



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Cinema e ensino de história das mulheres: possibilidades na
abordagem de filmes históricos em sala de aula**

Rebecca Maria Queiroga Ribeiro

Brasília

2017

Rebecca Maria Queiroga Ribeiro

**Cinema e ensino de história das mulheres: possibilidade na abordagem
de filmes históricos em sala de aula**

Artigo apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

Brasília
2017

Cinema e ensino de história das mulheres: possibilidades na abordagem de filmes históricos em sala de aula

Resumo: Este artigo discute as possibilidades de abordagem de dois filmes históricos – Alexandria (2009) e Joana D’Arc de Luc Besson (1999) – no ensino de história das mulheres. Para isso, tece considerações sobre as formas de inclusão do protagonismo histórico das mulheres e das questões de gênero no ensino de história para turmas de nível médio, partindo da premissa de que é fundamental, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a historicização/desnaturalização das representações históricas construídas sobre as mulheres pelo cinema. Os filmes históricos enquanto recursos didáticos podem suscitar uma série de questionamentos sobre a história e as representações das mulheres e das relações de gênero, podendo de alguma forma colaborar na educação para a igualdade de gênero e enfrentamento da violência contra as mulheres no tempo presente.

Palavras-chave: filmes históricos, ensino de história, mulheres, cultura histórica, gênero

Introdução

Uma das questões bastante discutidas no cotidiano de professores(as) de história diz respeito aos recursos didáticos que podem ser trazidos para a sala de aula. Seja por meio de fotografias, filmes e charges, as imagens estão presentes no dia-a-dia dos estudantes das escolas e constituem fontes importantes para o ensino, pois de alguma forma podem ser articuladas às questões e temas curriculares propostos para o ensino de história. Este artigo procura tratar do uso de uma destas mídias específicas – os filmes históricos – e suas formas de abordagem para a inclusão da história das mulheres e das questões de gênero no ensino de história para turmas de Ensino Médio.

A partir da análise de dois filmes históricos – Alexandria (2009) e Joana D’Arc de Luc Besson (1999) – pretendemos discutir suas formas de abordagem em sala de aula, considerando o filme como recurso didático e as propostas feministas de desnaturalização/historicização das concepções de gênero que sustentam discursos e práticas de exclusão e violência contra as mulheres na história. Ao escolher estes filmes, pensamos na proposta de uma abordagem histórica que considere o protagonismo das mulheres em tempos passados. Para além da simples menção às mulheres em diversos contextos históricos, é importante reconhecer e analisar a história de personagens

singulares como Hipátia (Alexandria/Egito, 351/70 a 8 de março de 415 d.C) e Joana d’Arc (França, 1412 a 30 de maio de 1431 d.C), tendo em vista uma concepção mais específica em torno da atuação e subjetividades das mulheres no passado, de modo a romper com visões generalizadas sobre as mulheres na história.

Os filmes selecionados tratam exclusivamente de duas mulheres cujos comportamentos, práticas e subjetividades escapam àqueles prescritos numa ótima patriarcal, cristã e androcêntrica da história que lhes confere um lugar social restrito aos espaços da casa, da maternidade, da submissão e do casamento. Tanto Hipátia como Joana D’Arc atuaram para além desses limites, chocando-se com os ideais de gênero que se tornavam dominantes na cultura católica e cristã de suas respectivas épocas. Não por acaso, as duas foram assassinadas em nome destes ideais promovidos pelos homens da Igreja Católica, cujo poder se impunha cada vez mais na Europa. O desfecho de suas histórias não pode ser esquecido e apagado da memória histórica, por se tratar de práticas de violência contra as mulheres – que perseguiram, puniram, torturaram, assassinaram, aprisionaram, estigmatizaram, inferiorizaram e excluíram mulheres – que, de alguma forma, escapavam aos padrões de gênero que se impunham com a modernidade, o colonialismo e a cristianização do Ocidente. Trata-se de um dos maiores genocídios/femicídios da história e que esteve associado a um epistemicídio¹ dos saberes e concepções de sociedades onde as mulheres podiam exercer uma variedade de papéis sociais em igualdade com os homens (GROSFUGUEL, 2016).

Entender os aspectos históricos dessa violência – física e simbólica – que deixou marcas profundas nas subjetividades e relações de gênero no Ocidente. Faz-se urgente e necessário nas lutas pelo fim da violência contra as mulheres no tempo presente. É nessa perspectiva que pensamos na possibilidade de abordagem dos filmes históricos sobre Hipátia e Joana D’Arc em sala de aula, para um ensino de história que colabore na historicização das concepções e relações de gênero, tendo em vista a desnaturalização de concepções que ainda hoje constituem obstáculos na superação e enfrentamento das desigualdades de gênero.

É preciso perceber que, ao utilizar o gênero como uma categoria em nossa abordagem, estamos nos apropriando de “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo

¹ A noção de epistemicídio utilizada é baseada no artigo de Ramon Grosfuguel. O autor defende que o conhecimento ocidental foi construído com base em um epistemicídio, “ou seja, a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos [...] em três momentos históricos: “a conquista de Al-Andalus, a escravização de africanos nas Américas e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa, acusadas de feitiçaria” (2016, p. 26).

tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). O gênero é aqui entendido como

a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. (...) O sistema sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 210).

Nessa perspectiva, o gênero não deriva da diferença sexual e nem se trata de uma propriedade dos corpos, pois se constitui como “produto e processo de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos” que incidem na formação dos sujeitos, a partir de seus “códigos linguísticos e representações culturais” (LAURETIS 1994, p. 208). Enquanto representação, o gênero tem assim “implicações concretas e reais, tanto sociais quanto subjetivas, na vida das pessoas” (LAURETIS, 1994, p. 209). Além disso, o sujeito é “engendrado não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe”, se configurando como um “sujeito múltiplo em vez de único, e contraditório ao invés de simplesmente dividido” (LAURETIS, 1994, p. 208).

Associando à possibilidade do ensino de história das mulheres, consideramos que é preciso utilizar o gênero enquanto uma categoria por permite aos(as) professores(as) e alunos(as) “compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, [e o modo] como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1995, p. 23). Ademais, compreender diferentes concepções de gênero em diferentes sociedades e momentos históricos é pensa-lo de um “modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre as mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997, p. 23).

Historicizar as representações das mulheres, veiculadas em filmes históricos, permitem a sua “desconstrução” e transformação. Segundo Louro,

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (1997, p. 32).

A historicização consiste em desvelar o caráter social e de construção de representações de gênero binárias e hierárquicas que ainda são tomadas como universais e naturais sobre as subjetividades de gênero, constituindo-se em obstáculos para a conquista da igualdade de gênero. Trata-se de uma “compreensão dos processos de

produção das identidades e relações de gênero”, identificando-as “como construções, como saberes social e historicamente produzidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 284).

As representações produzem sentidos para as pessoas, eventos, acontecimentos e objetos (HALL, 2016, p. 17). Construídas e compartilhadas socialmente em determinados tempos, espaços e grupos sociais, elas participam amplamente da vida social, pois, como bem observou Stuart Hall, elas estão presentes “no modo como nos referimos às coisas, nas histórias que narramos a seu respeito, nas imagens que dela criamos, nas emoções que associamos a elas, a nas maneiras como as classificamos e conceituamos, nos valores que nelas embutimos” (2016, p. 21). Assim, elas são capazes de regular nossas práticas e condutas, construir identidades e demarcar diferenças sociais (HALL, 2016, p. 22). Nesse sentido, as representações merecem nossa atenção, especialmente nas possibilidades de um ensino de história para a igualdade de gênero e combate à violência contra as mulheres.

Ao entendermos que a educação é um caminho que possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária, compreendemos a posição política e ativa que o ensino de história ocupa em nossa sociedade. Trata-se de uma possibilidade de debater com os(as) alunos(as) a construção do gênero, atentando para seu aspecto histórico, “entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 1997, p. 35). A partir disso, compreendemos que o gênero permanece em construção e podemos contribuir com a sua redefinição a partir de uma “visão de igualdade política e social que não inclui só o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 29).

Considerando os filmes enquanto documentos históricos, voltamos nossa atenção para o seu potencial como “produto cultural complexo” (SOUZA, 2012, p. 83). O(A) educador(a) precisa ter em mente que o filme é “uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado” (NAPOLITANO, 2009, p. 22). O filme é assim fruto de “escolhas, perspectivas e [...] deve ser questionado” (NAPOLITANO, 2009, p. 22). Nessa perspectiva, a proposta de uma leitura crítica do cinema ou da análise do discurso cinematográfico em sala de aula nos parece fundamental (SOUZA, 2012). Pensando em uma “educação para as mídias”, essa proposta permite aos(às) alunos(as) pensarem os filmes enquanto “veículos transmissores de ideologias, padrões culturais e mensagens políticas implícitas” (SOUZA, 2012, p. 85).

Nesse artigo apresentamos algumas possibilidades de debates, estudos, pesquisas e outras atividades escolares em torno dos filmes históricos, visando a promoção de um ensino de história das mulheres centrado na perspectiva de historicização/desnaturalização da atuação das mulheres na história. Para isso nos apoiamos nas teorias feministas (RAGO, 1998; LAURETIS, 1994), que propõem uma análise crítica da história, assim como do cinema, enquanto formas de conhecimentos que participam da construção e difusão das concepções de gênero. De acordo com Lauretis (1994), o

gênero não é uma propriedade de corpos nem algo que existe a priori nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais”, por meio do desdobramento de uma “complexa tecnologia política” (Apud LAURETIS, 1994, p. 208).

As representações de gênero são assim construídas por “tecnologias sociais”, como o cinema e a história, bem como as práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1994, p. 208), que funcionam como “dispositivos”, um “conjunto de estratégias sociais e de biotecnologias de poder que produzem corpos sexuados significando-os enquanto sexo social” (NAVARRO-SWAIN, 2013). Tais dispositivos se fazem presente nas formas de ver e falar sobre as mulheres e as relações de gênero (OLIVEIRA, 2016, p. 207; ZANELLO, 2016, p. 229). Assim, os filmes históricos podem, de alguma forma, “interpelar” as pessoas, nos modos como subjetivamente absorvem, interpretam e se identificam com tais representações. Muito mais do que entretenimento, os filmes, entre outras coisas, produzem sentidos, valores e saberes, regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituindo certas relações de poder. Pretendemos, assim, levantar questões, estudos e debates sobre determinadas imagens, papéis e discursos associados ao feminino (VALENCIA, 2004). No ensino de história é necessário perguntar “porque e como elas [representações] foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam” (SALIBA, 1999, p. 445). É necessário analisar as imagens canônicas e tentar identificar de que forma elas são “incorporadas no nosso imaginário coletivo”, e como elas estão “ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual” (SALIBA, 1999, p. 437).

O cinema em sala de aula constitui um instrumento para o ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as). É menos produtivo pensar o filme enquanto sua “veracidade histórica” (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 203), e mais interessante localizar de que forma a análise dos discursos e imagens podem ser, para os(as) alunos(as),

“catalisadores de aprendizagem” (FONSECA, 2016, p. 416). Entendemos que ensinar a partir do cinema é uma forma de

provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo (NASCIMENTO, 2008a, p. 22).

Assim, é preciso analisar os filmes com um olhar crítico, preocupado em localizar no tempo e espaço o seu discurso sobre o passado, ou seja, as suas formas de apropriação e uso das representações do passado. Isso significa investigar as conexões entre representações históricas cinematográficas e os contextos político, econômicos e sociais em que foram produzidas. Pois, a partir disso, é possível “romper com o caráter sagrado e inquestionável de concepções históricas que perpetuam as desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 289).

A partir dessas questões apresentamos aqui uma possibilidade de ensino de “história na perspectiva das mulheres”, uma vez que buscamos compreender e questionar os “mecanismos de dominação e exclusão” das mulheres na história (OLIVEIRA, 2014, p. 288). Com isso, procuramos contribuir para o reconhecimento e valorização da pluralidade de representações, identidades e experiências vividas pelas mulheres em tempos passados.

Filmes históricos e cultura histórica

Filme histórico é um conceito-chave para direcionar a abordagem do cinema em sala de aula, pois condensa em si a necessidade de conceber o filme enquanto a produção de uma cultura histórica. Como filme histórico compreendemos “aquele que possui como temática um fato histórico” (NOVA, 1996, p. 1). Isso implica em algumas características que diferenciam a abordagem deste em sala de aula.

Enquanto um discurso sobre o passado, o filme histórico está “tomado de subjetividade” (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 203), e não cabe ao(a) professor(a) o papel de buscar a ‘verdade histórica’ no mesmo ou utilizá-lo como reflexo fiel do passado. Definir os filmes históricos enquanto construções do passado é um passo importante no início de sua abordagem em sala de aula, para se estimular uma postura ativa e crítica diante dos mesmos (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 208).

Gostaríamos de acrescentar que, além de sua percepção enquanto documento histórico (revelador da cultura do grupo social que o produz ou para quem é direcionado em determinada época e lugar), o filme é também uma “modalidade legítima” (NICOLAZZI, 2011, p. 192) de produção historiográfica. É preciso enxergar o filme histórico enquanto uma narrativa histórica própria, que mobiliza símbolos e discursos sobre o passado, considerando de que forma as apropriações de imagens são feitas, como os fatos são montados e remontados para atribuir significados à narrativa que é apresentada. Ou seja, para além da linguagem cinematográfica em si – as câmeras, os ângulos, as cores, a montagem –, é necessário analisar como o passado é remontado e criado (ROSENTSONE, 1995), como a invenção faz parte do discurso sobre o passado, e de que forma isso interfere nas concepções históricas.

A utilização do cinema na sala de aula é, portanto, relevante em diversas dimensões. O filme é uma experiência estética e cultural que pode dialogar “com os repertórios culturais e valores dos espectadores” (NAPOLITANO, 2009, p. 12). Além disso, o cinema é revelador da *cultura histórica* de uma determinada época, lugar ou grupo social. Como nos diz Napolitano,

O filme histórico é um “espião da cultura histórica de um país, de seu patrimônio histórico”. Trata-se de um outro olhar sobre o cinema, como fonte e veículo de disseminação de uma cultura histórica, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa (2008, p. 246).

Segundo Sanchez Costa, a *cultura histórica* se revela no “modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado” (2009, p. 277). Isso significa utilizar esta categoria para definir: “el conjunto de recursos y prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado” (COSTA, 2009, p. 277). É necessário pensar, ainda, quais são os agentes que produzem e difundem a cultura histórica presente nos filmes. Pois como bem assinala Sanchez,

la configuración de la cultura histórica se produce bajo un paraguas institucional. Instituciones como el Estado, la Universidad o la Iglesia se erigen en estructuras permanentes que garantizan la conservación, la elaboración y la difusión de determinados discursos de memoria (2009, p. 280).

Com relação a isso, ressaltamos o aspecto político da cultura histórica, uma vez que trata de “un proceso dinámico de elaboración social de la experiencia histórica, en

la que participan diversos agentes y medios y en la que se intercambian y ‘negocian’ múltiples discursos sobre el pasado” (COSTA, 2009, p. 286). Desse modo, o autor termina considerando que é preciso atentar para a história da cultura histórica, pois “la relación de la sociedad con el pasado es plástica y se transforma al ritmo del tiempo y de los cambios sociales” (COSTA, 2009, p. 286).

Consideramos o cinema em sala de aula como uma possibilidade de promover reflexões e historicizar “o que é tido como verdade histórica nos filmes” (NASCIMENTO, 2008b, p. 18). Isto permite novas abordagens sobre os fatos históricos, abre a possibilidade de um olhar crítico com relação aos discursos promovido nos filmes. Além disso, como consequência, permite que os(as) alunos(as) “questionem a sociedade em que estão inseridos” (NASCIMENTO, 2008b, p. 19), uma vez que se compreende que o discurso sobre o passado é fruto de construções, escolhas e subjetividades – seja na mídia, nos livros didáticos, na literatura, na historiografia ou em outros âmbitos institucionais.

No ensino de história, Éder Cristiano de Souza destaca que é importante compreender os filmes históricos “no jogo de forças políticas e sociais de produção de sentido sobre a história” (2012, p. 74). Além disso, o autor ressalta que é importante atentar para a forma como os(as) alunos(as) “compreendem a historicidade presente nos filmes históricos” (SOUZA, 2012, p. 89). Pensando nas relações temporais que envolvem os filmes, o autor diz que é preciso considerar em sala de aula “o passado que o filme pretende retratar, o presente em que o filme é produzido, e o momento vivido pelo aluno” (SOUZA, 2012, p. 89).

Já Napolitano sugere a elaboração de um roteiro que ajude a dinamizar os debates sobre filmes em sala de aula (2009, p. 28). Tal roteiro deve considerar tanto a temática em si, quanto os elementos propriamente cinematográficos da obra. O autor reconhece que há uma dificuldade do educador em se aprofundar nos aspectos mais estéticos do cinema, mas considera como positivo o seu interesse em articular “análise temática aos aspectos da linguagem cinematográfica” (NAPOLITANO, 2009, p. 29).

Jairo Carvalho do Nascimento assinala que a linguagem imagética é forte e abrangente e isso caracteriza o mundo moderno² (2008a, p. 10). O autor considera,

² Podemos considerar, nesse tema, as contribuições de Rosenstone (1995) sobre a popularidade dos filmes. O autor nos diz que “o filme cria um mundo histórico no qual a palavra escrita não pode competir, pelo menos em popularidade. Filme é um símbolo perturbador do crescimento do mundo pós-literado” [postliteracy] (1995, p. 1). Além disso, também nos alerta Saliba (1999) sobre a “intoxicação das

ainda, que é essencial um preparo metodológico para apoiar o “bom andamento da atividade pedagógica” com filmes em sala de aula (NASCIMENTO, 2008b, p. 13) e assim defende que cabe ao(à) professor(a) selecionar os materiais de suas aulas com o objetivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que o filme não tem a função de substituir o livro didático. Desse modo, o autor nos fala de dois momentos fundamentais na abordagem do filme em sala de aula: a *preparação* e a *execução*. Com relação ao primeiro, ele considera os tempos de: a) o(a) docente assistir ao filme (com um olhar clínico sobre os diálogos e cenas; e realizar uma pesquisa sobre o contexto do filme); e b) planejar a aula (um planejamento que é baseado nos objetivos da aula) (2008a, p. 13). Já na execução, ele considera os momentos que se desenvolvem com os(as) alunos(as): a) apresentar o plano de aula (a sinopse do filme, informações sobre o diretor e pontos para discussão); b) analisar o filme junto aos(às) alunos(as), solicitando que prestem atenção nos detalhes e percebam a articulação do filme com o contexto histórico de sua produção; c) articular o filme a outra fonte (ou seja, associá-lo a outras linguagens para a “construção do conhecimento histórico entre os alunos”) (NASCIMENTO, 2008a, p. 14-17).

Lembramos aqui que nossa abordagem diz respeito a um ensino de história na perspectiva das mulheres (OLIVEIRA, 2014, p. 288). Isso significa dizer que pretendemos lançar um olhar crítico sobre os filmes históricos, direcionado também às “concepções históricas que perpetuam as desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 289). Buscamos, na análise dos filmes, questionar perspectivas que reiteram dominações; e compreender de que forma as obras tratam o protagonismo feminino no passado. Na análise dos filmes, buscamos, portanto, rechaçar posições ou discursos essencialistas sobre as mulheres, evitar que o alunado universalize e naturalize a posição social das mulheres e as relações de gênero (VALENCIA, 2004, p. 16).

Entendemos que não é possível realizar, em grande parte das vezes, a exibição completa dos filmes em sala de aula, visto o tempo de sua duração e a curta duração das aulas (em média de 50 minutos a hora/aula). O filme Alexandria tem duração de 2 horas e 21 minutos, já o filme Joana D’Arc tem 2 horas e 45 minutos. Então, para utilização desses filmes indicamos que alunos(as) assistam os filmes em casa, como atividade extraclasse, para que em sala de aula tenhamos mais tempo para a realização de

imagens” em nossa sociedade. Sobre a qual ele considera: “as imagens em excesso, parece, acabam matando ou banalizando aquilo que poderíamos chamar de nossa inteligência da imagem” (1999, p. 443).

atividades relacionadas ao seu conteúdo³. No entanto, sugerimos que para isso os(as) professores(as) peçam aos estudantes um certo grau de atenção às imagens, personagens, cenários e falas exibidas no filme para sua posterior abordagem em sala de aula.

Na análise dos filmes em sala de aula, propomos observar os momentos propriamente cinematográficos da película (como os *close-ups*, a fotografia, as emoções⁴ transmitidas pelos filmes, as falas e características das personagens femininas). Além disso, devemos considerar a sociedade que o produziu, pensando no contexto histórico em que foi feito e para quem foi lançado. Tais questões podem orientar inicialmente os(as) alunos(as) na análise do filme, embora não imobilizem o(a) aluno(a) para pensar além do que foi sugerido, principalmente em se tratando de noções que dizem respeito à sua cultura histórica e seus conhecimentos sobre o passado.

Alexandria (2009)

O primeiro filme histórico que destacamos para análise e discussão de suas possibilidades pedagógicas é Alexandria⁵, lançado em 2009 na Espanha e dirigido por Alejandro Amenábar⁶. Trata-se de um filme classificado como drama e romance. Tido pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública no Brasil como “Não recomendado para menores de 14 anos”⁷. Sendo possível sua indicação para estudantes do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 17 anos.

Uma sinopse do filme, presente na Wikipédia, pode nos dar aqui uma breve ideia da história retrata no filme:

³ É importante ressaltar que os filmes que propomos aqui para análise de fácil acesso na internet, pois se encontram na íntegra e de forma gratuita no site YouTube. Além disso, encontram-se disponíveis em DVDs em vídeo locadoras.

⁴ Seguindo o texto de Saliba (1999), é interessante pensar de que forma nós possuímos uma relação emocional com os filmes. O autor refere-se a Pierre Solin, quando aborda três emoções: “a emoção que experimentamos ou não ao ver uma imagem; [...] a emoção daquele que faz a imagem; e [...] a reação emocional daquele que é objeto da imagem (p. 448).

⁵ Alexandria (título no Brasil) ou Ágora (título em Portugal).

⁶ Produção: Álvaro Augustín, Fernando Bovaira, Simón de Santiago, José Luis Escolar, Jaime Ortiz de Artiñano. Roteiro Alejandro Amenábar, Mateo Gil. Elenco: Rachel Weisz, Max Minghella, Oscar Isaac, Rupert Evans. Género: drama, história. Música: Dario Marianelli. Cinematografia: Xavi Giménez. Edição: Nacho Ruiz Capillas. Distribuição: Mod Producciones. Idioma: inglês. Dados disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gora_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gora_(filme)).

⁷ Fonte: <http://justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>.

O filme relata a história de Hipátia, filósofa e professora em Alexandria, no Egito entre os anos 355 e 415 d.C. Única personagem feminina do filme, Hipátia ensina filosofia, matemática e astronomia na Escola de Alexandria, junto à Biblioteca. Resultante de uma cultura iniciada com Alexandre Magno, passando depois pela dominação romana, Alexandria é agitada por ideais religiosos diversos: o cristianismo, convive de forma tensa com o judaísmo e a cultura greco-romana. (...) Hipátia tem entre seus alunos Orestes, que a ama, sem ser correspondido, e Sinésio, adepto do cristianismo. Seu escravo Davus também a ama, secretamente. Hipátia não deseja casar-se, mas se dedica unicamente ao estudo, à filosofia, matemática, astronomia, e sua principal preocupação, no relato do filme, é com o movimento da terra em torno do sol. (...) Mediante os vários enfrentamentos entre cristãos, judeus e a cultura greco-romana, os cristãos se apoderam, aos poucos, da situação, e enquanto Orestes se torna prefeito e se mantém fiel ao seu amor, o ex-escravo Davus (que recebeu a alforria de Hipátia) se debate entre a fé cristã e a paixão. O líder cristão Cirilo domina a cidade e encontra na ligação entre Orestes e Hipátia o ponto de fragilidade do poder romano, iniciando uma campanha de enfraquecimento da influência de Hipátia sobre o prefeito, usando as escrituras sagradas para acusá-la de bruxaria. (...) Por ter se recusado a se converter ao cristianismo, foi acusada de bruxaria. Uma multidão se reúne para mata-la, a esfolando viva. Mas Davus os convence a apedreja-la. Quando a multidão sai para procurar as pedras, Davus sufoca Hipátia, para poupa-la do apedrejamento e diz a multidão que ela desmaiou. Davus se retira quando começam a apedrejar o corpo de Hipátia⁸.

O filme tem início com a seguinte narrativa,

No final do século IV d.C., o Império Romano estava à beira de um colapso. Mas, Alexandria, na província do Egito, ainda mantinha muito de seu esplendor. Ali ficava uma das sete maravilhas do mundo: o lendário farol; assim como a maior biblioteca da Terra. A biblioteca não era apenas um símbolo cultural, mas também religioso, um lugar onde os pagãos adoravam seus deuses ancestrais. Os cultos pagãos, há muito estabelecidos na cidade, eram agora desafiados pela fé judaica e por uma religião, até recentemente banida, que se espalhava rapidamente: o Cristianismo (ALEXANDRIA, 2009).

Na cena de abertura do filme, Hipátia aparece lecionando física para um grupo de rapazes, atentos aos seus ensinamentos. Ela é identificada como uma astrônoma que retomou as proposições de que o Sol era o centro do universo, contrariando o modelo ptolomaico em vigência. Além disso, ela também desenvolveu cálculos matemáticos que a levaram a considerar o movimento dos planetas em órbitas elípticas, o que seria confirmado por Kepller, séculos depois. Nesse sentido, sua atuação se destaca, ao trazer para cena histórica a possibilidade de que as mulheres pudessem também ter exercido o

⁸ [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gora_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gora_(filme)).

ofício de pensadoras e educadoras, tal qual os homens na Antiguidade, haja vista que os livros didáticos apenas destacam os homens nesse ofício e não fazem qualquer menção a esse tipo de atuação das mulheres, silenciando tal possibilidade e assim perpetuando representações de mulheres condizentes com as concepções de gênero que restringem as mulheres apenas ao espaço da casa, do casamento e da maternidade⁹. Devemos ressaltar que a história de Hipátia abre a possibilidade de outras representações históricas sobre as mulheres, trazendo para o presente uma discussão sobre a diversidade e historicidade das subjetividades e formas de atuação das mulheres no passado, de modo a romper com a perspectiva universalista e naturalizadora do comportamento feminino na Antiguidade. Sua história aponta, assim, para uma “história do possível”, daquilo

(...) que aconteceu, deixou vestígios materiais e simbólicos, no entanto foi ignorada, foi considerada impossível. Os historiadores, enclausurados em um imaginário androcêntrico, não conseguem pensar e nem ver aquilo que se abre à pesquisa, um mundo onde o feminino atuava como sujeito político e de ação. (...) A história do possível é aquela que busca o desconhecido: nos milênios de existência humana, e a multiplicidade é premissa básica (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 613).

Hipátia é a única protagonista feminina presente neste filme, isso porque consideramos como protagonista aquele que possui nome, papel específico e diálogos no filme, pois algumas mulheres aparecem como meras coadjuvantes, em papéis secundários, sem grande importância na trama que se desenrola. Hipátia é retratada em espaços de educação, especialmente públicos e políticos de Alexandria. Além disso, a proximidade de Hipátia e seus alunos nestes espaços públicos, revela a personagem como educadora e pensadora influente em sua sociedade, o que passa a ser visto sob suspeita por parte dos líderes religiosos da época que não aceitavam mulheres atuando nestes espaços.

O filme, portanto, coloca Hipátia em uma posição de destaque na sociedade da época, frequentando espaços que se tornavam predominantemente masculinos. Assim, apresenta Hipátia como uma mulher inteligente e influente, de poder, em um contexto de intolerância e fundamentalismo religioso que impõe uma desigualdade entre os

⁹ Cf. SILVA, Cristiani Bereta da. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História”. *Caderno Espaço Feminino* (UFU), v. 17, 2007, p. 219-246. SILVA, Valéria Fernandes da. Sujeito da história ou reclusa de caixa de texto: um olhar feminista sobre as representações femininas nos livros didáticos de história. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014

sexos. A cena final do filme, com o seu sufocamento e apedrejamento dentro do templo é bastante significativa. Aos gritos os homens cercam o seu corpo nu caído do chão e começam a apedrejá-lo violentamente e com palavras de ódio: “bruxa”, “maldita”, “pecadora”, “morra”! Após essa cena a trama se encerra com a seguinte narrativa:

O corpo mutilado de Hipátia foi arrastado pelas ruas e queimado numa pira. Orestes desapareceu e nunca mais foi visto. Cirilo tomou o poder sob Alexandria. Muito tempo depois, Cirilo foi declarado santo e doutor da Igreja. Apesar de nenhuma obra de Hipátia ter sobrevivido, sabe-se que ela foi uma astrônoma admirável e foi reconhecida por seus estudos matemáticos sobre curvas cônicas. 1200 anos depois, no século XVII, o astrônomo Johannes Kepler descobriu que uma destas curvas, a elipse, regia o movimento dos planetas (ALEXANDRIA, 2009).

Uma primeira questão que o(a) professor(a) pode abordar em relação a esse filme é a ascensão e domínio dos cristãos sobre Alexandria e paganismo antigo, como mostrada no filme e perguntar como isso incidiu na vida das mulheres e nas relações de gênero na época. Para isso os(as) professores(as) pode solicitar uma pesquisa sobre a vida das mulheres e as concepções de gênero no Egito e na Roma Antiga, antes do cristianismo ter se tornado religião oficial no Império Romano. Isso porque o filme apresenta uma distinção clara na vida de Hipátia antes e depois da cristianização. Caberia indagar os(as) alunos(as) sobre: a relação do cristianismo com os espaços políticos, educacionais e religiosos da época e por que havia um desejo em remeter as mulheres à posição de submissão, quais eram os argumentos que justificavam essa submissão. Podemos ainda analisar juntos aos(às) alunos(as) de que forma o líder religioso Cirilo utiliza-se das escrituras sagradas para colocar Hipátia em uma posição de mulher “descrente”, que contrariava a vontade de Deus. Com isso podemos historicizar em sala de aula os discursos e práticas que excluem, inferiorizam e oprimem as mulheres com base em preceitos sagrados e religiosos cristãos. Para isso recomendamos aos(às) professores(as) a leitura de um capítulo do livro *História do Medo no Ocidente* de Jean Delumeau [1989], intitulado “Os agentes de Satã: III. A mulher” que trata dos discursos e práticas desde a Antiguidade que contribuíram nesse processo de construção de imagens diabólicas, estigmatizantes e inferiorizantes do feminino que colaboraram na exclusão, subjugação e opressão das mulheres no Ocidente cristão.

Podemos refletir em sala de aula sobre a presença de uma mulher filósofa e astrônoma na história Antiga e como isso foi e ainda é visto no pensamento ocidental. É interessante considerar que a presença de Hipátia como sábia, educadora e produtora de conhecimentos não significa que todas as mulheres da época estavam na mesma posição. Entretanto, sua atuação e imagem permitem uma desconstrução de imagens estáticas e generalizadas sobre o protagonismo feminino no contexto histórico retratado no filme, de modo que rompe com as ausências das mulheres – tanto no Império Romano, quanto na produção de conhecimentos que serão mais tarde identificados como científicos.

Considerando a atuação de Hipátia em sua época, podemos ainda pesquisar, juntos aos(as) alunos(as) como as mulheres são vistas na história que circula nos livros didáticos e compará-la à história que o filme apresenta sobre Hipátia. Esse exercício permite problematizar o discurso histórico sobre as mulheres e perceber as conexões entre as representações do passado e os valores, interesses e concepções de gênero do presente de suas elaborações.

Ainda existem muitas mulheres cientistas que foram apagadas pela historiografia tradicional e os livros didáticos de história. Um dos trabalhos que é possível de ser realizados com os(as) alunos(as), é a pesquisa de outros nomes de mulheres cientistas e filósofas que contribuíram para a construção de conhecimentos. Pensar na ausência dessas mulheres nas demais disciplinas – como Física, Química e Biologia – é pensar de que forma as relações de poder também são impostas aos conteúdos presentes no saber escolar.

Os alunos podem pesquisar, ainda, de que forma as mulheres apareciam (ou não) nos famigerados códigos de lei romanos, precursores do Direito moderno. Observando como nesse período foram construídos os papéis e direitos das mulheres, excluindo-as de contextos políticos e públicos. Caberia indagar: essas leis citam mulheres e seus espaços de ocupação? Ou elas são totalmente excluídas dos códigos? Trazendo o debate para o tempo presente e o contexto brasileiro, para a percepção das relações entre passado-presente, podemos solicitar aos estudantes que façam uma pesquisa sobre como eram a vida das mulheres indígenas antes da chegada dos colonizadores cristãos no Brasil e como as mudanças introduzidas nas concepções de gênero modificaram a vida destas mulheres que hoje sofrem com a violência e exclusão sociais. Além disso, podemos solicitar uma pesquisa sobre o modo como os direitos das mulheres são

tratados na Constituição brasileira e na Lei Maria da Penha, à luz da violência contra as mulheres nos dias atuais.

Além disso, o filme se encerra com uma cena de violência, com o assassinato de Hipátia, cujo significado histórico merece ser questionado em sala de aula: o que a morte de Hipátia representa? Por que ela foi assassinada? Que discursos e ideias justificam tal violência? Será que tais discursos ainda estão presentes em nosso cotidiano, justificando atos de feminicídio? Trata-se de questões em sintonia com os problemas ainda vigentes em nosso tempo, relacionadas aos altos índices de violência contra as mulheres noticiados na mídia, cuja historicidade necessita ser desvelada no sentido de desnaturalização de concepções que ainda hoje perpetuam a opressão das mulheres pelos homens.

Joana d’Arc de Luc Besson (1999)

O segundo filme histórico selecionado aqui para análise e propostas de abordagem no ensino de história é “Joana D’Arc de Luc Besson”¹⁰, lançado em 1999 na França e dirigido por Luc Besson. Trata-se de um filme classificado como drama biográfico e ficção histórica¹¹, “Não recomendado para menores de 14 anos”¹², segundo o MJSP, permanecendo, portanto, dentro da faixa etária de estudantes do Ensino Médio. Uma sinopse do filme, presente no site Cineclick, nos fornece um breve panorama da história representada no filme:

O diretor francês Luc Besson conta a história verídica de Joana D’Arc (vivida pela bela Milla Jovovich, mulher de Besson na época), a heroína mais famosa da França que foi queimada como bruxa. Nascida em 1412, Joana desenvolve uma religiosidade tão intensa que a fazia se confessar mais de uma vez ao dia, ainda jovem. A Guerra dos Cem Anos, travada com a Inglaterra, se prolongava desde 1337 e, em 1420, os reis Henrique V e Carlos VI assinam o Tratado de Troyes, declarando que após a morte de seu rei a França pertencerá a Inglaterra. Porém, ambos os reis morrem e Henrique VI é o novo rei dos dois países, mas tem poucos meses de idade e Carlos (John Malkovich), o delfim da França, não deseja entregar seu reino para uma criança. Assim, os ingleses invadem o país e ocupam Compiègne,

¹⁰ Joana d’Arc de Luc Besson (título no Brasil) ou Joana d’Arc (título em Portugal).

¹¹ O filme foi produzido pela Gaumont e distribuído pela Columbia Pictures e pela Sony Pictures Entertainment. Foi produzido por Patrice Ledoux e a trilha sonora é de Éric Serra. Elenco: Milla Jovovich, Dustin Hoffman, Faye Dunaway, John Malkovich.

¹² Fonte: <http://justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>.

Reims e Paris, com o rio Loire detendo o avanço dos invasores. Surge, então, Joana D'Arc para libertar a França dos ingleses. Desesperado por uma solução, o delfim resolve lhe dar um exército, com o qual ela recupera Reims. Mas seu amor pelo exército e pela França não é reconhecido e, graças às visões premunitórias que tinha, Joana foi tida como bruxa e condenada à morte pelos mesmos franceses que libertou¹³.

Esse filme conta assim a história da jovem Joana que, após ter dito ouvir uma mensagem de Deus, encontra-se com o Delfim¹⁴ Carlos da França e diz-lhe que tem a missão de coroá-lo. A narrativa desenvolve-se em meio ao desenrolar da Guerra dos Cem Anos (1337-1453), conflito entre Inglaterra e França. Após a coroação de Carlos VII, Joana é capturada e, a pedido dos ingleses, julgada em um tribunal eclesiástico. A Igreja acusou-a de heresia e a declarou culpada de bruxaria, queimando-a em uma fogueira aos 19 anos de idade.

Entre as personagens femininas identificadas no filme, apenas duas possuem grande destaque: Joana D'Arc e Iolanda de Aragão. Joana d'Arc é apresentada, no início do filme, como uma criança camponesa muito devota, que se confessava diversas vezes por dia. Anos depois, vê-se Joana em companhia de Carlos, crescida e defendendo que salvaria o reino. Ela pede um exército, que o Delfim lhe concede. Ao perceber que seus homens não a levam a sério, Joana corta seus cabelos, veste uma armadura e aprende a lutar com uma espada. Já Iolanda de Aragão é retrata como uma conselheira de Carlos, ainda que de maneira informal. O filme procura deixar claro que sua influência sobre o Delfim da França dá-se por ele ter sido criado por ela, havendo uma relação de maternidade. Apesar de ouvir seus companheiros e seguidores, Carlos sempre abre espaço para a palavra de Iolanda e as considera atenciosamente. Nesse sentido, a influência dela ganha destaque por sua relação materna com Carlos, apontando para um lugar de poder das mulheres associado às suas funções de cuidado e maternidade. Já a figura de Joana D'Arc traz outra possibilidade de existência para a influência e poder das mulheres sobre os homens na história medieval, dada as suas habilidades para o combate e liderança de um exército de homens franceses na guerra contra os ingleses.

A figura de Joana d'Arc na época contemporânea tornou-se de grande relevância para a história da França e a formação da identidade nacional francesa. Como é o caso

¹³ <https://www.cineclick.com.br/joana-d-arc-de-luc-besson>.

¹⁴ Delfim de França (dauphin) era o título do herdeiro aparente da coroa francesa durante as dinastias de Valois e Bourbon. Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Delfim_de_Fran%C3%A7a.

da obra de Michelet, que identifica na figura de Joana d'Arc uma possibilidade de construção da imagem da nação francesa. Como nos diz Julia Matos, Michelet ao escrever a História da França, “buscou na personalidade de Joana D’arc, a heroína, a libertadora e transformou-a na imagem da própria França”. Já em outra obra “Imagens da França”, ele “descreveu a França com as feições de formas de uma mulher, a qual seria exemplificada por Joana D’arc” (2011, p. 130). Nesse sentido, podemos solicitar aos(as) alunos(as) que pesquisem diferentes imagens de Joana d’Arc difundidas na história, música, poesia, pinturas, filmes, literatura, internet e outros artefatos culturais através dos tempos, para que possam compreender e discutir as mudanças e permanências em torno de suas elaborações, articuladas aos seus respectivos contextos históricos de produção. Trata-se de um exercício fundamental no entendimento da historicidade das representações históricas.

No Brasil, alguns livros didáticos de história destacam a figura de Joana D’Arc, normalmente em cenas de seu assassinato, sendo queimada viva em praça pública¹⁵, sem qualquer problematização da violência explícita em tais imagens. Via de regra, a história de Joana D’Arc é oferecida à parte, como um adendo aos conflitos políticos da Guerra de Cem Anos. Como bem observou Antonia Valencia (2004) e Susane de Oliveira,

trata-se de uma forma de inclusão que continua perpetuando a discriminação das mulheres na história, já que sua presença aparece apenas como um complemento, ou seja, como um apêndice da história geral, da “história importante” que se desenvolve habitualmente ao longo do livro, onde a rara consideração coletiva e individual das mulheres não lhes reconhece uma posição significativa na história (2015).

A história de Joana D’Arc permite relacionar as questões de gênero às grandes questões políticas, religiosas e econômicas que envolviam a França e a Inglaterra nos séculos XIV e XV. Seu assassinato é revelador do poder da Igreja sobre as mulheres e as questões políticas da época. Uma mulher de sucesso, no comando de um exército poderoso, representava uma ameaça ao domínio dos homens neste espaço de poder. Nesse sentido sua perseguição e morte nas mãos da Igreja parecia enviar uma mensagem de dominação a todas as mulheres. Para isso as concepções religiosas em torno da associação das mulheres com o demônio e os males da sociedade foram bastante úteis, promovendo uma violência sem precedentes na história que resultou na

¹⁵ Cf. MOTA, Myriam Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. *História das cavernas ao Terceiro Milênio*. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2002, p. 119.

morte de milhares de mulheres no período moderno (BARSTOW, 1995). A percepção do caráter histórico e de construção da imagem das mulheres como bruxas e feiticeiras é reveladora da relação entre concepções de gênero e “caça às bruxas”. Essa história nos coloca também a necessidade de descobrir que mulheres eram essas que ameaçavam a hegemonia patriarcal, punindo-as com a morte, de modo que todas as mulheres possam ser mantidas seguramente dentro de uma ordem patriarcal. A compreensão do episódio de caça às bruxas na Europa, a partir da história de Joana D’Arc e sob uma perspectiva sensível ao sexo das vítimas, é fundamental no entendimento e enfrentamento de nossa herança de violência contra as mulheres no presente.

Um confronto do filme com outros documentos históricos também é possível em sala de aula. As transcrições do julgamento de Joana em um tribunal eclesiástico estão disponíveis na Internet¹⁶ e podem ser abordados junto ao filme. No entanto, é preciso considerar que os documentos do julgamento, contemporâneos a Joana, não estão livres de manipulação e subjetividades. Podemos analisar junto aos(as) alunos(as) as diferentes formas de representação de Joana tanto no filme como nestes documentos, atentando para suas diferenças e semelhanças e, sobretudo, para o modo como tais representações se relacionam com valores, interesses e concepções da época em que foram produzida. No filme Joana é retratada como uma heroína virgem, que morreu na fogueira por não aceitar a imposição da Igreja, enquanto nas transcrições de seu julgamento no tribunal ela é descrita como praticante de magia negra e herege. Desse modo, sugerimos reflexões que considerem as formas como são mobilizadas algumas imagens em relação às mulheres e, mais especificamente, sobre Joana D’Arc. Os membros do tribunal utilizaram-se das imagens de bruxaria que eram associadas às mulheres, imagens canônicas, construídas com um propósito e submersas em um determinado imaginário misógino e patriarcal (SALIBA, 1999, p. 437). Em sala de aula podemos assim debater com os(as) alunos(as) a chamada “caça às bruxas” e a Inquisição por parte da Igreja Católica. Nesse caminho podemos ainda realizar um exercício de reflexão sobre discursos e práticas de violência contra as mulheres.

¹⁶ Disponível, em inglês moderno, no site: <http://www.stjoan-center.com/Trials/>. O site apresenta tanto as transcrições de seu julgamento, quanto o tribunal de anulação de sua condenação, que foi concluído em 1456.

Conclusões

Considerando o tema da perseguição e violência contra as mulheres – apoiado em um discurso religioso que as estigmatiza, inferioriza e desloca-as para um local de submissão –, observando os dois filmes propostos para abordagem no ensino de história, podemos ainda discutir com os(as) alunos(as) de que forma a Igreja e outros agentes atuaram, perpetuaram, regulamentaram e impuseram imagens desclassificadoras e inferiorizantes das mulheres nos contextos históricos retratados nos filmes. Com relação à Hipátia, identificamos um discurso religioso que se utiliza de sua negação à conversão ao cristianismo como justificativa para sua imagem enquanto bruxa e pecadora que merecia a morte. Sua heresia é identificada a partir da negação do sistema ptolomaico, que seria também uma negação da “ordem de Deus”. Mil anos depois, Joana d’Arc enfrenta também um discurso religioso poderoso, que também mobiliza imagens de mulheres associadas à heresia e bruxaria. Apesar de dizer ouvir a voz de Deus e dos santos, Joana é vista como herege, ao perturbar e incomodar os dogmas impostos pela Igreja.

Ainda sobre os dois filmes, podemos analisar as permanências e rupturas nas práticas e discursos de condenação das mulheres enquanto bruxas, feiticeiras e hereges. Trazendo a discussão para o tempo presente, é possível ainda indagar sobre a presença e efeitos de discursos misóginos que ainda fazem uma associação entre mulheres, pecado e magia em nossa sociedade, justificando de alguma forma a violência, o controle e a exclusão de alguns direitos às mulheres. Ademais, é uma forma de contextualizar os diferentes discursos que operam na legitimação da violência contra as mulheres, tanto nos contextos de atuação de Hipátia e Joana d’Arc, como no tempo presente.

As representações de gênero binárias e hierárquicas presentes na história e outros artefatos culturais necessitam do frescor da desnaturalização e as aulas de história constituem espaços importantes e fundamentais para isso. As histórias de Hipátia e Joana D’Arc veiculadas no cinema permitem esse exercício de uma pedagogia feminista na educação para a conscientização da historicidade das imagens de gênero e de violência contra as mulheres.

Com esta concepção, enxergamos a possibilidade de uma sociedade mais igualitária, que é composta de representações e identidades femininas múltiplas e diversas. Questionando as imagens canônicas é que poderemos localizá-las em seus contextos históricos e, a partir disso, “desconstruí-las”. Tendo em vista que a cultura

histórica é um “processo dinâmico de elaboração social da experiência histórica” (COSTA, 2009, p. 286), entendemos que é possível construir novas representações que intermeiem o imaginário coletivo. Imagens estas que não são inferiorizantes e excludentes para as mulheres, mas que, ao contrário, permitam a efetivação do protagonismo feminino como uma das vias explicativas dos processos históricos.

Antes de concluir, é necessário salientar que este artigo apresenta apenas possibilidades de abordagem dos filmes históricos no ensino de história das mulheres, pensadas a partir de teorias feministas e de propostas pedagógicas para a abordagem de filmes e representações históricas em sala de aula. Trata-se de um estudo teórico e inicial, cujos desdobramentos em sala de aula ainda carecem de análise e avaliação.

FILMOGRAFIA

ALEXANDRIA. Direção: Alexandre Almenábar. Produção: Fernando Bovaira e Álvaro Augustín. Espanha: Focus Features, 2009.

JOANA d'Arc de Luc Besson. Direção: Luc Besson. Produção: Patrice Ledoux. França: Gaumont, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPARRÓS-LERA, Josep Maria; ROSA, Cristina Souza da. “O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História”. In: **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, 2013.

COSTA, Fernando Sanchez. “La cultura histórica: una aproximación diferente de la memoria coletiva”. In: **Pasado y Memoria**. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009.

FONSECA, Vitória Azevedo da. “Filmes históricos e o ensino de História: diálogos e controvérsias”. In: **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, janeiro/abril 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

LAURETIS, Teresa de. “A Tecnologia do Gênero”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

MATOS, Julia. Joana D’Arc entre a História e a Literatura: de Jules Michelet a Érico Veríssimo. In: *Aedos*, n. 7, v. 3, 2011.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. “Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula”. In: **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Vol. 5, Ano V, nº 2, 2008a.

- NASCIMENTO, Vera Lúcia do. “Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz”. In: **Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n. 16, 2008b.
- NAPOLITANO, Marcos. “A História depois do papel”. In: PINSKY, Carla. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. “Cinema: experiência cultural e escolar”. In: SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009.
- NAVARRO-SWAIN, Tania. La construction des femmes: le renouveau du patriarcat. **Labrys**, études féministes, n. 23, jan/jun 2013. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys23/filosofia/anahita.htm>. Acesso em 19 de março de 2017.
- _____. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero**: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.
- NICOLAZZI, Fernando. “Algumas reflexões sobre história e cinema”. In: **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 6, 2011.
- NOVA, Cristiane. “O Cinema e o conhecimento da História”. In: **Olho da História**, n.º3, 1996.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas”. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos feministas e de gênero**: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.
- _____. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. IN: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de (org.) Dossiê: Ensino de História das Mulheres. **Labrys** (revista online), v. 27, p. 1, 2015.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.
- ROSENSTONE, Robert A. “The Historical Film as Real History”. In: **Film-Historia**, vol. V, n. 1, 1995.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R. (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: UFPR/Aos Quatro ventos, 1999.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. Trad. de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: **SOS Corpo**, 1995.
- SOUZA, Éder Cristiano. “O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica”. In: **Escritas**, Vol.4, 2012.
- VALENCIA, Antonia Fernández. “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**. España, Valencia, n. 18, 2005.
- ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos. In: Magda Dimenstein; Jader Leite; João Paulo Macedo; Candida Dantas (orgs.). **Condições de vida e saúde mental em assentamentos rurais**. 1ed., São Paulo: Intermeios Cultural, 2016: 223-246.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

“Eu, Rebecca Maria Queiroga Ribeiro, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado “Cinema e ensino de história das mulheres: possibilidades na abordagem de filmes históricos em sala de aula” foi integralmente por mim redigido, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico”.

Rebecca M^ª Q. Ribeiro

Assinatura