

Cinema na Educação: um olhar a partir da categoria gênero

Fabiana Lima de Lima Leite¹
José de Souza Miguel Lopes²

RESUMO

Este artigo busca uma interseção entre Cinema, Educação e Gênero, sobretudo considerando a aprovação da Lei 13.006/14, que determina a exibição de cinema nas escolas públicas e as resistências em incorporar a perspectiva da educação em gênero nas escolas a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação. Estudos são trazidos ao texto para elucidar como a prática escolar historicamente perpetua e reproduz uma cultura dominante sexista e, a partir de um diálogo com a teoria fílmica feminista, sustentamos a hipótese-cinema como dispositivo insurgente capaz de contribuir para processos educativos pautados pela emancipação e equidade de gênero.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Mulheres. Feminismo.

Movies in education: a look from the gender category

ABSTRACT

This article seeks an intersection between Movies, Education and Gender, especially considering the approval of Law 13.006/2014, which determines the exhibition of movies in public schools and the resistance to incorporate the perspective of gender education in schools from 2014, with the National Education Plan. Studies are presented in the text to show how the school reproduces a dominant sexist culture and, from a dialogue with feminist film theory, we support the cinema-hypothesis as an insurgent device capable of contributing to educational processes guided by emancipation and gender equity.

Keywords: Education. Movies. Women. Feminism.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, realizadora de cinema, consultora PNUD/ONU e vice coordenadora geral do Instituto Albam/MG. E-mail: fabianalleite@gmail.com

2 Doutor em História e Filosofia da Educação, professor efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: miguel-lopes@uol.com.br

Cine en la educación: Una mirada desde la categoría género

RESUMEN

Este artículo busca una intersección entre Cine, Educación y Género, sobre todo considerando la aprobación de la Ley 13.006/14, que determina la exhibición de películas en las escuelas públicas y las resistencias en incorporar la perspectiva de la educación en género en las escuelas a partir de 2014, con el Plan Nacional de Educación. Se acude a estudios en el texto para elucidar como la práctica escolar históricamente perpetúa y reproduce una cultura dominante sexista y, a partir de un diálogo con la teoría cinematográfica feminista, sostenemos la hipótesis-cine como dispositivo insurgente capaz de contribuir para procesos educativos pautados por la emancipación y equidad de género.

Palabras clave: Educación. Cine. Mujeres. Feminismo.

Introdução

Se fôssemos 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 mulheres³.

Portaria publicada pelo Ministério da Educação em setembro de 2015⁴ foi alterada 12 dias após ter sido criada. O documento criava o Comitê de Género, 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 de as escolas promoverem a igualdade de género, raça e orientação sexual. A

3 Segundo o Atlas da Violência 2017, houve aumento de homicídios entre as mulheres em cerca de 7,5% entre 2005 e 2015. Em 2015, 4.621 mulheres foram assassinadas no país, o que corresponde a uma taxa de 4,5% mortes para cada 100 mil mulheres. Cerqueira, D., Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Brasília, 2017.

4 Diário Oficial da União, Portaria 916 de 9 de setembro de 2015, que institui o Comitê de Género, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, n. 173, seção 1, 10 de setembro de 2015.

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 escolas⁵. Segundo o manifesto, “falar em uma educação que promova a igualdade de gênero não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático em que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades”⁶.

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”⁷.

5 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. BRITO, Patrícia; REIS, Lucas. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’. Revista Folha de São Paulo, 25, jun. 2015. Disponível em <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: 24 nov. 2017.

6 MANIFESTO pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. 2015. Disponível em: < http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017

7 BORLINA FILHO, Venceslau. Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na

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.

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.

Mesmo antes da aprovação da Lei 13.006/14, mas também provocados por este novo instrumento, uma produção consistente de estudos sobre a relação entre cinema e educação é desenvolvida no Brasil (DUARTE, 2006; TEIXEIRA & LOPES, 2008; ALVES, 2010; MIGLIORI, 2014; SIRINO & PINHEIRO, 2014; MOGADOURO, 2011; RODRIGUES, 2015, FRESQUET, 2015), 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

prova do ENEM. Folha de São Paulo, Campinas, 31 out. 2015. Disponível em: <<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: 24 nov. 2017.

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 (SANTOS, 2010; AUAD, 2002; XAVIER FILHA, 2012; LOURO, 2014; CARVALHO, 2014). 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.

Na relação entre cinema e educação, apontamos as questões de gênero presentes neste debate e, para tanto, buscamos uma configuração adequada e atual sobre a categoria gênero e representação da mulher no cinema. Para isso, importantes contribuições foram sendo tecidas por feministas ao longo da história (BEAUVOIR, 1949; FRIEDAN, 1971; SAFIOTTI, 1969; BUTLER, 2003; SCOTT, 1990), com destaque também para aquelas que se empenharam na construção de uma teoria filímica feminista (MULVEY, 1983; KAPLAN, 1995; LAURETIS, 1987).

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 assim materializadas. 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.

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 (1949), Friedan (1971), Mead (1935) e Safiotti (1969) 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.

O movimento feminista é retratado historicamente a partir de três momentos baseados no contexto de lutas e conquistas do pensamento feminista. O primeiro momento se refere ao feminismo do século XIX e pautou o combate ao sexismo, muito centrado na igualdade entre os sexos, sendo considerado como a “primeira onda” do feminismo, de cunho igualitarista. Esta fase segue até meados de 1968, quando as diferenças passam a ser destacadas, valorizando as características das mulheres em relação aos homens, o que se caracteriza como a “segunda onda” do feminismo, considerada diferencialista. Marca este período uma construção mais elaborada, que diferencia as categorias sexo e gênero. Neste momento gênero toma a centralidade das discussões feministas, sendo entendido como uma construção social e cultural que se estabelece a partir das diferenças entre os sexos. Estes avanços no pensamento feminista trouxeram novos dilemas, uma vez que a diferenciação acabou por explicitar uma tendência ao binarismo e essencialismo, característicos de uma oposição universal entre sexos. Além disso, esse binarismo também tendia a mascarar as diversidades entre as próprias mulheres, tais como em seus contextos de classe e étnico/raciais, ocultando tais diferenças em um padrão de mulher branca, ocidental e de classe média. A partir destes dilemas e críticas, surge a “terceira onda” do feminismo, reconhecendo a complexidade do gênero, centrando-se em romper com uma visão binarista e considerando as diversidades entre as mulheres.

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*.

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”. Scott inaugura este texto dizendo que aquelas pessoas que “se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (SCOTT, 1990, p. 71). E logo abaixo continua, citando Gordon Ann, Buhle Mari Jo e Shrom Dye Nancy:

“Nós estamos aprendendo”, escreviam três historiadoras feministas “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história”. A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. (SCOTT, 1990, p. 72)

Neste texto, Scott faz uma leitura de como a categoria “gênero” foi construída historicamente. Ela considera três enfoques teóricos, sen-

do eles o patriarcado, o marxismo e a psicanálise. Para Scott, por um lado, havia as teóricas que sustentaram as suas elaborações na crítica ao patriarcado a partir de análises centradas na dominação masculina considerando apenas as relações, deixando escapar, como parte determinante na construção da identidade do sujeito, os efeitos das estruturas. Por outro lado, havia as marxistas, que tendiam a considerar somente os fatores externos, das estruturas sociais. Esses dois polos impediam uma elaboração mais sistêmica sobre gênero, capaz de revelar a complexidade inerente a esta causa. Para Scott também existem problemas na perspectiva psicanalítica, tanto na linha estruturalista quanto na pós-estruturalista. Para as teóricas estruturalistas, a construção das identidades femininas e masculinas é determinada na esfera familiar e doméstica, com a responsabilidade condicionada pelos pais, sendo, portanto, essencialista, desconsiderando o contexto sócio-histórico. Entre as pós-estruturalistas, há um valor da linguagem na captura do sentido das relações de gênero, que é construído, sobretudo, tendo o “falo” como elemento de constituição da identidade de gênero. Nesta linha de pensamento, Scott sustenta que havendo um aspecto simbólico estável do “falo” constituído a partir de um significado anterior à identidade do sujeito, também aí a construção do gênero seria a-histórico.

Esta dualidade entre realidade psíquica e realidade social é a base do questionamento e pensamento de Scott. Por ser relacional, a categoria gênero dialoga com classe, raça/etnia, geração e outras categorias sociais. Em sua definição de gênero, 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, 1990, p. 81), 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, “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, 1990, p. 86). Estruturando ainda mais o seu entendimento sobre gênero, a partir dos elementos expostos acima, ela expõe que “o gênero é o campo primário dentro do qual e por meio do qual se articula o poder. O gênero não é o único campo, mas parece ter sido uma forma persistente e recorrente de facilitar a significação do poder nas tradições ocidental, judaico-cristã e islâmica”. (SCOTT, 1990, p. 88).

E se o cinema é uma forma de educar, por que não usar na escola numa perspectiva de gênero?

Nos seus primeiros tempos, a partir da invenção do cinematógrafo por volta de 1895 em Paris, pelos irmãos Lumière, o cinema se destinava 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, 2011), 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 parcialmente 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 da sua reprodução mecanizada”, publicado pela primeira vez em 1936 (BENJAMIN, 2000). 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, sobretudo com a elaboração da “Dialética do Esclarecimento”, publicado originalmente em 1947 (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), em que desenvolvem estudos relevantes sobre a massificação cultural e a inversão de princípios inicialmente conferidos à obra de arte.

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. Para ele,

A fascinação tecnológica, aliada ao realismo do inevitável, produz densos e desconcertantes paradoxos: a convivência da opulência comunicacional com debilidade do público, a maior disponibilidade de informação com a deterioração palpável da educação formal, a explosão contínua de imagens como o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos em uma sociedade que padece do maior déficit simbólico (MARTÍN-BARBERO & REY, 2001, p. 31).

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 sobrecarrega de assumir a necessidade de se reorganizar para agregar outras linguagens que não se restrinjam 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. Para Martín-Barbero,

Porque estamos diante de uma mudança nos protocolos e processo de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de navegar pelos textos. Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos (MARTÍN-BARBERO & REY, 2001, p. 62).

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, 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, apostam 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 conforto e harmonia, mas “inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (FRESQUET, 2015, 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, 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, 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 (BERGALA, 2008, p.127). 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.

Na lógica como se configurou a relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, desconsidera-se a fruição que se impõe necessária para a relação a ser instituída com o cinema. Ao levar o cinema para a escola, acaba-se reproduzindo uma relação hierárquica, de transmissão de conteúdo, unidirecional, monológica e passiva. A forma programada, encerrada a partir da divisão de disciplinas e horas rígidas, de forma

hierarquizada, deve ser radicalmente transformada para a entrada do cinema na escola. Esse procedimento então impõe um desafio instigante à escola, porque a convoca a repensar e promover processos socializadores menos formatados e utilitaristas, e a convocar a escola para a sua principal característica ou sua primeira vocação, que é instaurar um espaço de suspensão. Para Bergala, não há meios de se ensinar a arte, mas o que é possível é construir experiências de encontros e experimentação, transmitidos por meios distintos do discurso do saber ou alheios a qualquer discurso.

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).

Sabe-se que muitos estudantes da rede pública têm uma formação escolar deficiente e pouco acesso a repertório cultural, que acaba reduzido à produção televisiva. Justamente por isto, a escola torna-se o espaço capaz de garantir a superação destas limitações, apostando no cinema como propulsor da superação necessária. É preciso levar à escola obras que problematizem os grandes dilemas humanos contemporâneos, que perturbem a cognição, em vez de simplesmente querer normatizá-la e informá-la. Ao contrário de instrumentalizar o cinema como elemento disciplinar, que seja capaz de gerar estranhamentos, abrir canais de questionamentos e inquietudes. Portanto, a experiência do cinema na escola não pode se limitar à mera exibição de filmes, mas

constituir-se como espaço em prol da *emancipação* dos sujeitos. Para Ranciere,

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver, e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIERE, 2012, p. 17)

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.

A mulher no cinema

Como o cinema reproduz valores instituídos culturalmente, as obras cinematográficas têm 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 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), 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. Kaplan nos faz importantes questionamentos sobre o olhar, a partir desta perspectiva de análise que nos apresenta:

Em primeiro lugar, será que o olhar é necessariamente masculino (por razões inerentes à estrutura da linguagem, ao inconsciente, aos sistemas simbólicos, e assim a todas as estruturas sociais)? Como podemos estruturar as coisas para que a mulher tome posse do olhar? Se isso fosse possível, será que as mulheres gostariam de possuir o olhar? E finalmente, o que significa ser uma espectadora feminina? (KAPLAN, 1995, p.45)

Os padrões instituídos como tipos de personagens incorporados pelas mulheres no cinema, por 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 es-

pirituais ou por outro lado encenam um tipo considerado moralmente reprovável, encarnada na *puta*, na *solteirona infeliz*, na *sapatão* ou na *bruxa*.

O melodrama é uma forma produzida para o público feminino e age como um tipo de *corretivo* para a mulher, além de constar também uma narrativa que quase sempre celebra a ação e lugar do masculino. Para Laura Mulvey (XAVIER, 1983) em *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, texto publicado originalmente em 1975, o melodrama cumpre uma função útil para a mulher que não possui consciência sobre a cultura de opressão que a reduz. Apesar do reconhecimento da importância estética da mulher, este cinema imprime também uma diferença intransponível entre os sexos pelo patriarcado, obviamente configurando um lugar de dominação pelo homem, principalmente neste seu território de dominação que é a família. Mulvey conclui que se por um lado o melodrama é importante por expor contradições ideológicas e ser dedicado ao público feminino, no final os fatos nunca se reconciliam de modo a beneficiar a mulher. Importante é perceber que o olhar masculino produzido pelo cinema não se encerra meramente como o olhar do homem ali revelado pelas imagens, mas exerce a função, sobretudo, de sedimentar a masculinização do público.

As personagens principais femininas ou são apresentadas em planos estáticos ou estão no centro das atenções, sendo vistas por todos. O plano estático, presente tanto na primeira como na segunda forma de apresentação, denotaria a fragilidade desses personagens. As personagens masculinas, ao contrário, nos são mostradas em movimento: a câmera segue-as; o que seria a tentativa cinematográfica mais próxima possível do olho humano e nos revelaria uma característica fundamental deste cinema: as mulheres seriam retratadas como imagens, enquanto os homens seria os portadores do olhar. (KAPLAN, 1995, p.41)

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, 1995, p.58-59). A reflexão sobre a mulher no cinema se constitui por dois campos de análise: as formas de expressão das mulheres a partir do cinema e os modos de representação da mulher no cinema.

A direção de filmes por mulheres não necessariamente imprime uma construção diferente da forma tradicional com que a mulher é representada no cinema, porque, tal como expõe Carla Maia em sua tese *Sob o risco do gênero: clausuras, rasuras e afetos de um cinema com mulheres*, “seria essencialista – logo, inexato – afirmar que basta possuir um útero, dois seios e uma vagina para se exercer a capacidade de formular um contra-discurso, resistente às práticas misóginas que permeiam as diversas esferas da vida social” (MAIA, 2015, p. 16). Por outro lado, a pesquisa feita por Paula Alves (ALVES, 2012) sobre a participação das mulheres no fazer cinematográfico evidencia que os filmes dirigidos por mulheres têm maior participação de mulheres como protagonistas nos filmes e trazem, de forma significativa, maiores temáticas femininas. Na pesquisa desta autora foram considerados filmes com temática feminina os que abordam questões como violência contra a mulher, sexualidade da mulher, gravidez, aborto, exploração sexual, inserção da mulher no trabalho, na política, engajamento nas lutas sociais, biografias de personalidades femininas. Entre 1990 e 2000, enquanto as mulheres dirigiram cerca de 27% e 21% do total de filmes dedicados a essas temáticas, os homens dirigiram cerca de 4% e 8% (ALVES, 2012, p. 13).

Apesar de um crescimento significativo da presença da mulher no cinema, esta participação é considerada ainda incipiente se comparada proporcionalmente à participação dos homens. Em 2006, as mulheres representavam 7% entre diretores, 10% entre roteiristas, 16% entre produtores executivos, 20% entre produtores, 21% entre editores e 2% entre fotógrafos no cinema feito nos EUA, considerando 250 filmes de maior bilheteria produzidos naquele ano (ALVES, 2012, p. 5). Em relação ao Brasil, análise sobre toda a produção nacional entre os anos de 1961 e 2010 apresenta uma baixa participação das mulheres nas funções centrais. Entre 1961 a 1970, menos de 1% da produção foi dirigida por mulheres e entre 2001 a 2010 a direção de filmes por mulheres foi ampliada para 15,37% (ALVES, 2012, p. 10).

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 fil-

micas, contribuindo para uma mudança na forma de representação da mulher no cinema. Para Paula Alves, “a baixa participação feminina em funções-chave da produção cinematográfica dificulta a ruptura dos padrões visuais do cinema hegemônico, que reafirmam e perpetuam as desigualdades de gênero” (ALVES, 2012, p. 1).

Nesse processo de produzir e reproduzir significados, a construção da imagem da mulher no cinema, para o cinema dominante é orientada em direção à fetichização e objetificação, além de estar sempre associada a uma função narrativa ligada a algum elemento masculino, totalmente dependente dos protagonistas masculinos (KAPLAN, 1995). Kaplan chama atenção sobre uma divisão presente no cinema entre o olhar: ativo e masculino e a imagem: passiva e feminina. A ruptura com esta lógica vem sendo discutida e experimentada ao longo das últimas décadas pela teoria feminista de cinema e pelo protagonismo de mulheres no fazer cinematográfico.

Historicamente, na produção cinematográfica o discurso da diferença de gênero está em sua quase totalidade atrelado à heterossexualidade e à diferença de sexos de forma binária, o que conduz a que as narrativas encarnem essas diferenças a partir de subjetividades e performatividades, extremamente marcadas por este padrão binário. 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. 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.

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.

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.

Considerações finais

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. Ainda, projetos que

propõem a formação e produção cinematográfica em escolas, com crianças e adolescentes, se trabalham com um cuidado maior quanto ao equilíbrio na formação, buscando desnaturalizar as divisões que perpetuam tarefas específicas para meninos e tarefas específicas para as meninas, podem colaborar também para uma formação mais livre, com distribuições de funções no fazer cinematográfico menos marcadas pelas diferenciações de sexo, contribuindo para que as novas gerações de realizadores de cinema no Brasil sejam mais equânimes quanto à participação de mulheres e homens em todas as funções. Afinal, o dom é construído socialmente, tanto quanto o olhar.

É preciso garantir abordagens adequadas no ambiente escolar, em respeito às diversidades, que possibilite romper com concepções que reforcem 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

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 2016.

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** 2ª ed. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ALVES, P, et al. Presença feminina no cinema brasileiro – porque estamos tão longe. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS BRASIL, 15., Teresina: UFPI, 2012. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/>>. Acesso em: mar. 2016. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT29-12.pdf>> Acesso em: mar. 2016.

ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema & educação.** Londrina: Praxis; bauru: Canal 6, 2010.

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

BORLINA FILHO, VENCESLAU. **Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na prova do ENEM.** Folha de São Paulo, Campinas, 31 out. 2015. Disponível em: <<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: 24 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 junho 2014. Disponível em: . Acesso em: 24 nov. 2017.

BRITO, Patricia; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'.** Revista Folha de São Paulo, 25, jun. 2015. Disponível em <<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: nov. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo (1949)**; tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

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.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

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>>. Acesso em abril de 2016.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência**. Ipea e FBSP. Rio de Janeiro, 2017.

COHN, Sérgio (org.). **Cinema Ensaios fundamentais**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER FILHA, Constatina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51. set./dez. 2012.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto: Universo Produção, 2015.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

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

LAURETIS, Teresa De: **A The technology of gender** (1987). In: HOLLANDA, Heloisa Buarque: **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, 2014.

MANIFESTO pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras. 2015. Disponível em: < http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

MAIA, Carla. **Sob o risco do gênero: clausuras, rasuras e afetos de um cinema com mulheres**. 2015. 289p. Tese (Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. **Os exercícios do ver**, Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva, São Paulo: Editora Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício do Cartógrafo**. Travessias Latino-Americanas Da Comunicação Na Cultura. São Paulo. Loyola, 2004.

MEAD, Margaret. **Sex and Temperament in Three Primitive Societies**. New York: New American Library, 1935.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. São Paulo, 2011.

MIGLIORI, César. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RODRIGUES, Cacilda da Silva. **A percepção das crianças sobre a linguagem cinematográfica nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas/MG**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

SAFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes** – mito e realidade. Livraria Quatro artes editora, São Paulo, 1969.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **Livro didático**: gênero, currículo e ideologia na escola primária. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuituti do Paraná, 2010.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. Florianópolis: **Revista Estudos Feministas**, 2005.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: **Educação e realidade**, v. 15, n.2, jul/dez,1990.

SIRINO, Salete paulina Machado; PINHEIRO, Fabio Luciano Francener. Cinema **brasileiro na escola**: pra começo de conversa. Curitiba: UNESPAR, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). **A mulher vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 437-453.

Recebido em: Agosto 2017

Aprovado em: Novembro 2017