mostrar e também melhorar a realidade da geração de seus pais. O fato da equipe de produção ser

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=a_nlDM2KUo0, acessado em 5 de janeiro de 2020.

composta pelas filhas das depoentes é uma surpresa que indica, de certa forma, mobilidade social. É interessante que a/o professora(o) não informe às/aos estudantes quem fez o filme, que guarde essa surpresa para o final.

Para dialogar com a subtemática do filme, ou seja, mulher e mercado de trabalho, no caso o emprego doméstico, trago Helena Hirata, filósofa formada pela Universidade de São Paulo e doutora em Sociologia Política pela Université de Paris VIII, que concentra sua pesquisa na área de Sociologia do Trabalho e de Gênero. Ela estuda os efeitos da globalização na divisão sexual do trabalho, analisando a reorganização do trabalho assalariado e do trabalho doméstico no Brasil e no mundo. A autora percebe que as transformações observadas nos últimos trinta anos na atividade profissional das mulheres não foram acompanhadas, no universo doméstico, por mudanças notáveis na repartição do trabalho doméstico entre os sexos. Ela mostra que as noções de “servidão voluntária”, de “consentimento” à dominação, bem como a convocação do “sentimento amoroso” são heurísticas para pensar o lugar dos afetos na reprodução da servidão doméstica: fazer compras, cozinhar, lavar louça, lavar roupa, cuidar das crianças são trabalhos realizados majoritariamente por mulheres. Hirata sugere que a servidão doméstica realizada por mulheres parece ser imune às grandes mutações da atividade feminina. Sua permanência interroga os estudos de gênero e prossegue sendo questionada pelos movimentos feministas, desde os anos setenta até as reivindicações atuais. Se a problemática da dominação é crucial para a reflexão feminista, a questão da reprodução no tempo da relação dominantes-dominado-a-s é nela central. O que move à servidão doméstica? O lugar do “modo de produção doméstico”, fundado sobre a opressão das mulheres, parece central nessa reiteração da dominação, nessa permanência da divisão sexual do trabalho no espaço e no tempo. Em seu trabalho, Hirata trata da servidão voluntária, ou seja, aquela realizada pela mulher-mãe-esposa. Contudo, segundo a autora, novas abordagens sobre o trabalho doméstico efetuado pelas mulheres no interior do casal consideram notadamente o fato de que as modalidades de sua realização variam segundo as classes sociais e segundo as possibilidades tanto econômicas – do casal – quanto sociais (disponibilidade de mão de obra para o trabalho doméstico remunerado). A crise econômica e o desemprego de massa, transformando o estatuto do trabalho doméstico por meio do processo de assalariamento de certo número de suas dimensões, também contribuiu para esclarecer de modo diverso a problemática da servidão doméstica.

Segundo os dados do censo de 2010, os empregados domésticos somam quase cinco milhões de trabalhadores. Historicamente esta ocupação sempre foi significativa em termos numéricos no Brasil e, apesar de sua contínua redução, ainda representa 6% das pessoas ocupadas no país. Os empregados domésticos constituem uma categoria marcada pela baixa escolaridade (60% tem até o fundamental incompleto), com predominância da população negra (61,6%) e majoritariamente feminina (94,4%). No Nordeste encontra-se $\frac{1}{4}$ desta força de trabalho e quase metade (47%) encontra-se no Sudeste. De acordo com Silva, Moreira, Araújo e Barros (2017), esses dados só podem ser compreendidos se articulados ao conjunto de fatores como classe, raça e gênero, que produzem efeitos sociais e históricos, em especial para as mulheres negras, ocupantes "privilegiadas" desses postos de trabalho. Ainda de acordo com as autoras, os efeitos dessa articulação são dois: a produção de uma classe subalterna de trabalhadores e as mazelas das suas condições concretas de vida; e a construção de representações sociais e da constituição da imagem de subalterno, associada tanto à desvalorização do trabalho doméstico e sua tradicional atribuição à mulher, quanto às permanências escravocratas. Dessa forma, pensar em trabalho doméstico não é algo simples, pois deve necessariamente levar em conta todas essas dimensões, a relação de exploração do trabalho e as relações - materiais e simbólicas - da desigualdade de raça e gênero.

OU ISSO OU AQUILO



Ano: 2015

Duração: 26 minutos

Gênero: Ficção/comédia

Direção: Hadija Chalupe e Raquel Stern

Direção de fotografia: Nina Tedesco

Montagem: Valeria Valenzuela

Produção: Caradua produções

Produção associada: Geringonça filmes

Patrocínio: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, Secretaria de Articulação Institucional e

Ações Temáticas da Secretaria de Políticas para as Mulheres e Empresa Brasil de Comunicação e a marca do Governo Federal

1ª assistente de direção: Tucana Carlier

Continuidade: Giovani Barros

Argumento: Clarisse Viana e Nina Tedesco

Roteiro: Clarisse Vianna

Produção executiva: Hadija Chalupe

Com: Gilda Nomacce, Sidney Magal, Otto Jr., Kadu Veiga.

Repercussão do filme

✓ Prêmio Carmen Santos de Cinema de Mulheres, 2013.

Relatório de análise crítica do filme OU ISSO OU AQUILO

Ou isso ou aquilo, dirigido por Hadija Chalupe e Raquel Stern, conta a história de Dona Nilzete, interpretada por Gilda Nomacce, que, ao tentar ajudar sua filha numa pesquisa escolar, descobre que as estátuas da cidade onde vivem são todas dedicadas a homenagear homens. O filme tem como pano de fundo uma cidade fictícia onde praticamente não há

representatividade feminina, principalmente na política. Na cidade de Santa Doce Madalena, Nilzete é vice-prefeita devido à lei que estabelece cota mínima de mulheres nos partidos. Tal cargo, no entanto, é apenas formal. Ela nunca é consultada na tomada de decisões e segue normalmente sua vida de dona de casa. Contudo, a situação irá se alterar drasticamente quando uma fatalidade mata o prefeito e ela tem que assumir seu posto. Após ocupar “acidentalmente” o cargo de prefeita, a personagem se engaja em um projeto político que estabelece que 30% dos monumentos teriam que representar heroínas locais, entre índias, duquesas e parteiras. Sidney Magal, que interpreta o papel do prefeito corrupto que morre logo no início do filme, inspirou as diretoras a dar o nome à cidade fictícia do interior do sudeste brasileiro.

Filmado em locações da cidade de Niterói, o filme foi exibido no pátio externo do Museu de Arte Contemporânea – MAC, num evento organizado pela parceria entre o Núcleo de Cineclubes de Niterói – NuCiNi, a Coordenadoria Municipal dos Direitos da Mulher – CODIM e a Secretaria Municipal de Cultura de Niterói, em março de 2017. Além de constar na agenda de atividades do mês de março para lembrar o 8M - Dia Internacional da Mulher, foi um evento em homenagem à Raquel Stern, cineasta niteroiense, que faleceu num trágico acidente, em dezembro do ano anterior. Aproveitando a temática do filme, nesta ocasião houve a assinatura da autorização do projeto de confecção da estátua da atriz Leila Diniz, nascida em Niterói, a primeira estátua de figura feminina na cidade. Na verdade, foram essa atividade e esse filme que me fizeram pensar no projeto de pesquisa; o filme foi o primeiro a ser escolhido para constar nas análises.

Ou isso ou aquilo é uma obra de ficção que usa de metáforas, ironia e muito humor para tratar de temas importantes na discussão de gênero e direitos das mulheres. Ao participar e depois vencer o edital da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura – Sav/Minc – que se propunha a incentivar a realização de filmes produzidos por mulheres, a opção por um roteiro de comédia, inspirado em diferentes períodos da comédia brasileira, como a chanchada e a telenovela, teve o intuito de resultar num filme popular que dialogasse com o maior número possível de pessoas sobre as muitas dificuldades do caminho de construção da igualdade de gênero. O filme discute questões como representação, igualdade de gênero na política e a superação do machismo reproduzido cotidianamente tanto por homens quanto por mulheres, além da necessidade de políticas públicas para que tudo isso seja alcançado.

Segundo Hadija³¹, ainda é muito forte na sociedade a delimitação dos papéis de menino e de menina. A diretora salientou, no entanto, que vivemos em um mundo imerso no audiovisual e que esse setor tem papel importante para produzir obras que não enfatizem essa dualidade. “O motivador foi pensar em uma mulher com vida pacata, dona de casa, e sobre o que aconteceria com a vida dela se ela tivesse um cargo importante, como seria essa ressignificação”, comenta Hadija em depoimento *do making off* do filme.

Para que as/os espectadores se identificassem com as personagens, o figurino foi composto a partir da diversidade das mulheres comuns, como as mães e as tias de membros da equipe técnica. Nessa escolha, as realizadoras tiveram a preocupação de fugir dos estereótipos, escolhendo uma atriz negra para interpretar a assessora direta da prefeita e uma faxineira loira, por exemplo.

Relutante em assumir o cargo de prefeita, Nilzete acaba por se empenhar a dar um basta na política clientelista da gestão anterior, que beneficiava os poderosos da cidade em detrimentos dos pobres; por exemplo, ela se nega a desviar verbas da educação para favorecer fazendeiros.

Outro tema importante presente no curta é a impossibilidade de se definir o que é mulher, presente na personagem Judite. Ela é uma mulher trans que, numa cena engraçada e tocante, questiona os padrões de gênero estabelecidos social e culturalmente, problematizando “por que tudo tem que ser sempre ou isso ou aquilo” - o que nos remete à discussão de outra Judite, a Butler, realizada no primeiro capítulo deste trabalho. Acredito que a escolha do nome da personagem seja justamente por causa da autora.

Mesmo abordando diferentes temas relativos a gênero e direitos das mulheres, o filme se propõe a dar enfoque na questão da representatividade e participação das mulheres na política, para além da questão da ausência de estátuas de mulheres em Santa Doce Madalena. Há uma cena em que o presidente da Câmara Municipal entra no gabinete, cercado de outros homens, no intuito de deslegitimar as decisões de Dona Nilzete e, aos berros, ameaça: “Dona Nilzete, isso aqui é o gabinete da prefeitura, não é a cozinha de sua casa, onde a senhora se reúne com essa mulherada! A senhora não tem respaldo político! Não tem moral para tomar as atitudes que anda tomando”. Este discurso é corriqueiro no senso comum e traz resultados práticos como, por exemplo, o fato de que banheiros femininos foram construídos no Senado

³¹ Making-off: <https://www.youtube.com/watch?v=IsjkeaBeSPM&t=22s>

Federal apenas em 2016. Informação irrelevante a princípio, mas é uma amostra de como, no imaginário coletivo, o Congresso Nacional não é espaço destinado às mulheres.

Dessa forma, há de se registrar que a luta das mulheres para participação do poder acontece há mais de 100 anos: desde o movimento sufragista, quando mulheres britânicas conquistaram o direito ao voto, até a busca pela igualdade de gênero nas eleições atuais. No Brasil, embora representem metade da população, as mulheres ocupam apenas 10% da Câmara dos Deputados e 15% do Senado. Apesar de o voto feminino estar assegurado desde 1934, a primeira presidenta foi eleita somente em 2011. Além disso, segundo o TSE (Tribunal Superior Eleitoral), o Brasil ocupa a 154ª posição (de 193 países) no ranking de participação parlamentar feminina.

Entretanto, mesmo a passos muito lentos, vem se observando no Brasil uma mudança nesse cenário. As eleições de 2018 trouxeram alguns números positivos: foram eleitas 51% mais mulheres na Câmara, somando um total de 77 mulheres, e o percentual de mulheres concorrendo ao Congresso também ficou acima do exigido por lei. Segundo pesquisa da ONU Mulheres, 81% dos brasileiros já entendem a importância da presença de mulheres em espaços de poder.

Contudo, somente eleger mais mulheres não garante que a igualdade de direitos seja estabelecida ou que os temas necessários sejam discutidos, uma vez que nem todas as eleitas defendem as mesmas bandeiras. Quando se fala em representatividade, é importante garantir que mulheres diferentes encontrem espaço para fazer suas vozes serem ouvidas. Em 2018, o Brasil avançou um pouco mais nesse quesito ao eleger nomes como Erica Malunguinho da Silva, primeira deputada trans do país; Joena Wapichana, primeira mulher indígena a se tornar deputada; e Olívia Santana, primeira deputada negra da Bahia.

Concomitante a isso, mulheres de todo o país estão se organizando para promover uma política mais igualitária e dar nome àquelas que estão se colocando na frente da luta. Eis algumas iniciativas, listadas pela página Dicas de Mulher³², que discutem e incentivam mulheres na política:

- ✓ Think Olga: <https://thinkolga.com/>
- ✓ Meu Voto Será Feminista: <https://www.meuvotoserafeminista.com.br/>
- ✓ Cidade 50-50: <http://www.cidade5050.org.br/>

³²<https://www.dicasdemulher.com.br/representatividade-feminina/> acessado em 12 de dezembro de 2019.

- ✓ Vote Nelas: <http://votenas.com.br/>
- ✓ Mulheres Negras Decidem: <http://mulheresnegrasdecidem.org/>
- ✓ Campanha de Mulher: <http://campanhademulher.org/candidatas/>

Para finalizar a análise crítica de *Ou isso ou aquilo*, trago a contribuição de Heleith Saffioti, importante socióloga marxista, nascida em 1937, no estado de São Paulo. O seu pensamento é original e pioneiro, porque trata da mulher na perspectiva da luta de classes e da crítica ao capitalismo, trazendo aos estudos de gênero uma importante contribuição.

Sobre a origem do patriarcado, a autora afirma que é possível que o homem tenha estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios. Muitos são os aspectos da existência cotidiana em que se observa esta dominação. Um plano extremamente significativo deste fenômeno diz respeito ao poder político, ou seja, a autora afirma que são os homens, em última instância, os responsáveis por tomar as grandes decisões que afetam a vida de um povo.

Em 1987, Saffioti aceita o desafio de escrever o livro *O Poder do Macho*, da coleção Polêmica, convidando as/os jovens a refletir sobre a efetivação de uma sociedade menos injusta, mais iníqua e menos castradora. Para ela, é importante envolver os homens nessa discussão. Segundo a autora, de maneira geral, os homens não se interessam pela temática feminina porque há um trabalho ideológico que incute nos jovens a ideia de que esses assuntos dizem respeito exclusivamente às mulheres. Afirma ainda que esses mesmos jovens foram alvo de uma campanha maciça que rotula todo e qualquer feminismo através da conotação pejorativa do feminismo radical. Contudo, Saffioti alega que a razão principal do desinteresse dos homens pela problemática feminina reside no fato de que não lhes é mostrada a “face oculta” do seu privilégio; ou seja, no momento em que esses mesmos homens se derem conta de que também eles são prejudicados pelas discriminações praticadas contra as mulheres, a supremacia masculina estará ameaçada e, com ela, também estará sob ameaça “o duplo padrão moral que alimenta a família burguesa, a própria família, o domínio dos poderosos. O mesmo pode ser dito com relação à discriminação contra negros” (SAFFIOTI, 1987, p. 7).

Saffioti ressalta que a sociedade não está dividida somente entre homens dominadores e mulheres subordinadas. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens. Com isso, a autora quer chamar a atenção para o fato de que o patriarcado é um sistema de relações sociais que garante a subordinação

da mulher ao homem, mas que não estabelece o único princípio estruturador da sociedade brasileira. Dito isso, a autora afirma que a divisão da população em classes sociais, profundamente desiguais quanto ao acesso às oportunidades de “vencer na vida”, representa outra fonte de dominação, considerada absolutamente legítima pelos poderosos e por aqueles que se autoproclamam neutros. Por fim, a autora assegura que a supremacia masculina perpassa as classes sociais, estando igualmente presente no campo da discriminação racial, o que torna a supremacia dos ricos e brancos mais difícil de perceber a dominação das mulheres pelos homens “não se pode negar que a última colocada na “ordem das bicadas” é uma mulher. Na sociedade brasileira esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres” (SAFFIOTI, 1987, p. 18).

Apesar de *O poder do macho* ter sido escrito há mais de 30 anos, não houve mudanças significativas da participação da mulher na esfera da política institucional, como vimos anteriormente. Dessa forma, tanto o livro, quanto o filme *Ou isso ou aquilo*, se trabalhados em diálogo, são fontes de estudo para a temática.

Depoimento de Hadija Chalupe³³, em março de 2018³⁴

“Estávamos em 2007, eu recém-chegada de São Paulo, ela no 2º ano da graduação em cinema. Eu ainda um peixe fora d’água, tentando me desvincular da rigidez paulista, ela apresentando o mundo de fluidez e leveza que só o Rio pode nos dar.

Ponto em comum: a incapacidade de falar não para a produção de novos projetos. O mundo da produção nos conectou. Dali nasceu uma relação de admiração por aquele sorriso impiedoso. Para Raquel os obstáculos eram apenas mais uma diversão, elementos que davam tempero para as conquistas das nossas aventuras, ou concretização de nossas ideias mirabolantes.

A vontade de criar nos mundos (dos guerreiros de Asgard, pelos blocos carnavalescos, à administração de Santa Doce Madalena), de criar parcerias: Caraduonça, Magnólia, e tantas outras mais. Sempre estive na vanguarda com o peito aberto para nos acolher. Com ela apreendi que o importante é o agora, o que podemos fazer para ser feliz HOJE.

³³ <https://www.facebook.com/events/233574593881902/permalink/234592687113426/> acessado em 12 de dezembro de 2019.

³⁴ Na ocasião da exibição do filme no Museu de Arte Contemporânea de Niterói (evento já citado).

O *Ou isso ou aquilo* foi em sua concepção um projeto para questionar, quebrar tabu e concebido entre amigas, recentes ou de longa data. Além disso, foi um filme para celebrar a força do feminino, uma homenagem para tantas mulheres que cruzam e impactam nossas vidas. Em sua concepção pensamos muito na força da ancestralidade, (em nossas mães, avós) nos laços familiares (consanguíneos ou não, pois família é a rede de suporte emocional que criamos ao longo desse caminho). Pensamos na responsabilidade que tínhamos nas mãos para esses nossos cenários que estava se desenhando, de luta, resistência e enfrentamento de um silenciamento naturalizado.

Fiquei com a incumbência de falar um pouco do OIOA, mas de novo, como fazer isso sem ela?! Aí lembrei de um texto que fizemos para acompanhar o filme no seu lançamento. E foi assim:

‘O Edital organizado pela SAV/MinC foi pioneiro em voltar as atenções para incentivar produções audiovisuais que estimulassem o protagonismo da mulher em cargos ocupados quase que eminentemente por homens. O cinema e o audiovisual apesar de ser um campo diverso que (re)cria histórias nas telas que possibilitam a discussão de temas áridos do cotidiano social – questões que envolvem política, sexualidade, gênero, racismo... ainda é um espaço em que o labor é marcado por um ambiente em que a chefia da equipe é masculina. Quantas vezes não ouvimos em set que nosso papel é dar suporte para o brilhantismo da criatividade do diretor.

Dessa maneira, esse edital tem papel fundamental para semear a mudança no meio audiovisual. Principalmente, neste momento em que falamos tanto em criar ambiente de estímulo a autoestima e consequente empoderamento das mulheres. A iniciativa de colocar a nós, mulheres, em posição de protagonismo - dentro da tela e por trás das câmeras é passo importante na conquista por igualdade no nosso setor e certamente terá lindíssimos resultados, elas por elas.

Eu particularmente nunca tinha pensado em me aventurar na direção. Mas como brinquei na despedida de solteira de Raquel: “Minha primeira vez só poderia ser com ela”. Nós rimos, choramos, sofremos para parir esse projeto.

O mais importante em todo processo foi, nós nos descobrimos juntas...

Ou isso ou aquilo foi nosso filme de descoberta de um novo horizonte.

Assim como nossa personagem principal que questionou e descobriu como ser uma prefeita, nós nos descobrimos e florescemos todas juntas. E é isso que o dia de hoje representa.

Estamos aqui fisicamente separadas, ela em outro plano energético/espiritual, mas ainda juntas. Então vamos celebrar esse encontro com Raquel, pois como uma pessoa muito querida me disse hoje “as pessoas se encontram e se completam” e muitos dos que estão aqui só começaram uma amizade por causa de Raquel. Valente, destemida e radiante. Quel vive em nossas mentes e corações. Para que a partida dela seja alegre e cheia de significado como foi a vida dela.

Raquel Presente!

Considerações finais

O silencioso processo de leitura e escrita desta dissertação nos anos de 2018 e 2019 confrontou-se com o estrondoso abismo político, econômico, social e moral em que o Brasil mergulhou no mesmo período. É preciso ressaltar que, desde 2015, o país tem sido alvo de uma implacável ofensiva ultraliberal por parte de setores políticos com viés de extrema-direita. Nesse contexto, a deslegitimação da política como instrumento de negociação do bem comum, promovida, em grande parte, por setores da grande mídia que historicamente estiveram a serviço da classe dominante brasileira, e a fábrica de *fake news*³⁵ contribuíram para a ascensão ao poder de um grupo político descomprometido e irresponsável socialmente, capitaneado pelo presidente Jair Bolsonaro, eleito em outubro de 2018.

Em pouco mais de um ano de governo, a gestão bolsonarista levou a cabo políticas ultraliberais, reivindicadas pelo governo como uma forma de administrar a crise econômica atribuída aos governos do PT (2003-2016). Contudo, na prática, tais medidas impuseram graves ataques à classe trabalhadora, tendo como resultado o aumento do desemprego e do subemprego, da fome, a destruição do meio ambiente, o massacre dos povos indígenas, o desmonte de políticas sociais, a privatização do que restava de empresas nacionais, a entrega dos recursos naturais à iniciativa privada, inclusive internacional, além de progressivos cortes nos orçamentos ligados à saúde e à educação, a fim de pagar os juros da dívida pública, além do incentivo ao machismo e à misoginia, ao racismo, à homofobia e a intolerância religiosa.

A adoção desse modelo de programa político, econômico e social impacta diretamente na restrição às liberdades democráticas, respingando, inclusive, na produção e difusão de bens culturais, como a cinematografia nacional, por exemplo. No que tange aos investimentos no setor audiovisual, a gestão federal tem atacado diretamente o cinema nacional e desvalorizado as produções cinematográficas do país que, dentro do setor da economia criativa pode ser considerado como o mais rentável e lucrativo. O atual governo reduziu os investimentos do Fundo Setorial do Audiovisual em 43%. Além disso, a gestão tem sinalizado que a Lei 12.485/11, a “lei da TV Paga”, precisa ser “reformulada”. Aqui vale mencionar um dado importante: ao ser sancionada pela Presidenta eleita, Dilma Rousseff, em sua primeira gestão, a “lei da TV Paga” possibilitou um crescimento volumoso nos investimentos no setor audiovisual. A Ancine, que a partir desse marco legislativo teve seus trabalhos ampliados,

³⁵<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-dia-da-eleicao-fake-news-sobre-candidatos-inundam-redes-sociais>, acessado em 18 de novembro de 2019.

passou a fomentar e fiscalizar também as produções a serem veiculadas na TV paga, além de implementar a cota de 30% de conteúdo nacional em todos os canais de entretenimento dessa janela tão segmentada. Essas ações foram amplamente discutidas entre parlamentares e representantes do setor audiovisual. A lei é tida como uma vitória para o cinema nacional que, apenas três anos após a sanção, alcançou a marca magistral de mais de 1 bilhão de reais investidos no audiovisual nacional.

Contudo, no dia 4 de novembro de 2019 (coincidentemente no dia exato em que eu começava a fase de elaboração dos relatórios de análises críticas dos filmes selecionados), realizava-se uma audiência pública no Supremo Tribunal Federal sobre o decreto do governo que alterou a estrutura do Conselho Superior do Cinema. A audiência foi convocada pela ministra Cármen Lúcia, relatora da arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) nº 614, protocolada pela Rede que vê uma tentativa de esvaziamento – e de censura – no Decreto 9.919, de 18 de julho, que transferiu o referido conselho do Ministério da Cidadania para a Secretaria da Casa Civil, além de reduzir o número de membros do colegiado. Ademais, foi questionada ainda a portaria 1.576/2019 do Ministério da Cidadania, que promove alterações na destinação de verbas para a produção cinematográfica nacional. Na prática, tal portaria vem suspender o chamamento para filmes nacionais.

De acordo com a ministra, o objetivo da audiência era o de ouvir as partes envolvidas e obter informações técnicas para embasar sua decisão sobre a questão, que, até então, não tinha data para ser proferida. Para a presidente da Associação Brasileira de Autores e Roteiristas – ABRA, Carolina Kotscho, presente na audiência, o Estado deve cumprir a Constituição e se abster de atos inibitórios contra a manifestação do pensamento, que não pode sofrer qualquer restrição:

Seja por meio de censura, filtro ou curadoria, é inadmissível e ilegal que o poder público determine ações que, de qualquer maneira, possam limitar, direcionar ou restringir a liberdade de criação e de pensamento de artistas, intelectuais, jornalistas, professores e cientistas³⁶.

Também fizeram uso da palavra o cineasta Luiz Carlos Barreto, a atriz Dira Paes, o ator Caio Blat, o humorista Gregório Duvivier, o cantor Caetano Veloso, entre outros. Para o ator e diretor Caco Ciocler, a classe artística está sofrendo “acuamentos” públicos e privados. “A gente só veio para cá porque em algum lugar a gente está sentido a censura na pele. É uma

³⁶<http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-11/audiencia-no-stf-debate-acao-contra-mudanca-no-conselho-de-cinema> - acessado em 18 de novembro de 2019.

questão prática, não é uma questão de discurso”, declarou³⁷. Segundo a diretora, atriz e apresentadora Marina Person, também presente na audiência, as cerca de nove mil produtoras de audiovisual existentes no Brasil dependem do pleno funcionamento da Ancine para existir e defendeu políticas públicas de incentivo à cultura e à produção audiovisual. “A Ancine está asfixiada, de mãos atadas, engessada. Esse engessamento é um mecanismo indireto de censura”, ressaltou³⁸.

Entretanto, a despeito dos ataques ao setor audiovisual por parte da atual gestão, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio 2019, aplicada em 3 de novembro de 2018, dia anterior à realização da mencionada audiência, surpreendeu a todas e todos ao trazer como tema a "Democratização do acesso ao cinema no Brasil". Importante ressaltar que a presidenta do Instituto Nacional de Educação Pública - INEP, responsável pelas provas do ENEM, foi exonerada após se opor à visão bolsonarista sobre o exame.

O ENEM 2019 colocou em pauta para a juventude brasileira algo que educadoras e educadores, cineastas, produtoras e produtores, pesquisadoras, pesquisadores e estudantes de cinema, e também eu, nesta dissertação a partir da metodologia Tela Crítica, vimos propor: incitar uma reflexão nacional *sobre e a partir* do cinema como ferramenta de inclusão no país, abrindo brecha, inclusive, para a reflexão por parte das/dos estudantes sobre a importância de uma educação antirracista e antimachista, carro chefe deste trabalho. Afinal, a escola sendo um espaço crucial de socialização da atual e de futuras gerações, precisa tomar para si a obrigação de enfrentar preconceitos e os estereótipos atribuídos às meninas e aos meninos.

³⁷<https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2019/11/artistas-vao-ao-stf-criticam-governo-e-repudiam-qualquer-forma-de-censura/> acessado em 18 de novembro de 2019.

³⁸<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=428827> acessado em 18 de novembro de 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *Tela Crítica - A Metodologia*. São Paulo: Práxis, 2010.

ANGREWSKI, Elisandra. *Cinema Nacional e Ensino de Sociologia: como trechos de filmes e filmes na integra podem contribuir com a formação crítica do sujeito*. Curitiba, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

AZEVEDO, J. C. *Escola cidadã: construção coletiva e participação popular*. In: SILVA, L.H. da (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 308-319.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. P. 549-559.

BOAL. Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p.39-64.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96*, Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARREIRA, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* / Denise Carreira... [et al.]. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CASTELLS, M. *A construção da identidade*. In *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M-A. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, 1991.

CIPOLINI, Arlete. *Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto: um estudo sobre a utilização do cinema na educação*. USP: 2008.

COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. (Org.). *Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais*. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

CUNHA, Marcus Vinícius da; TOTTI, Marcelo Augusto. *Do "Manifesto dos Pioneiros" à "Sociologia Educacional": ciência social e democracia na educação brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. Págs. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Florestan. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

_____. *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*. In: Congresso brasileiro de Sociologia, 1954. São Paulo: Anais da SBS, 1955 (págs.89-106).

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 – (Coleção Práticas Docentes)

FISCHER, E. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Alteridade e Criação, 2).

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes LDTA. 1975.

GOMES, Camilla de Magalhães. *Gênero como categoria de análise decolonial*. In Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Mulher negra*. Mulherio, São Paulo, ano I, no 3, p. 4, 1981. 5

_____. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS, 1983

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 03 jan. 2020.

GUBERNIKOFF, Giselle. *Cinema, identidade e feminismo*. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

HANDEAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. *O estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica*. BIB, São Paulo, nº 74, p. 43-59 jul/2014.

HIRATA, Helena. *Trabalho doméstico: uma servidão "voluntária"?* Texto originalmente publicado na Revista Travailler n. 8, p. 13-26. Tradução Ana Montóia.

_____. et al. (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009

_____. (2014). Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1), 61-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>

_____. *Globalização e divisão sexual do trabalho*. *Cad. Pagu* [online]. 2002, n.17-18 [citado 2019-05-26], pp.139-156. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100006&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006>.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes: São Paulo, 2013.

_____. *Luta de classe feminista*. Disponível em: <https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2013/08/LutadeClassesFeminista.pdf>

IANNI, Octavio. *A Sociologia e o mundo moderno*. Tempo Social; Ver. Sociol. USP, São Paulo, 1(1): 7-27, 1. sem. 1989.

KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LEITE, Miriam Soares; NEVES, Ana Beatriz Maia; SANTOS, Luiz Guilherme Oliveira. *O movimento de ocupação de escolas, o Projeto de Lei Escola Sem Partido e o ensino de sociologia: desconstruções*. Págs. 281-303. In: Saberes e práticas do ensino de sociologia. Org.: Julia Polessa Maçaira e Alexandre Barbosa Fraga. 1ª edição. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. *Gênero e sexualidade como temas da sociologia escolar: uma comparação entre livros didáticos (pnld 2012 e 2015)*. In Revista Perspectiva Sociológica - 1º sem. 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1175>

LOURO, Guacira Lopes. *Nas redes do conceito de gênero*. In: Gênero e Saúde (org.: Marta Julio M Lopes et all), RS: Artes Médicas, 1996.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Currículo Gênero e Sexualidade: O normal, o diferente e o excêntrico*. In: Louro, Guacira. *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 3ª Ed. – Petrópolis Ed. Vozes, 2003.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, Karl. & ENGELS, Frederick. *Manifesto do Partido Comunista*. 1848. Cultura Brasileira versão em pdf. Disponível em: <www.culturabrasil.pro.br/manifestocomunista.pdf> Acessado: 05 de janeiro de 2020.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Ana Beatriz Maia. *Sociologia no ensino médio: com que "roupa" ela vai?* Págs. 87-100. In *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Org. Anita Handfas, Julia Polessa Maçaira, Alexandre Barbosa Fraga. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. IN: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abril de 2010. Disponível em:

PEREIRA, Pedro Paulo. *Queer decolonial: quando as teorias viajam*. Contemporânea ISSN: 2236-532X v. 5, n. 2 p. 411-437 Jul.–Dez. 2015.

POSSAS, Lúcia M. V.; LOPES, Daniel Henrique. *PROFSOCIO/UNESP Mestrado Profissionalizante em Sociologia*. Marília, 2007. Slide da disciplina Teoria das Ciências Sociais II

PRECIADO, Paul B. (Beatriz). *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. SUR 24 - v.13 n.24 • 99 - 104 | 2016, disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf> acessado em 8 de dezembro de 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. Coleção: Feminismos Plurais.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio*. In: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio* / Org. Lejeune Mato Grosso de Carvalho. – Ijuí: E. Unijuí, 2004.

SARTORE, Anna Rita; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Camila Ferreira da. *Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Decolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*. IN: *Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL, V.1, N.1, 2015*.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, Jul./dez. 1995.

_____. *Os usos e abusos do gênero*. Projeto História, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SEEDUC RJ (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro). *Currículo Mínimo: Sociologia*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/sociologia_livro.pdf acessado em 25 de novembro de 2019.

_____. *Reorientação Curricular: Curso de Atualização para professores regentes - Sociologia – Materiais Didáticos*. Material impresso distribuído gratuitamente nas escolas na rede. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Christiane Leolina Lara Silva; ARAÚJO, José Newton Garcia de; MOREIRA, Maria Ignez Costa; BARROS, Vanessa. *O trabalho de empregada doméstica e seus impactos na subjetividade*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 454-470, jan. 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Campo Imagético).

STHEL, Clara. *Minas do hip hop: um olhar sobre a cena feminina do Rio de Janeiro*. Trabalho Prático de Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Escola de comunicação – ECO, 2017. Orientadora: Cristiane Costa.

WEBER, Max. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

XAVIER, Giovana (org.). *Catálogo Intelectuais Negras Visíveis* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Malê, 2017. Disponível em: <https://www.intelectuaisnegras.com/copia-vista-nossa-palavra-flip-2016> acessado em 8 de dezembro de 2019.

XAVIER, Ismael. *A experiência do cinema*. RJ: Edições Graal - Embrafilmes, 1983.