

## INTERSEÇÕES ENTRE CINEMA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Fabiana de Lima Leite<sup>1</sup>

### Introdução

Se fossemos determinar algumas das principais revoluções do século XX certamente poderíamos eleger a emancipação da mulher como uma delas. Século de tomada de consciência e de luta por igualdade de condições e respeito às diferenças, nele as mulheres saíram do privado e tomaram as ruas, impondo uma mudança cultural sem precedentes na história da humanidade. Porém centenas de estudos continuam a indicar desigualdades quanto às oportunidades e à violência a que estão submetidas as mulheres<sup>2</sup>.

Portaria publicada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015<sup>3</sup> foi alterada 12 dias após ter sido criada. O documento criava o Comitê de Gênero que seria o responsável por propor diretrizes e dar subsídios às políticas educacionais. Essa alteração se deu a partir da pressão de diversos setores, principalmente de representantes do legislativo ligados às igrejas, retirando trechos que apontavam a necessidade das escolas promoverem a igualdade de gênero, raça e orientação sexual. A alteração também suprimiu definitivamente a palavra gênero de todo o documento. Antes mesmo deste acontecimento, manifesto assinado também em 2015 por dezenas de grupos de pesquisa que atuam em defesa da igualdade de gênero na educação, repudia a forma como os grupos conservadores têm tratado a questão da educação para a igualdade de gênero, inclusive com propostas legislativas e leis já aprovadas em vários municípios que proíbem que este tema seja trabalhado por professora/es nas escolas<sup>4</sup>. Segundo o manifesto, “falar em uma educação que promova a igualdade de gênero não significa anular as diferenças

---

<sup>1</sup> Mestre em educação pela Faculdade de Educação FAE/UEMG, conclusão em março de 2018. Orientador: José de Sousa Miguel Lopes. Email: fabianalleite@gmail.com

<sup>2</sup> Segundo o Atlas da Violência 2016, houve aumento de homicídios entre as mulheres em cerca de 11,6% entre 2004 e 2014. Em 2015 4.757 mulheres foram assassinadas no país. Cerqueira, D., Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília, 2016.

<sup>3</sup> Diário Oficial da União, Portaria 916 de 9 de setembro de 2015, que institui o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 173, seção 1, 10 de setembro de 2015.

<sup>4</sup> Câmaras municipais de vários municípios aprovaram projetos de leis, a partir de 2015, que vetam a inclusão do que chamam de “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação. Ver: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> Acesso em abril de 2018.

percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades”.<sup>5</sup>

As resistências em incorporar a perspectiva da educação em gênero nas escolas se explicita a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação, que instituiu prazo para que os estados e municípios aprovassem os Planos Estaduais e Municipais de Educação, com vigor por 10 anos, com metas relacionadas ao combate à discriminação e desigualdade de gênero. Vale ressaltar que antes desta previsão no Plano Nacional de Educação, a Constituição Federal e vários tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário fundamentam e garantem a igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas.

Este acirramento se tornou ainda mais evidente com uma questão trazida ao Enem em 2015, que fazia referência à célebre frase de Simone de Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Tal fato gerou revolta e indignação por parte da bancada mais conservadora no Congresso, que acusou o MEC de doutrinação e levou a Câmara Municipal de Campinas a aprovar uma moção de repúdio ao Ministério da Educação, por ter considerado a prova do ENEM “um desacato à sociedade brasileira”. Na ocasião da sessão da Câmara, o vereador Campos Filho disse que a prova “empurra goela abaixo uma situação e que a grande maioria é favorável à lei da natureza, homem é homem, mulher é mulher”<sup>6</sup>.

Os embates políticos atuais apontam a necessidade de estudos qualificados sobre a relação entre gênero e educação. Pesquisas continuam a indicar desigualdades quanto às oportunidades e à violência a que estão submetidas as mulheres. Tudo isso como consequência de uma dominação simbólica ainda naturalizada e reforçada de geração a geração por instituições como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação, sobretudo a televisão e o cinema que, mal foram inventados, coincidentemente no mesmo século em que os movimentos feministas tomaram corpo no mundo todo, já assumiram um papel central de formar e reforçar hábitos, valores e consciências predominantemente sexistas. Promover a igualdade requer também mudanças na forma de representação nos meios de comunicação, principalmente daquelas pessoas ou grupos que ainda são vítimas de opressões e violências.

---

<sup>5</sup> Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. [http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto\\_Pela\\_Igualdade\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Final.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf) Acesso em abril de 2018.

<sup>6</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>. Acesso em abril de 2018.

Frente aos dilemas atuais, este artigo busca constituir um olhar sobre as relações de gênero no campo da educação. Para tanto, optei por fazer uso do cinema como ferramenta entre os diversos meios de comunicação existentes, considerando a sua presença na vida dos estudantes, principalmente dentro da escola, sobretudo a partir da aprovação da Lei 13.006/14, que determina a exibição de cinema nas escolas públicas. É sabido o papel determinante da escola para a formação das identidades e a partir da presença do cinema dentro da escola, busca-se apontar o que os jovens expressam sobre questões relacionadas às relações de gênero, identificando ainda como essas questões podem ser trabalhadas junto à escola, considerando a presença do cinema como prática incorporada ao cotidiano escolar.

Sobretudo a partir da Lei 13.006/14, uma produção consistente de estudos (FRESQUT, 2015) é desenvolvida, com questões tais como a problematização da obrigatoriedade do cinema na escola; a democratização do acesso ao cinema e à produção nacional; o acesso ao cinema não comercial, que sequer chega às salas de cinema; a valorização e circulação da produção local, inclusive promovendo a formação audiovisual de estudantes da rede pública; a preocupação de que a experiência com o cinema nas escolas não seja disciplinar e instrumental, mas uma experiência de liberdade e emancipatória.

Também quanto à relação entre educação e gênero, importantes contribuições têm sido feitas por pesquisadores. Neste campo de análise, as opressões de gênero são apontadas como desigualdades estruturais, sentidas tanto por meninas quanto por meninos no ambiente escolar. Por não considerar com precisão o conceito de gênero, a escola reforça elementos simbólicos de opressão, principalmente ampliando as polaridades e as hierarquias entre meninos e meninas.

O olhar que propomos está pautado na percepção sobre a necessidade de relacionar os estudos sobre educação, gênero e cinema. Este olhar pode contribuir para os debates recentes sobre a necessidade de uma perspectiva de gênero na educação escolar. Importantes estudos sobre gênero a partir de teorias cinematográficas problematizam a forma como historicamente as mulheres são retratadas no cinema e o lugar das personagens femininas nestas narrativas, além de indicarem a necessidade de um cinema também comprometido com a desnaturalização das violências simbólicas materializadas na forma como historicamente as mulheres são retratadas no cinema. Assim, sustentamos a necessidade de, nos estudos relativos ao cinema na educação, se promover também um olhar na perspectiva de gênero, pensando como o cinema na educação pode contribuir para a equidade de gênero.

## 1. Concepções sobre gênero e feminismo na história

A década de 1970 é considerada um marco na luta das mulheres e na composição de um pensamento contra-hegemônico ao patriarcalismo. Autoras como Beauvoir (1970), Friedan (1971), Mead (1969) e Saffioti (1979) são consideradas pioneiras quanto ao desenvolvimento e aprofundamento de uma teoria feminista e fundamentais para desestruturar uma lógica de pensamento que historicamente serviu para justificar as opressões contra as mulheres a partir de diferenciações biológicas e naturalizações ideológicas e sexistas. O final do século XX foi determinante para o fortalecimento de diversos movimentos sociais em luta por direitos no Brasil e se constitui também importante para a afirmação do movimento feminista e emergência de políticas públicas destinadas à superação das desigualdades, discriminações e violências de gênero.

Desde Beauvoir em *O segundo sexo* (1949), obra pioneira dos estudos sobre as mulheres, que apresenta uma análise detalhada sobre a opressão sofrida pelas mulheres e se cristaliza como um tratado de destaque no feminismo contemporâneo, importantes contribuições e leituras foram somadas à perspectiva da superação das opressões sofridas pelas mulheres ao longo da história. Em *O segundo sexo*, obra precursora na crítica ao sujeito, Beauvoir escancara a pretensa neutralidade e unidade do “sujeito”, expondo que no mundo social são característicos um tipo de sujeito que ocupa uma posição sem marcações (sexual, racial, religiosa) e neste sentido considerado universal; e aqueles que são tratados pela “diferença”, reduzidos às especificidades, aprisionados em marcações, aos quais cabe a designação de *outro*. Assim é possível perceber homens e mulheres: “O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”.

Os estudos sobre as violências sofridas por uma pessoa em função da identidade sexual a ela atribuída, levaram à discussão e problematização, dentro do próprio movimento feminista, da incapacidade de superação das desigualdades a partir do entendimento da categoria gênero de modo binário, masculino/feminino. Esta visão já está posta por Beauvoir em 1949, com a célebre frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

No contexto da terceira onda feminista importantes contribuições foram trazidas por Joan Scott, sobretudo pela dimensão de historicidade presente em seu pensamento, que ganha centralidade para o entendimento da categoria gênero. Ganha destaque seu livro “Gênero e História” e,

sobretudo, um dos textos que compõe este livro, “Gender a Useful Category of Historical Analysis” de 1986, traduzido e publicado no Brasil em 1990 com o título “Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica”.

Neste texto, Scott faz uma leitura de como a categoria “gênero” foi construída historicamente. Ela considera três enfoques teóricos, sendo eles o patriarcado, o marxismo e a psicanálise. Por ser relacional, a categoria gênero dialoga com classe, raça/etnia, geração e outras categorias sociais. Em sua definição de gênero, esta feminista apresenta quatro elementos que segundo ela operam na construção da identidade de gênero, sendo eles interdependentes, porém, analiticamente distintos. Em primeiro lugar, o elemento *simbólico*, que evoca tipos de representações múltiplas, como aqueles que tendem a encarnar na mulher características como purificação ou contaminação, inocência ou corrupção. Em segundo lugar, o campo *normativo*, que manifesta “as interpretações dos significados dos símbolos” (SCOTT, 1986, p. 66), se expressam em doutrinas religiosas, educativas, científicas, legais e políticas e expressa com rigidez o significado de ser homem ou mulher, masculino ou feminino. Essas normas sofrem disputas abertas e se modificam, porém, haverá sempre posições que emergem de forma predominante e se estabelecem rigidamente. Como terceiro elemento Scott destaca uma estrutura social que extrapola as relações familiares como responsável pela constituição das *identidades de gênero*, tais como as relações presentes no mercado de trabalho, na educação, na religião, na política, em todas essas dimensões que fundamentam as sociedades modernas. E como quarto quesito se destaca a *identidade subjetiva*, sendo a psicanálise um campo de estudo importante para se buscar entender a reprodução de gênero e a descrição das transformações da sexualidade biológica dos indivíduos.

Considerando esses elementos, para Scott o “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos e é uma forma primária de relações significantes de poder”. (SCOTT, 1986, p. 65).

## 1.1. Gênero no ambiente escolar

Um vasto campo de pesquisas tem contribuído para evidenciar os dilemas atuais da educação quanto às desigualdades que inscrevem, tal como apontado por Scott, certos grupos como minorias na sociedade. Essas pesquisas se desdobram em vários recortes, porém algumas dessas

desigualdades são mais recorrentes, estruturais, sistêmicas. É o caso, por exemplo, daquelas sofridas pelos negros e as sentidas também em função da questão de gênero, na escola. Quanto às violências de gênero, os vícios de tais desigualdades são sentidas tanto por meninas quanto por meninos, de formas diferentes.

É o que podemos extrair a partir do artigo *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça* (CARVALHO, 2004), em que Marília Pinto de Carvalho compartilha um estudo destacando o fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino. Segundo o artigo, a defasagem é mais acentuada entre as pessoas negras do sexo masculino, seguidos de mulheres negras, homens brancos e por fim mulheres brancas. Os estudos trazidos nesse artigo também destacam a necessidade de se relacionar o fracasso escolar com a classe social dos estudantes, questionando abordagens bipolares que apenas opõem outras categorias desconsiderando os aspectos sociais/econômicos.

Quanto ao menor desempenho entre homens, os estudos trazidos ao artigo evidenciam os impactos e significados das questões de gênero e a partir daí, a questão da masculinidade, que determina e orienta a forma de agir dos meninos na escola. A capacidade de transgredir e enfrentar as regras escolares, ao contrário de causar desconforto entre os meninos, passa a ser valorado como potência masculina, cultivando entre estes um orgulho de estar entre os piores alunos, respeitados pelos colegas e desejado pelas meninas: “nesse grupo, os meninos brancos eram vistos como efeminados e com baixo desempenho em termos daqueles valores ligados à agressividade, à força física, ao enfrentamento das regras e a conquistas heterossexuais”. (CARVALHO, 2004, p.280). Mais, “esses alunos tinham consciência de ser até mesmo admirados por garotos brancos, tanto por sua atitude anti-escola quanto pelo grau de masculinidade que isso representava” (p.280). Outro dado importante é que ao serem destacados como fracassados na e pela escola (algo que o artigo também analisa como sendo fruto de uma cultura racista) esses meninos acabavam assumindo essas formas de masculinidade como a única alternativa ao empoderamento, à autonomia, ao respeito entre os seus amigos e a comunidade, reforçando e afirmando este lugar, do exercício do poder, como legítimo à masculinidade.

Se entre os meninos a escola tende a reforçar a masculinidade devido à forma como classifica e discrimina os “bons” dos “maus” alunos, também entre as meninas as questões de gênero são encarnadas em procedimentos disciplinares e pedagógicos. Em “*O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula*” (CARVALHO, 2012), Marília Pinto parte para uma análise sobre como a

questão de gênero, no que tange às mulheres, reforça qualidades tidas como inerentes ao ser mulher, perpetuando condicionantes tais como ao ainda relacionar cores e elementos aos sexos: “cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico)” (CARVALHO, 2012, p.402). Para fazer tal análise, a autora inicialmente aprofunda o conceito de gênero e como a escola ainda trabalha este conceito de forma equivocada, quase sempre o confundindo com a questão da sexualidade.

Para demonstrar as questões apontadas, a autora realizou um estudo relacionado aos cadernos escolares, constatando que os cadernos materializam características impressas ao gênero, “expressando feminilidade por meio da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras esgarçadas, desorganização e sujeira” (CARVALHO, 2012, p.410). Os cadernos cor-de-rosa ainda condicionam avaliações de desempenho escolar, além de reforçarem aspectos infantilizantes às meninas. Aqui eu destacaria também os condicionamentos quanto à forma de representação social, colando nas meninas as imagens e forma-de-ser de referências femininas formatadas nesse padrão cor-de-rosa como Cinderela e Barbie, reforçando elementos que podem ser lidos como tipos de violências simbólicas por naturalizarem características estéticas e comportamentais como sendo inerentes ao ser homem ou ao ser mulher.

Dois importantes estudos traduzem a interface entre Juventudes e Educação e neles se destaca também um olhar mais sistêmico e estudos mais atualizados relativos a Gênero no campo da Educação. Em “Juventude e Escolarização” (SPOSITO, 2002) se exprime um estado do conhecimento sobre o tema Juventude na área da Educação, tendo como fontes as dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e compreendendo um período de 18 anos (1980 a 1998)<sup>7</sup>. Como atualização e produção mais recente temos “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social”, um estado da arte que compreende o período de 1999 a 2006, sendo uma publicação de 2009, também sob a coordenação de Sposito.

Naquele primeiro estudo destacado, parte-se da percepção de que as juventudes eram constituídas histórica e socialmente como uma fase de instabilidade normalmente associada a “problemas

---

<sup>7</sup> Realizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

sociais”, e, sendo assim, as formas como esses problemas são apreendidos e situados analiticamente também mudam e são trazidos para o campo da Educação, uma vez que “ênfases temáticas e categorias de análise não se despem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem, tornando-se mais ou menos permeáveis a essas situações” (SPOSITO, 2002, p. 9). Percebeu-se, como predominância, a tendência de considerar o “aluno” uma categoria homogênea, sobretudo nas pesquisas que tratam a escola como uma instituição também homogênea, centrada em uma função social própria às estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista (SPOSITO, 2002, p. 84). Esta concepção se materializa nos trabalhos de cunho estruturalista da década de 1980, em que ser aluno é considerado um fator natural e não uma construção social e histórica. Nesse sentido, outras categorias como sexo, origem social, experiências sociais, identidades de gênero e etnia sequer apareciam ou quando se faziam presentes não eram levadas em conta como importantes ou determinantes. Assim, nessas pesquisas, a trajetória de vida desses alunos era esvaziada de sentidos e identidades. Os alunos figuravam como “pré-texto” (SPOSITO, 2002, p. 85), informantes de elementos que visavam a instituição escolar como foco prioritário da análise.

No estado da arte de 2009, amplia-se o olhar sobre a categoria juventudes para abarcar três áreas, sendo Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, analisando 1.293 trabalhos. Esta publicação destaca o quanto se avançou em estudos sobre os jovens, no Brasil, comparativamente ao primeiro período analisado, levando o tema juventudes a alcançar maior visibilidade, como resultado de uma intersecção entre vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Apesar disso se constata que fazendo um recorte específico sobre a área da Educação, não houve um aumento significativo de produção sobre juventudes, uma vez que no período anterior os estudos representavam cerca de 4,5% do total das produções e nesse segundo período analisado representa 6%. (SPOSITO, 2009, p. 19). Ainda sobre o campo da educação, este estudo mais atual apresenta não ter havido significativa alteração nos temas abordados em interface com juventudes. As desigualdades sociais aparecem como terceiro tema mais recorrente no campo da educação no conjunto das obras analisadas e uma novidade é o crescimento das pesquisas em torno das questões de gênero e da sexualidade entre os jovens.

A incorporação da noção de gênero nas discussões sobre juventudes faz-se importante uma vez que as questões relacionadas à identidade de gênero são categorias que marcam a construção da identidade dos sujeitos sociais. A sociedade usa as categorias sexo/gênero e idade para posicionar



os sujeitos socialmente, isso desde as primeiras idades, inscrevendo nas pessoas identidades e determinando padrões de comportamentos que acredita serem mais adequados a partir da identificação pelo sexo e também a partir de recorte etários. A forma como essas classificações se estabelecem determinam em grande medida como se constroem as identidades e por isso a consideração da categoria gênero marca também a constituição de sujeitos plenos desde a infância.

O conceito de gênero é uma categoria analítica que considera a composição estrutural de valores, práticas e opiniões que engendram relações de poder. Entender as relações de gênero permite compreender a forma como se dá a socialização por mulheres e homens a partir de protocolos e normas sociais e culturais que buscam configurar e determinar identidades sociais e políticas. As relações de gênero são legitimadas através da construção de valores, símbolos, instituições e normas que condicionam subalternidades e são sustentadas historicamente por padrões culturais e de socialização (SCOTT, 1990).

As relações entre gerações não estão no mesmo nível das relações entre os sexos, uma vez que as mudanças etárias podem significar mudanças significativas quanto aos acessos. Quanto às relações de gênero, mesmo considerando-se este conceito na atualidade de forma não binária e se admitindo possibilidades de reconfigurações de identidades, alguns critérios hierarquizantes e de opressão marcam a trajetória de parcela significativa da população durante toda a vida, em função de uma cultura patriarcal e heteronormativa.

Não bastassem as diferenças determinadas pela realidade objetiva de acesso, a escola pode cumprir um papel de reforçar e sustentar paradigmas ao tratar como iguais os diferentes, a partir do princípio da igualdade formal que pauta a prática pedagógica, desconsiderando as desigualdades culturais entre as crianças, o que acaba por legitimar e sancionar desigualdades. Bourdieu sustenta que esta forma de agir se deve à lógica de um sistema que busca conservar os valores que fundamentam a ordem social. A escola, então, “transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em distinção de qualidade, e legitima a transmissão da herança cultural” (BOURDIEU, 1966, p.58).

As violências simbólicas estão presentes desde a infância e marcam muito fortemente as pessoas na juventude, uma vez que é um momento de descobertas e afirmação das identidades. Essas violências são manifestadas através de símbolos que são comungados pelas pessoas de uma determinada cultura e tempo histórico, condicionadas por sentidos construídos e reproduzidos

em vários campos tais como através da língua, da arte, da religião, da família, da escola, das relações de trabalho. Os sistemas simbólicos cumprem então uma função social e política por meio das suas produções de sentidos, instrumentos de “imposição ou de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1989, p. 11), e aqui destacamos como este sistema de dominação estabelece relações assimétricas e hegemônicas de poder, construindo e reproduzindo preconceitos e violências de gênero.

## **2. E se o cinema é uma forma de educar, porque não usar na escola?**

Nos seus primeiros tempos, a partir da invenção do cinematógrafo por volta de 1895 em Paris, pelos irmãos Lumière, o cinema se detinha a registrar acontecimentos e mostrar cenas da vida cotidiana. O “primeiro cinema”, entendido como o período que coincide com os seus primeiros vinte anos, é assim entendido a partir das colagens que dão às imagens um caráter mais ilusório e tem em George Méliès o principal expoente. Porém, é a técnica de edição e montagem, logo depois, que marca a constituição do cinema como uma das experiências culturais mais importantes do século XX (CARRIÈRE, 2006). O cinema, como prática social, vivenciou profundas transformações desde a sua invenção, mas uma das mais impactantes dessas transformações foi o seu condensamento como, segundo define André Parente, uma “forma cinema” (COHN, p. 67, 2010), que significa a sua formatação em um modelo narrativo industrial.

Entre as transformações que levaram o cinema a esta forma industrial, destacam-se o surgimento do cinema sonoro, a invenção e popularização da televisão (a projeção da imagem em movimento até então estava restrita à sala de cinema) e a constituição da imagem digital (responsável por um tipo de relação mais aproximada da imagem com o público através do videogame, do cinema em rede e das instalações interativas), e a partir daí, com a constituição do cinema industrial, acontece simultaneamente certo esvaziamento da sala de cinema, que será substituído pelo cinema em casa.

O cinema causa um impacto profundo no entendimento relativo ao campo das artes e quando do seu surgimento e até final do século XIX muitos estudiosos consideravam tal dispositivo mera reprodução de uma obra de arte, uma verdadeira falsificação. O valor de arte somente será atribuído ao cinema no início do século XX, porém causando profundas mudanças nos padrões e valores relativos a comportamento e consumo. Estes elementos serão estudados a fundo pelos

pensadores da Escola de Frankfurt, com destaque para Walter Benjamin em seu texto “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1925). Benjamin apresenta o cinema como a linguagem artística com maior capacidade de nos fornecer as bases para um entendimento crítico sobre a exposição e reprodução da obra de arte. Contemporâneos a este pensador alemão, importante contribuição trouxeram Adorno e Horkheimer (1947) com seus estudos sobre o “supérfluo” e na elaboração que fazem acerca de como a “massificação” se apropria do mundo cultural, invertendo princípios inicialmente conferidos à obra de arte e seu valor específico.

Com estudos mais atualizados sobre o tema, Martín-Barbero busca entender os impactos do audiovisual nas sociedades contemporâneas e diretamente sobre o comportamento das pessoas, induzidas, sobretudo, pela televisão. Para este autor o ato de “ver” passa por um tipo de controle político e se transforma em elemento central para entender aquilo que é apresentado como real, que por sua vez é destituído de historicidade e totalmente fragmentário.

Há um reconhecimento hoje de que vivemos em uma sociedade audiovisual e que os produtos audiovisuais são também formadores culturais. Para Martín-Barbero, há uma crise da leitura de livros entre os jovens e a escola costuma considerar este fenômeno como negativo e atribuir esta realidade à sedução que as tecnologias da imagem exercem sobre os jovens. Com esse entendimento reducionista, a escola se desobriga de assumir a necessidade em se reorganizar para agregar outras linguagens que não se restrinja ao livro, mas a uma “pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 338).

Em relação ao campo da educação formal, se, por um lado, os livros foram incorporados pela educação como bens fundamentais, o mesmo não se pode dizer dos filmes, ainda relegados a uma relação de entretenimento ou coadjuvante nos processos educativos, pouco reconhecidos ou marginalmente considerados bens culturais tal qual a forma como se consideram as obras literárias.

É fundamental perceber como o audiovisual e também o cinema assumiram um lugar central na vida contemporânea, o que impõe à educação a necessidade de pensar uma sensibilização do olhar. É preciso entender que as imagens chegam ao público e aqui destacamos o público infantil e jovem, condensados em formatos estéticos e conteúdos políticos e isso impõe ao campo da

educação o desafio de desenvolver uma educação para o olhar, capaz de possibilitar a capacidade de entendimento consciente dos textos fílmicos.

A Lei 13.006, de 2014, proposta por Cristovam Buarque, dispõe que a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas.

Em “Cinema e Educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas” (FRESQUET, 2015), os autores levantam três crenças sobre a relação do cinema com a educação (p.7), com as quais pactuamos. Em primeiro lugar, a crença de que o cinema possibilite “invenções de mundo” e como tal, a sua presença na escola atua como potencializador político e estético. Como segunda crença aposta-se na presença do cinema na escola a partir do aceite ao risco das invenções que ele promove, ou seja, com a entrada do cinema não se pretende apenas oferecer “o belo, o conforto ou a harmonia” (p.8), mas “inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (p.8). Por fim, acredita-se na potência da própria criança ou jovem que acessa o cinema na escola, na sua “inteligência intelectual e sensível” (p.8), a demandar processos de criação.

Isso exige que os educadores dispostos a utilizar o cinema na escola entendam os registros imagéticos apresentados em outras dimensões e propósitos que estão além do que a mera composição com conteúdos escolares a serem trabalhados, inclusive impondo ao campo da educação uma curadoria cuidadosa das obras e a formação dos educadores para o trabalho com o cinema.

O saber ao qual o educador-mediador deve dispor está mais ligado à sensibilidade em promover este encontro do estudante com o cinema de maneira inventiva e horizontalizada, do que a exigência de uma especialidade ou formação cinematográfica. Para Bergala (2008, p. 127), mais valor tem um professor que sabe menos, mas aborda o cinema com sensibilidade, do que aquele que se apresenta rígido em saberes e leituras sobre o filme e as técnicas cinematográficas. Exige-se do educador-mediador que o acesso do cinema na escola seja conduzido garantindo-se a liberdade da criança e jovem no processo de criação que se estabelece na relação com o cinema:

As limitações quanto ao acesso à arte e ao cinema para a maioria das crianças e jovens no Brasil se expressa também em função da incorporação do cinema à indústria cultural, que toma parte significativa da produção cinematográfica como produto esvaziado da sua essência artística,

principalmente pelo assim considerado mercado cinematográfico hollywoodiano. Diante deste entendimento e diferenciação quanto à arte cinematográfica e à apropriação feita pelo mercado de parte significativa da produção cinematográfica, Bergala problematiza quais filmes devem agregar o repertório de um processo educativo cinematográfico nas escolas, pois “a memória inconsciente, que não liga para os julgamentos de valor, conserva tanto o bom quanto o ruim” (BERGALA, 2008, p.45). Isso não significa desconsiderar os níveis de desenvolvimento e conhecimento da criança ou jovem, mas tampouco subestimar a sua capacidade de vivenciar uma experiência artística ou apreender dela acúmulos que não podem ser silenciados ou minimizados, pois, “se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências” (FRESQUET, 2013, p.77).

Como meio de expressão da cultura, o cinema se materializa como mecanismo de produção de significados e representação social, com potencial para cristalizar ou questionar a realidade e neste sentido também pode o cinema se constituir como um dispositivo capaz de problematizar as relações de gênero e contribuir para uma educação pautada na emancipação e equidade de gênero.

## 2.1. A mulher no cinema

Como o cinema reproduz valores instituídos culturalmente, as obras cinematográficas tem a força de conservar ou podem se propor desestabilizar os sistemas culturais instituídos. A partir deste entendimento, algumas obras fílmicas, em menor número, mas, sobretudo, a partir de produções recentes, problematizam e buscam desconstruir práticas de naturalização das diferenças que historicamente são reproduzidas no cinema. É preciso considerar que o filme é produto de escolhas técnicas e estéticas que apresentam certa realidade social e é importante entender e conhecer as linguagens e possibilidades de construção das narrativas para desnaturalizar crenças que se enraízam na linguagem cinematográfica como mera representação do real.

Este entendimento ou crítica aparece a partir do amadurecimento de uma crítica feminista do cinema, que passa a problematizar a forma como se apresenta a imagem da mulher no cinema. Estes estudos trazem um novo olhar para as películas, sobretudo a partir de análises dos mecanismos e processos elaborados no interior do texto fílmico, que constroem a mulher e a

feminilidade a partir de padrões rígidos, predeterminados por discursos hegemônicos que naturalizam opressões culturalmente estabelecidas.

Para Ann Kaplan (1995, p.53), importante teórica que se debruçou sobre a representação da mulher no cinema, a narrativa cinematográfica está condicionada a um padrão hollywoodiano dominante, determinado por um tipo de inconsciente patriarcal, que se materializa nos filmes por meio de linguagem e discurso masculinos. A partir de uma análise psicanalítica do cinema, esta autora sustenta que as mulheres não são apresentadas como significantes de um significado (a mulher real), mas nos filmes estes elementos do real são suprimidos para dar lugar a um signo que está presente no inconsciente masculino.

Os padrões instituídos como tipos de personagens incorporados pelas mulheres no cinema, via de regra, apresentam estereótipos negativos que infantilizam as mulheres, as demonizam ou as convertem em exuberantes objetos sexuais, cumprindo um papel *voyeur*, fetichista e narcisista a partir da construção de uma visão estritamente masculina da mulher. Entre estes estereótipos, a mulher está sempre reduzida a dois padrões: entre a idealização de uma moral superior encarnada em personagens de virgens, mães abnegadas ou seres plenamente espirituais ou por outro lado encenam um tipo considerado moralmente reprovável, encarnada na *puta*, na *solteirona infeliz*, na *sapatão* ou na *bruxa*.

Para Kaplan, a produção de uma arte feminista deve possibilitar a compreensão de como as mulheres são constituídas na cultura através de práticas sociais, e esta produção deve se materializar em uma “estética planejada para subverter a produção da mulher como mercadoria” (KAPLAN, 1996, p.58-59).

O crescimento da participação das mulheres no fazer cinematográfico não é um movimento “natural”, mas fruto de um engajamento das mulheres, que passaram no mesmo período, através de um processo contínuo de lutas, a conquistar espaços e construir sua inserção em todos os campos da vida pública. A presença na realização fílmica pode favorecer a inclusão de novos olhares e perspectivas nas narrativas fílmicas, contribuindo para uma mudança na forma de representação da mulher no cinema.

O que é importante considerar e desvelar é que esta forma de expressar gêneros/sexo/sexualidade no cinema não é da ordem da representação, isto está em um segundo nível, mas da ordem da produção de discursos e diferenças que se quer apresentar como naturais e ali meramente

representados. É o que Bourdieu releva em “A dominação masculina” quanto à diferença socialmente construída, o culturalmente elaborado apresentado como naturalmente ou biologicamente dado. A desnaturalização da forma como a mulher é historicamente retratada no cinema se conjuga com a incisiva capacidade de se estabelecer um olhar e diálogo atentos a tais elementos a partir das obras cinematográficas vistas.

É necessário problematizar as narrativas quanto ao lugar dado às personagens femininas e quanto às diversas manifestações e relações de gênero e sexualidade, buscando refletir sobre a possibilidade de reformulação das identidades, subjetividades e performances inscritas nas obras fílmicas exibidas, recriando os destinos comumente apresentados às personagens que materializam o signo do feminino no cinema, buscando situar a obra a partir de contextos culturais, sociais e políticos, sobretudo agregando os movimentos históricos existentes pelo fim da opressão de gênero.

A escola, com sensibilidade e capacidade crítica pode, nesta relação com o cinema, contribuir para desnaturalizar representações que perpetuam violências simbólicas relativas a questões de sexo-gênero-sexualidade. Se a escola torna-se um espaço de promoção e democratização da arte cinematográfica, pode também se ater à capacidade de que tal relação seja capaz de promover um novo olhar sobre a representação da mulher no cinema, como forma de desnaturalizar as violências simbólicas e contribuir para a equidade de gênero.

## Conclusão

Pensar a educação requer uma reflexão e um posicionamento sobre os grandes dilemas sociais postos a partir de uma compreensão do ser humano como sujeito inserido em contextos que exigem uma articulação imprescindível entre ação educativa e superação das opressões sociais. A discussão sobre a inclusão de uma perspectiva de gênero na educação continua premente e ainda hoje gera polêmicas que reforçam os preconceitos e acentuam as diferenças.

Por refletir as relações sociais, o cinema assume um papel importante na contemporaneidade, tanto para a transmissão e reprodução de valores arcaicos, quanto na possibilidade de quebrar paradigmas. O cinema é uma linguagem capaz de contribuir com processos educativos centrados em transformações que gerem mais autonomia, consciência e maior capacidade de resistência contra qualquer tipo de opressão. O cinema produz novas realidades, instigando a pensar e agir

diferentemente e tem, a partir de uma seleção cuidadosa e de uma mediação adequada no ambiente escolar, a capacidade de colaborar para a promoção de sentidos emancipatórios a partir da superação das desigualdades de gênero. Os estudos sobre a relação entre cinema e gênero nos torna mais conscientes da capacidade que os meios de comunicação e o cinema têm de sedimentar formas de representação da mulher, bem como na potência por desnaturalizar representações engendradas culturalmente.

Este desvelamento possível de se perceber na experiência cinematográfica na escola, uma vez que garante percepções críticas sobre as opressões existentes, em vários níveis, promove também a emancipação dos sujeitos sociais ali envolvidos, porque é uma prática que possibilita, de forma livre, dialógica e inventiva, novas compreensões, transformações e reposicionamentos do espectador.

É preciso garantir abordagens adequadas no ambiente escolar, em respeito às diversidades, que possibilite romper com concepções que reforçam velhos estigmas e preconceitos e promovam efetivamente a emancipação de todos a partir da superação das desigualdades de gênero. O contrário disso significa a omissão da escola frente a direitos fundamentais de crianças, adolescentes e jovens. Esta omissão ou a reprodução de identidades rígidas contribui para que um número significativo de estudantes sofram violências sexuais, preconceitos como a reprodução de homofobia, lesbofobia e outros tipos de violências, o que gera o não reconhecimento de si no ambiente escolar, contribuindo para a evasão e para a percepção da escola como instituição que, ao contrário de acolher e formar, oprime e segrega. A educação deve ser entendida de forma ampla, como um processo questionador de valores e de construção de identidades e o cinema dentro da escola pode ser uma prática a estabelecer olhares e diálogos capazes de contribuir para a equidade de gênero.

Pensar a escola como uma instituição que promove a emancipação dos sujeitos é também pensar a equidade de gênero, isso porque a escola não apenas produz e transmite conhecimentos, mas é uma instituição determinante na produção de identidades étnicas, de gênero e de classe. Se percebemos que essas identidades sofrem processos de opressão e desigualdade dentro da escola e, além, se percebemos que em muitas das suas ações ou omissões a escola reproduz violências e impossibilita a livre construção das identidades, o que acaba por contribuir para a manutenção de uma sociedade racista, sexista e classista, necessário se tornam ações e processos que imprimam transformações na prática escolar. Essas transformações são possíveis e acontecem



continuamente porque a escola é uma instituição política e, portanto, em constante disputa entre concepções pedagógicas e de poder.

## Referências

ADORNO, T.W., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

AUAD, Daniela. *Educação para a democracia e co-educação*: apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/56/16-daniela.pdf> Último acesso em abril de 2018.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklin, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – fatos e mitos*; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO et al. *Teoria da Cultura de massa*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina – A condição feminina e a violência simbólica*; tradução Maria Helena Kuhner. – 1ª ed. – Rio de Janeiro, BestBolso, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, 2012, Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416> Último acesso em abril de 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Apresentado no GT Educação e Sociedade, 27º Encontro anual da ANPOCS, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf> Último acesso em abril de 2018.

DAYRELL, Juarez. *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares, (orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produção, 2016.

KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema*. Os dois lados da câmera. Tradução de Helen Márcia Potter Pessoa. Rio de Janeiro: Roxo, 1995.

KUBIK, Maíra. *Manifesto pela igualdade de gênero na educação*. Disponível em: <http://mairakubik.cartacapital.com.br/2015/06/20/manifesto-pela-igualdade-de-genero-na-educacao/> Último acesso em abril de 2018.

LAURETIS, Teresa De: A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque: *Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994 p. 1-30.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. SPOSITO, Marília Pontes, (coord.) Belo Horizonte: Argvmeentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. SPOSITO, Marília Pontes (coord.). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.