



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

WANDELA JHENY DINIZ SINÉZIO

**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIADOS
POR FILMES HISTÓRICOS SOBRE OS LUGARES SOCIAIS DAS MULHERES E A
EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE - PB

2017

WANDELA JHENY DINIZ SINÉZIO

**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIADOS
POR FILMES HISTÓRICOS SOBRE OS LUGARES SOCIAIS DAS MULHERES E A
EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Graduada, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina Grande - PB.

Orientadora: Prof.^a Ms. Senyra Martins Cavalcanti

CAMPINA GRANDE - PB

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S615c Sinézio, Wandela Jheny Diniz
Cinema e educação histórica [manuscrito] : sentidos e significados mediados por filmes históricos sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina entre os jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental / Wandela Jheny Diniz Sinezio. - 2017.
54 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti, Departamento de Educação".

1. Práticas pedagógicas. 2. Representações sociais. 3. Consciência histórica. 4. Lugares sociais. 5. Educação feminina.
5. Filmes históricos I. Título. 21. ed. CDD 371.3

WANDELA JHENY DINIZ SINÉZIO

**CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS MEDIADOS
POR FILMES HISTÓRICOS SOBRE OS LUGARES SOCIAIS DAS MULHERES E A
EDUCAÇÃO FEMININA ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 04 / 08 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Senyra Martins Cavalcanti

Prof.^a Ms. Senyra Martins Cavalcanti (Orientadora)
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

Maria Lindaci Gomes de Souza

Prof.^a Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

Patrícia Cristina de Araújo

Prof.^a Dra. Patrícia Cristina de Araújo Araújo
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB)

CAMPINA GRANDE - PB

2017

Dedico este trabalho a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e concluir este feito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, o autor da minha vida, que durante essa caminhada me proporcionou muita saúde, paciência e esperança, que nunca me desamparou e, na hora do desespero, me consolou; esse que me ajudou e me guiou para o caminho certo. O responsável pelo desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Lindaci Diniz Sinézio e Jorge da Costa Sinézio, pelo carinho, pela atenção, pela dedicação e pelo cuidado comigo; pelas expectativas geradas, pelos ensinamentos e por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos, Liliane Diniz Sinézio e Josimar Diniz Sinézio, que foram grandes incentivadores durante essa caminhada.

Ao meu namorado, José Jardel dos Santos, a quem eu amo muito e amarei por toda a eternidade, e que mudou completamente a minha vida. “Tem gente que chega e muda os planos da gente e que faz a nossa vida caminhar *pra* frente; agora sim eu sei *pra* onde ir” Foi isso que aconteceu depois que o conheci: a minha vida mudou completamente, pois ele sempre acreditou na minha capacidade, enxergando em mim um potencial que desconheço. Obrigada por fazer parte da minha vida e torná-la especial, mágica e encantadora.

À minha orientadora Senyra Martins Cavalcanti, uma mulher admirável, responsável e atenciosa, que esteve ao meu lado durante toda essa caminhada, me apoiando e me ajudando significativamente a concretizar este feito. Obrigada pelo suporte, por suas correções e incentivos.

À banca examinadora, pela atenção e pela avaliação deste trabalho, o que contribuirá para seu aperfeiçoamento.

Às minhas amigas Edlaine Rodrigues Pereira e Elenir Araújo Silva, que estiveram comigo durante toda essa trajetória, apoiando, estudando, passando por desesperos, por decepções, mas por muitos risos também. Foram grandes presentes que Deus me deu. Obrigada, meninas, pela parceria e por existirem em minha vida!

OBRIGADA A TODOS!

Sonhar com um futuro melhor, muitos sonham; mas agir para concretizá-lo, poucos agem. Talvez por medo, ou lhes falta fé, ou até mesmo por acreditarem que resultados surgem sem luta. É preciso não sucumbir ao medo; lutar, buscar e perceber que podemos ser o que sonhamos ser, ou até bem mais, basta acreditar.

(Wandela Jheny Diniz Sinézio)

RESUMO

A posição social das mulheres, no século XVIII e início do século XIX nos traz reflexões a respeito dos lugares sociais das mulheres no período. Os filmes históricos se tornam uma ferramenta indispensável para análise deste cenário, na medida em que apontam para condições sócio-político-econômicas neles retratados. Destarte, buscamos analisar como os jovens estudantes do ensino fundamental, especificamente do 9º ano da Escola Municipal Olímpia Souto, na cidade de Esperança-PB, constroem representações e significados, mediados por filmes históricos, sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina do final do século XVIII e início do século XIX. Com base nos três filmes adaptados das obras de Jane Austen: *Razão e sensibilidade* (dir. Ang Lee, 1995); *Persuasão* (dir. Roger Michell, 1995) e *Orgulho e preconceito* (dir. Joe Wright, 2005). Os objetivos específicos são: compreender como os jovens articulam as representações sociais sobre os lugares sociais das mulheres; analisar como os jovens identificam a verdade na história, a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e as filmicas sobre a educação feminina; e conhecer como os jovens organizam a sua consciência histórica em relação ao passado, presente e futuro através das temáticas femininas veiculadas nos filmes exibidos. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo, com roteiros de entrevistas em grupo focal, revisões bibliográficas, edição dos filmes para apresentação, identificação da escola e do grupo focal de nove (9) alunos para coleta de dados. Como suporte teórico, trabalhamos com o conceito de representação, de Chartier (1991); ensino da história e consciência histórica, em Cerri (2011); consciência histórica, tempo e memória, em Rüsen (2010a, 2010b); o cinema como testemunho da história, em Ferro (1992); o cinema como fonte de conhecimento, em Morettin (2011); o filme como transmissor da história, em Rosenstone (2010); o filme como representação da realidade, em Logny (2009); a mulher e a família burguesa, em D’Incao (2015); a história das mulheres, em Soihet (2011) e em Scott (2011). Os resultados da pesquisa apontaram para o preconceito de gênero e exclusão, entre os jovens, revelando representações e sentidos em relação ao ser mulher e ao ser homem do século XIX, perpassando pelo século XXI; como também trazem a importância da utilização de filmes históricos em sala de aula, visto que, proporcionou aos alunos a construção de um conhecimento histórico sobre o tema abordado. As conclusões alcançadas apontam: para os jovens, qualquer narrativa é verdadeira, seja historiográfica ou filmica, considerando verdades históricas os conteúdos abordados nos filmes; os filmes os ajudaram a adquirir conhecimentos, afirmando terem conhecido a história da vida das mulheres do século XIX, através das narrativas filmicas, encontrarem na temática os lugares sociais das mulheres e a educação feminina, sendo abordada a relação entre passado, presente e futuro.

Palavras-chave: Representações sociais; Consciência histórica; Lugares sociais; Educação feminina; Filmes históricos.

ABSTRACT

The social position of women in the eighteenth and early nineteenth century brings us reflections on the injustices experienced by women at the time. Historical films become an indispensable tool for analyzing this scenario, insofar as they point to socio-political-economic conditions portrayed in them. Thus, we seek to identify and analyze how young elementary students, specifically the 9th grade Olimpia Souto Municipal School students, in the city of Esperança-PB, construct representations and meanings, mediated by historical films, about women's social places and female education in the late eighteenth and early nineteenth centuries. Based on the three films adapted from Jane Austen's works: *Sense and Sensibility* (dir. Ang Lee, 1995); *Persuasion* (Roger Michell, 1995) and *Pride and Prejudice* (Joe Wright, 2005). The specific objectives are: to understand how young people articulate social representations about the social places of women; to verify how young people identify educational strategies for women in the society of the late eighteenth and early nineteenth century; to analyze how young people identify the truth in history, based on the comparison they establish between the historiographic and filmic narratives on female education; and how young people organize their historical awareness of the past, present and future through the feminine themes conveyed in the films shown. The methodology used in this research was qualitative, with interview scripts, bibliographic reviews, editing of the films for presentation, identification of the school and a focal group of nine (9) students for data collection. As a theoretical support, the concept of representation was worked with, by Chartier (1991); teaching history and historical consciousness, in Cerri (2011); historical awareness, time and memory, in Rösen (2010a, 2010b); cinema as a testimony of history, in Ferro (1992); cinema as a source of knowledge, in Morettin (2011); film as transmitter of history, in Rosenstone (2010); film as a representation of reality, in Logny (2009); woman and the bourgeois family, in D'Incao (2015); the history of women, in Soihet (2011) and Scott (2011). Results of the research pointed to the gender bias and exclusion among young people, revealing representations and meanings in relation to being a woman and being a man of the nineteenth century, passing through the twenty-first century; as well as also bringing the importance of the use of historical films in the classroom, since, it provided the students with the construction of a historical knowledge about the addressed topic. The conclusions reached indicate that, for the young, any narrative is true, be it historiographic or filmic, considering historical truths as the contents approached in the films; and that the films helped them to acquire knowledge, claiming to have known the history of nineteenth-century women's lives through film narratives, and to find the social places of women and female education on the subject, and the relation between past, present and future.

Palavras-chave: Social representations; Historical consciousness; Social sites; Women's education; Historical movies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mulheres no filme <i>Orgulho e preconceito</i>	19
Imagem 2 – Mulheres no filme <i>Persuasão</i>	19
Imagem 3 – Mulher com roupa sexy	47
Imagem 4 – Cantora famosa com roupa sexy.....	48

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I – TEMAS ESPECÍFICOS.....	14
2.1 A mulher e a questão das fontes	14
2.2 Lugares sociais das mulheres e educação feminina.....	15
2.2.1 A mulher colona.....	15
2.2.2 A mulher burguesa	18
3. CAPÍTULO II – TEMAS TEÓRICOS.....	22
3.2 O ensino de História	22
3.3 Consciência histórica	24
3.3.1 Tipologias da consciência histórica.....	25
3.3.2 Estágios da consciência histórica	26
3.4 Tempo histórico	28
3.5 Memória histórica	31
4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA	34
5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
7. REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as mulheres enfrentaram barreiras em seu modo de viver, eram submetidas a obedecer àquilo que o marido ou a sociedade estabeleciam. Vários são os contextos que nos fazem refletir a respeito da vida das mulheres perante a sociedade. Primeiro, a mulher era tida como um elemento natural do poder público. Segundo Perrot (2009), o Estado defendia a total dependência das mulheres e dos filhos como garantia da obediência constante dos povos. “A vida privada imprime sua marca na vida pública; a família é o princípio do Estado” (PERROT, 2009, p. 85). Cabia somente ao homem o total poder sobre as mulheres e sobre seus filhos, deixando-os limitados a exercer quaisquer papéis relacionados ao espaço público.

O evangelismo também atribuía papéis diferenciados às mulheres. Ainda conforme Perrot (2009), os evangélicos acreditavam firmemente que o homem e a mulher nasceram para ocupar esferas diversas. “Cada sexo, diferente por natureza, possuía suas características próprias, e qualquer tentativa de sair de sua esfera estaria condenada ao fracasso” (PERROT, 2009, p. 54). As mulheres estavam designadas a obedecer àquilo que Deus lhe atribuía: “Esposas, submetei-vos a vossos maridos como ao Senhor”, escreveu São Paulo. Assim, gerações vivenciaram uma realidade na qual as mulheres eram consideradas inferiores aos homens e a autoridade dos homens sobre elas não era questionada.

Perrot (2009) ainda aponta que o ideal burguês inglês, o qual foi adotado também no Brasil, era de uma esposa que se “consagrava ao lar”. As mulheres se distanciavam das atividades públicas, “faziam da maternidade e da administração doméstica uma profissão”, pautada sempre na submissão e dependência do marido. Outra imposição estabelecida era para a mulher colona, que de acordo com Silva (2015), passou a ser empregada de seu pai ou de seu marido, tendo sua jornada de trabalho maior, pois além de trabalhar no cafezal, ainda tinha que fazer os serviços domésticos, instituída, portanto, na questão da inferioridade ao homem e a dupla jornada de trabalho.

A educação feminina, durante muito tempo, foi voltada a aspectos domésticos. Perrot (1988 apud SINÉZIO, 2014) assinala que o século XIX acentua a racionalidade harmoniosa da divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços: “Ao homem, a madeira, os metais. À mulher, a família e os tecidos”, declara um delegado operário da exposição mundial de 1867. E quando ingressada no mercado de trabalho, a educação das

mulheres era voltada apenas para a execução de seu trabalho, compelida a cumprir também com os afazeres domésticos, resultando na igual dupla jornada das mulheres camponesas.

A partir das lutas das mulheres em seus próprios movimentos, configurou-se a preocupação com a conquista de direitos e da cidadania, bem como a atuação feminina em diferentes contextos. A situação foi denunciada pelas mulheres e então passou a ser considerada como construção injusta, como preconceito de gênero. “As mulheres eram chamadas para se inserirem em profissões que previamente as havia excluído ou subutilizado” (SCOTT, 2011, p. 71). Contudo, ainda hoje, são estabelecidos estereótipos em relação ao ser mulher.

O lugar social da mulher no século XVIII e início do século XIX nos faz pensar que essa época foi de injustiça contra o feminino e que os filmes adaptados das obras de Jane Austen se tornam uma ferramenta valiosa, devido ao fato de a autora retratar em suas obras ações e comportamentos das personagens diante de seus dilemas nesse mesmo século; considerando, também, que os filmes históricos, quando usados como fonte da História, se tornam uma ferramenta indispensável para o estudo de determinadas obras, na medida em que apontam para as condições sócio-político-econômicas neles retratados.

Dessa forma, objetivou-se analisar como os jovens estudantes do 9º ano da Escola Municipal Olímpia Souto, na cidade de Esperança - PB, constroem representações e significados, mobilizados por filmes históricos que adaptam a obra de Jane Austen, sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina no final do século XVIII e início do século XIX. O cinema foi escolhido por se tratar de uma fonte da História. “Toda produção fílmica pode desempenhar o papel de fonte para a pesquisa histórica [...]” (LOGNY, 2009, p. 115). E também nos leva a repensar a historicidade da própria história, por ser um importante recurso de análise da sociedade.

Para operacionalizar a pesquisa, foi usado o conceito de representação em Chartier (1991), que, segundo o autor (1991), traz a ideia da existência de um grupo, de uma comunidade ausente que se faz presente. A representação permite ao leitor a construção de sentidos efetuada através da leitura das imagens. “O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 1991, p. 181). Podemos, assim, considerar que os textos, no caso os filmes, podem representar diversas formas de compreensão. Destarte, os objetivos da pesquisa foram: investigar como os jovens articulam as representações sociais sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina;

verificar como os jovens identificam as estratégias educativas para as mulheres na sociedade do final do século XVIII e início do século XIX; analisar como os jovens identificam a verdade na história, a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e as filmicas sobre a educação feminina; e conhecer como os jovens organizam a sua consciência histórica em relação ao passado, presente e futuro, através das temáticas femininas veiculadas nos filmes exibidos.

O interesse pela pesquisa começou pela realização de uma oficina aula intitulada: “A educação feminina no século XIX: uma análise a partir da adaptação para o cinema *Persuasão*, de Jane Austen”, que foi realizada no curso de extensão “Cinema e História da Educação”, ministrado pela professora Senyra Martins Cavalcanti, do qual fazia parte como monitora de extensão. Animada com as discussões, foram escritos artigos para o I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI) e para o II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), orientados também pela professora Senyra Martins Cavalcanti. Foi por meio desse curso que tive uma visão mais ampla sobre o cinema, percebendo que o filme possui valor de análise e que, se utilizado como fonte da história, ajuda na construção de um conhecimento histórico sobre os mais diversos temas. Participei do Projeto de Pesquisa-CNPQ/UEPB, cujo tema era: “Educação histórica e filmes históricos: entre práticas e representações”, Cota 2015/2016, com o objetivo de compreender e analisar as representações que os jovens fazem a respeito da educação feminina, também visando ao desenvolvimento desta pesquisa monográfica, a partir dos dados coletados no meu plano de trabalho do referido projeto.

A presente pesquisa monográfica adotou a abordagem qualitativa. Para coletar os dados qualitativos, foi utilizada a técnica de entrevista, com roteiro aberto e flexível. O roteiro foi elaborado levando em consideração todos os objetivos propostos no meu plano de trabalho de iniciação científica, referidos acima. A entrevista foi feita com grupo focal de nove (9) jovens, na faixa etária entre 15 e 16 anos, estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Olímpia Souto, na Cidade de Esperança-PB. Antes da execução do projeto, as mídias dos três (3) filmes adaptados das obras de Jane Austen, foram editados com a ajuda de um profissional, considerando a limitação do tempo de aula e os objetivos propostos pelo projeto, com o intuito de não haver desvio do tema. Além disso, o livro que trata da temática foi consultado, cartazes foram preparados, a revisão bibliográfica foi feita e os jovens foram identificados para a coleta de dados.

Os filmes escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram: *Razão e sensibilidade*, direção de Ang Lee, 1995; *Persuasão*, sob a direção de Roger Michell, 1995; e *Orgulho e preconceito*, dirigido por Joe Wright, 2005. Os filmes são adaptações para o cinema das obras da escritora Jane Austen. Como dito acima, essas obras foram selecionadas por considerar que seu foco principal era a situação das mulheres do século XVIII e início do século XIX, reforçando a visão de exclusão e privação das mulheres. Como suporte teórico, trabalhei a análise da representação, em Chartier (1991); ensino da história e consciência histórica, em Cerri (2011); Consciência histórica, tempo e memória, em Rösen (2010a, 2010b); o cinema como testemunho da história, em Ferro (1992); o cinema como fonte de conhecimento, em Morettin (2011); o filme como transmissor da história, em Rosenstone (2010); o filme como representação da realidade, em Logny (2009); a mulher e a família burguesa, em D’Incao (2015); e a história das mulheres, em Soihet (2011) e em Scott (2011).

No decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, serão abordados os conceitos a respeito do tema, bem como o seu desenvolvimento. No capítulo I, discutiremos os temas específicos, abordando os lugares sociais da mulher colona e burguesa perante a sociedade do século XIX. No capítulo II, apresentaremos os referenciais teóricos que deram suporte para o desenvolvimento do tema. No capítulo II, explicaremos a metodologia para este trabalho. No capítulo IV, apresentaremos os resultados da pesquisa, e em seguida a conclusão a respeito do tema proposto.

2. CAPÍTULO I – TEMAS ESPECÍFICOS

2.1 A mulher e a questão das fontes

Falar sobre os lugares sociais das mulheres e a educação feminina é complexo, devido ao problema com as fontes. Segundo Soihet (2011), durante muito tempo as mulheres estiveram ausentes das atividades consideradas dignas de serem registradas para conhecimento das gerações posteriores, devido ao fato dos historiadores se interessarem pelas fontes diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam.

Em contrapartida, com o desenvolvimento da história das mentalidades e da história cultural, até então excluídas dos interesses públicos, as mulheres começaram a ganhar espaço na História. Mas foi só a partir do movimento feminista que, de fato, se desencadeou o interesse dos historiadores pelo estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, a história das mulheres tornou-se um campo reconhecido em nível institucional.

Porém, Certeau apud Scott (2011) afirma que os historiadores têm domínio parcial sobre o passado das mulheres, o que permite fazer uma abordagem crítica sobre a verdadeira natureza da história das mulheres. Para o autor (2011), o discurso produzido pelo sujeito fica mais evidente quando o sujeito é produtor da própria história, não que apenas as mulheres possam escrever a história das mulheres, mas, para ele, a história se torna mais objetiva quando escrita por elas.

Reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e de seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado (SCOTT, 2011, p. 80).

Scott (2011) também concorda com Certeau, afirmando que a narrativa da história das mulheres necessita de uma reflexão crítica: por ser de autoria masculina, “representa mal a história da história das mulheres”. Na História, impõem-se as “escassas referências à mulher ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, ignorarem-na sistematicamente” (SOIHET, 2011, p. 266). Busca-se, então, estudar as mulheres através das histórias das famílias, dos negros, dos excluídos. Outra causa importante, pertinente ao problema com as fontes, se deve à escassez de vestígios produzidos pelas mulheres acerca de seu passado.

Segundo a historiadora Michelle Perrot apud Wadi (1997), há uma ausência de arquivos privados deixados pelas mulheres, uma vez que foram destruídos por elas “temendo serem objetos de zombaria”. As dificuldades de adentrar no passado das mulheres têm contribuído com o aumento da criatividade dos historiadores, levando-os a lançar métodos de outras fontes: os diários médicos, para entender as reações das mulheres durante o parto; os discursos masculinos, determinando quem são as mulheres e o que devem fazer; e o estudo das mulheres nas entrelinhas da família e da visão masculina.

Assim, vê-se que não existiu uma história do ser humano em geral, como afirma Lucien Febvre apud Soihet (2011), são “os homens, nunca o Homem”, tornando, assim, inadequado falar, hoje, em uma “história da mulher”. “A reconstrução de seu cotidiano, de seus modos de inserção na sociedade da época, só foi possível através da montagem de um intrincado quebra-cabeça, juntando fragmentos e fazendo colagens” (WADI, 1997, p. 52). Devido às poucas informações sobre o passado das mulheres, principalmente sobre sua educação, buscou-se estudá-las através do contexto familiar, através da educação em geral, através das obras literárias de Jane Austen e dos filmes que adaptam a sua obra. “As obras literárias, as escritas religiosas – católica ou protestante – também aparecem como formas de expressão feminina” (SOIHET, 2011, p. 282), contribuindo, dessa forma, com o estudo sobre a história das mulheres.

2.2 Lugares sociais das mulheres e educação feminina

2.2.1 A mulher colona

Com o crescimento da economia cafeeira em São Paulo, nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1884, iniciava-se o processo de imigração. Cheias de esperanças, vindas da Itália, poderiam ter chances de mudar de vida, porém, o que lhes esperava era um trabalho de mão de obra barata na lavoura cafeeira. Isso é o que nos coloca Silva (2015) a respeito da história das mulheres no Brasil. “A figura da mulher colona aparece nas áreas rurais paulistas no momento em que a mão de obra escrava é substituída pela mão de obra livre na agricultura de exportação” (SILVA, 2015, p. 554). Os fazendeiros de café contratavam unidades familiares que fugiam da crise do desemprego. Estas, por sua vez, eram obrigadas a aceitar trabalho de base familiar para garantir sua subsistência. Contudo, a mais desfavorecida nesse sistema de trabalho, conhecido por colonato, eram as mulheres, que passaram a ser

empregadas de seu pai ou de seu marido. “O chefe da família apresentava-se diante da esposa e dos seus filhos como a personificação da exigência dos proprietários – como o verdadeiro ‘patrão’, o supervisor e o capataz” (SILVA, 2015, p. 558). Os serviços das mulheres colonas eram mais “pesado” do que os dos homens, visto que, além de trabalhar no cafezal, passavam as noites e madrugadas no serviço doméstico, tornando assim sua jornada de trabalho maior do que a dos homens.

Para as mulheres solteiras imigrantes, os trabalhos oferecidos eram apenas na casa do proprietário da fazenda cafeeira, ocupando um lugar marginal no mercado de trabalho, recebiam os piores salários e podiam ser dispensadas a qualquer momento. Segundo Silva (2015), com a mulher negra, a discriminação era maior: devido ao “peso de sua cor”, era discriminada pelos homens e maltratada pelo marido.

Com o processo de modernização a partir de 1960, quando se iniciou a transferência de trabalhadores residentes na fazenda para a cidade, uma nova figura foi conferida à mulher, que deixou de ser colona para ser considerada “boia-fria”, e que também deixou de ser “empregada” de seu marido, devido à individualização do trabalho.

O trabalho da mulher foi redefinido, não mais englobado no contrato de trabalho feito pelo marido ou pelo pai; através da venda livre de sua força de trabalho no mercado, as mulheres foram reabsorvidas e submetidas a um intenso processo de exploração e dominação, predominantemente no eito dos canaviais, laranjas e cafezais (SILVA, 2015, p. 562).

Mesmo com o processo de mudança na vida dos indivíduos, as mulheres continuaram sendo exploradas. O aparecimento do trabalho individualizado fez o homem perder seu poder de “patrão”, mas as mulheres continuaram sendo submetidas à exploração: mesmo com seu trabalho não tão rentável quanto o do homem, seus salários eram bem mais baixos do que os deles. A individualização do trabalho não provocou a igualdade de gênero, nem a inversão na estrutura de poder.

Com a nova realidade do trabalho, torna-se mais visível a discriminação contra as mulheres: salários menores, maior frequência do não registro em carteira, além de assédios sexuais por parte dos feitores empreiteiros e outros agentes do controle do trabalho (SILVA, 2015, p. 563).

Percebe-se, assim, uma discriminação ainda maior contra as mulheres. Elas sofrem por não poderem ter filhos, devido ao fato de estarem sujeitas às alternativas: ou ter filhos, ou trabalhar, ou praticar aborto; e sofrem também com a violência doméstica.

Segundo Silva (2015), algumas mulheres sentiam-se divinas devido à existência de uma tarefa de trabalho específica denominada “descarte”, que seria reconhecer a doença que havia nas canas e retirar as partes afetadas. Essa tarefa era perigosa e só podia ser executada por mulheres solteiras ou casadas com certo grau de escolaridade, visto que “a tarefa exige que as doenças sejam anotadas e contadas” e também por considerar que a mulher é cuidadosa e amorosa, já que “cuidados são o elemento que define o eu feminino”. As mulheres que executavam o trabalho de descarte sentiam-se superiores por receberem melhores salários, realizarem uma tarefa qualificada e possuírem carteira assinada. Para Silva (2015, p. 568):

Esses valores permitem a existência do ofuscamento da exploração do trabalho. É nesse sentido que se produz a violência invisível. A invisibilidade, ao repousar nos sentimentos de satisfação e prazer dessas mulheres durante o ato do trabalho, impede-lhes de reconhecer os pontos negativos e perigosos às suas próprias vidas.

Ao executar o trabalho de descarte, as mulheres sentiam-se “especiais” em relação aos homens. Porém, o trabalho era feito exclusivamente por elas porque os homens eram mais difíceis de serem dominados pelos feitores e técnicos; e, como era um trabalho de muito risco, eles não aceitavam. A qualificação para o trabalho também deixava as “meninas do descarte” satisfeitas, porém “o saber resume-se à prática do reconhecimento das doenças da cana e à contagem daquelas portadoras de pragas” (SILVA, 2015, p. 566). Uma educação restrita, voltada apenas para a realização do trabalho.

No trabalho do colonato, as mulheres exerciam diferentes tarefas acompanhadas de seu marido ou pai, aquelas que iam contra essa regra eram mal faladas. Já as mulheres do descarte passaram a andar sós, trabalhar sós, ter mais “liberdade”. No período de greve, enquanto as “meninas do descarte” obedeciam às ordens, as ‘boias-frias” lutaram contra a proibição do marido, contra a imposição da sociedade, contra os policiais, aproveitando-se do fato de que “os policiais não batem em mulheres”. A maioria das mulheres casadas não participava das manifestações por medo de o marido perder o emprego ou por proibição dele. Apesar dos enfrentamentos, inúmeras vantagens foram dadas aos trabalhadores, como carteira assinada, menos horas de trabalho e a integração ao sindicato, ainda com grandes obstáculos, visto que, para eles, as mulheres eram incapazes de desempenhar funções no espaço público.

2.2.2 A mulher burguesa

Outra figura imposta à mulher foi definida pela sociedade burguesa. Segundo D’Incao (2015), com a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, observou-se uma mudança nos papéis sociais. A mulher da elite dominante deveria ter comportamentos tidos como “adequados” perante a sociedade. “A proposta era ser civilizado como eram os franceses e os europeus em geral”. Deveriam participar de bailes, cafés; ter convívio social. Manter uma vida de boa aparência era fundamental para ter prestígio perante a sociedade. Além de serem vigiadas pelo marido, submetiam-se também à avaliação e opinião dos outros, “marcada pela valorização da intimidade e da maternidade”. O papel da mulher no ambiente familiar era o de esposa educada, que assumia a função de cuidar e educar seus filhos para o bom desempenho da família, visto que a imagem do homem dependia da imagem que sua esposa transmitisse para a sociedade. As mulheres também eram postas sob condutas e regras: “educar a mulher para seu papel de guardiã do lar e da família” (D’INCAO, 2015, p. 230); deveria ter habilidades como: saber tocar piano, ler romances, etc.

Nos filmes que adaptaram as obras de Jane Austen, temos diversos exemplos de como era a educação das mulheres no século XIX. Na Inglaterra rural em que Jane Austen viveu era um mundo de privilégios ameaçados na perspectiva aristocrática. Austen nasceu em 1775 e faleceu em 1817, foi uma romancista inglesa que teve uma vida difícil, em uma época destituída de grandes atrativos femininos. Escrevia seus romances com base na sociedade de seu tempo: os hábitos, a vaidade e a tolice de burgueses e nobres que o preconceito separava. O alter ego de Jane Austen, que são as personagens femininas nos filmes: Elizabeth, em *Orgulho e Preconceito*; Anne, em *Persuasão*; e Elinor e Marianne, em *Razão e Sensibilidade*. Trazem a realidade de como era a educação das mulheres no século XIX e mostram as escassas condições às quais eram submetidas.

Segundo Sinézio (2014), durante a época de Austen, não existia um sistema de educação propriamente dito. As mulheres pertencentes à nobreza local já tinham acesso à educação, mesmo que de forma precária. A educação se baseava no Iluminismo, como na obra *Emílio*, de Rousseau. O ideal de Rousseau limita o acesso feminino à educação por afirmar que os livros e a racionalidade haviam sido criados para a degustação masculina, reforçando a ideia da mulher como propriedade do pai, quando solteiras; e do marido, quando casadas. A influência do Iluminismo criou um sistema educativo fundamentador da razão,

assim, para os pensadores do Iluminismo, a mulher estava excluída dessa necessidade educativa. Deste modo, muito “naturalmente”, desde os primórdios, Rousseau afirmava que ao homem cabia o espaço público; enquanto à mulher, cabia o espaço privado. A conduta recomendada para as mulheres era a educação em aspectos domésticos, religião e “talentos”.

A autora Jane Austen, em suas obras, representa mulheres de sua época através de suas personagens, evidenciando os lugares sociais das mulheres e a educação feminina. Em *Orgulho e preconceito*, as moças possuem diversas habilidades, bordam, pintam, dançam, tocam piano, leem. Em *Persuasão*, Henrietta Musgrove toca harpa enquanto a família admira seu talento musical (ver imagens 1 e 2).

Imagem 1- Filme *Orgulho e preconceito* (2005)



Fonte: Imagem de mulheres no filme Jane Austen. (2015) <http://huckcdn.lwlies.com/admin/wp-content/uploads/2016/03/18th-century-edited.jpg>

Imagem 2- Filme *Persuasão* (1995)



Fonte: Filme *Persuasão* imagens. (2015) <http://old-fashionedcharm.blogspot.com.br/2011/08/annes-birthday-party-guests.html>

As habilidades que as moças, em Austen, deveriam ter serviam apenas para “arranjarem” um casamento. A mãe era a principal responsável pelo casamento de suas filhas. Em *Orgulho e preconceito*, a Sra. Bennet é apresentada como uma mãe ansiosa por casar as suas cinco filhas e, assim, garantir-lhes uma boa situação financeira no futuro, já que não cabia às mulheres de boa posição trabalhar, nem lhes era garantido o direito aos bens e às propriedades da família.

A identidade feminina, na visão de Austen, é estabelecida de maneira complexa. A autora critica o lugar da mulher na sociedade, argumentando que a visão da sociedade sobre o casamento desvaloriza a identidade feminina. No entanto, percebe-se que a educação era restrita e foi totalmente direcionada às mulheres apenas para que elas conseguissem casar, visto que as mulheres não faziam “nada mais que sua obrigação” e estavam destinadas a viver o resto de sua vida dependendo do homem (marido). A única segurança financeira para as mulheres era casar-se com um marido rico. “As mulheres estavam investidas de um grande poder social, realizando as funções de mãe e esposa” (PERROT, 1988, p. 179).

Assim, Jane Austen, ao escrever seus romances, deixa clara a sua indignação com o processo social da época. Para Pacheco e Souza (2011), a autora retrata mulheres capazes de agir contra o sistema patriarcal. Em *Orgulho e preconceito*, Austen expõe a personagem Elizabeth Bennet como uma mulher que luta contra um casamento “arranjado” e recusa o pedido de casamento do Sr. Collins, o único primo de sangue das irmãs Bennet, que nem a conhecia, nem a amava. “Casamento, apenas, por contrato social e material”, estratégia tão-somente para obter o direito de propriedade que era exclusivo do homem/irmão ou parente mais próximo. Em *Razão e sensibilidade*, Austen apresenta Elinor e Marianne para relatar mais uma vez a inferioridade das mulheres em relação ao direito de propriedade e o casamento como a única saída. Em *Persuasão*, a personagem Anne Elliot protesta a respeito da situação das mulheres. Na conversa com o capitão Harville, ela diz: “Vivemos em casa, tranquilas, confinadas, e nossos sentimentos nos atormentam (...), vocês sempre têm uma profissão, atividades, alguma espécie de negócio para fazê-los voltar imediatamente ao mundo (...)”. (PERSUASÃO, 1995). Percebe-se o posicionamento da autora em relação a essa abordagem, que de fato pode ser vista como uma crítica à situação das mulheres na sociedade do século XIX.

Entre as famílias burguesas, durante o século XIX na sociedade brasileira, o casamento também era tido como um sistema de “casamento por interesse”, uma ascensão social. Os pais controlavam diretamente os namoros das moças e muitas só conheciam seu

marido no dia do casamento. “A vigilância, como se sabe, sempre foi garantia do sistema de casamento por aliança política e econômica” (D’INCAO, 2015, p. 236), reforçando, ainda mais, a submissão das mulheres aos homens, o casamento por amor *versus* o casamento por alianças políticas. Conforme D’ Incao (2015), as moças pobres que se apaixonavam por homens que lhes eram proibidos, ou terminavam morrendo ou se casavam com outros de condições mais humildes.

Há uma barreira entre o amor e o casamento. As diferentes classes podiam estabelecer relações numa sala de visitas, por normas de cortesia, mas não deviam misturar o sangue[...] numa sociedade cujo valor e liberdade do ser humano era mediados pela riqueza (D’INCAO, 2015, p. 238).

Percebe-se, aqui, outra imposição atinente às mulheres. Se ricas, estavam sujeitas a casar sem amar, a ser vigiadas, controladas pelo marido e pela sociedade; e, se pobres, não podiam se apaixonar por quem tinha dinheiro, sujeitas a viver infelizes por toda sua vida.

Compreendemos que, independentemente de serem mulheres do colonato ou mulheres da burguesia, ou mulheres da sociedade de Jane Austen. As mulheres tiveram seus direitos privados, sendo obrigadas a viver da forma a que a sociedade almejava. Ao homem, cabia o controle de sua mulher; e à mulher, cabia apenas obedecer a ele. Porém, segundo Silva (2015), não podemos considerar que sempre foi dessa maneira, pois as lutas das mulheres provaram que elas tinham esperança e garra para lutar contra um sistema de dominação, “manifestação do contrapoder, da recusa por parte do dominados”, como as greves, nas quais as mulheres lutaram para ter seus direitos, conseguindo alguns deles, por exemplo, o trabalho com carteira assinada.

Observam-se também representações diferenciadas das mulheres: mulher pobre *versus* mulher rica. A mulher de uma sociedade mais pobre tinha de trabalhar, lutar por sua sobrevivência, com uma educação voltada apenas para o trabalho e para aspectos domésticos; e a mulher da família rica tinha uma educação também restrita, voltada para o lar, para aspectos domésticos, era submissa ao marido, com quem casava muitas vezes sem amor. Ou seja, ambas viviam de forma lastimável.

Assim, entre a interface da mídia e da educação, é necessário compreender como os jovens constroem sua consciência histórica e compreendem a dimensão entre a história das mulheres e a sua própria, através desses filmes.

3. CAPÍTULO II – TEMAS TEÓRICOS

3.2 O ensino da História

Rüsen (2010a), em seu capítulo “Pragmática - a constituição do pensamento histórico na vida prática”, traz a seguinte pergunta: “O que é história?”. Para responder, o autor reformula a frase: “Como surge, dos feitos, a história?”. Essa pergunta pressupõe, segundo Rüsen (2010a), que a história é algo que só se constitui das ações humanas, algo que já ocorreu e que deve ser trazido para o presente e ser interpretado.

História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2010a, p. 74).

Consoante o autor, não se pode pensar a História como um mero estudo do passado que só precisa ser aprendido, “nem tudo que tem a ver com o homem e com o seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” (RÜSEN, 2010a, p. 68). Contudo, na maioria das vezes, a História é considerada uma disciplina que tem por objetivo apenas o estudo do passado. Assim como Rüsen (2010a), Cerri (2011) também afirma que “a História não é o estudo do passado”, ela se oferece como elemento do pensamento do cotidiano baseado na noção de historicidade, formando a capacidade de pensar historicamente:

Pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc., sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (CERRI, 2011, p. 59).

Durante a entrevista, a aluna argumentou a respeito do passado das mulheres, afirmando que, “naquele tempo”, as coisas eram de um jeito e, hoje, são de outro. Percebe-se que, ao citar a expressão “naquele tempo”, a aluna tem consciência de que as coisas se modificaram, levando em conta o contexto da época em que o filme foi produzido.

Para Cerri (2011), pensar historicamente leva à compreensão do que, de fato, é a História, visto que ela é um elemento do pensamento humano. Ela oferece a ideia “de que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são, afinal, relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos” (CERRI, 2011, p. 65). Porém, o autor nos mostra que, para termos uma melhor compreensão do assunto, este deve ser “esmiuçado”, pois o ensino de História não deve se limitar apenas ao conhecimento de determinado assunto, mas é preciso a interpretação e a criticidade do saber histórico, visto que pode gerar um dogmatismo.

Rüsen (2010b) afirma que o saber histórico “é um produto de experiência e de interpretação, resultado, pois, de síntese, e não um mero conteúdo pronto a ser decorado” (p. 111). Para abordar esse assunto, o autor se apropria do termo “didática”, que frequentemente é associado a um conjunto de métodos e técnicas de ensino. Contudo, Rüsen (2010b) faz uma crítica e a chama de “didática da cópia”. Para ele, a “didática da cópia” nada mais é do que a transportação de conhecimentos científicos, em que um indivíduo cheio de informações acadêmicas transmite seus conhecimentos aos não acadêmicos: os de cabeças vazias, no caso, os alunos. Ainda conforme o autor, aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças.

Como aprender também pode significar a obtenção de novo saber, é possível considerar como aprendizado um programa de televisão, que aborde temática histórica que transmita informações (objetivamente corretas), na medida em que essas informações são apreendidas e armazenadas de algum modo na consciência histórica (RÜSEN, 2010b, p. 105).

Assim como Rüsen (2010b) considera como aprendizado “um programa de televisão”, o cinema também se torna um artefato para a aprendizagem, visto que aborda temática histórica e transmite informações. Segundo Rüsen (2010b), há três conteúdos que são essenciais no processo do aprendizado histórico, os quais ele chama de competências: *experiência, interpretação e orientação*.

A experiência abordada por Rüsen (2010b) trata-se de trazer o passado para o presente e correlacioná-lo com o presente e o futuro. É uma experiência da mudança na qual o indivíduo encontrará uma orientação para poder agir, além do tempo que é apresentado como experiência. “Essa competência é central, porque sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente” (CERRI, 2011, p.122). Sem ela, o indivíduo não encontraria uma orientação para agir corretamente. Enquanto que, em relação à competência da interpretação, pode-se dizer que ela organiza o pensamento humano, pois, a partir do

momento em que o indivíduo interpreta as experiências históricas, ele passa a ter novos pontos de vistas e novas perspectivas, adquirindo, desse modo, sentido a história. Em relação à competência de orientação, esta seria o norteamento dado ao sujeito, visto que o sujeito, ao correlacionar a competência da experiência e da interpretação com o seu presente, passa a firmar uma vivência própria, concreta no presente, ou seja, a competência de orientação auxilia o sujeito a ter um direcionamento temporal. Consoante Rösen (2010b), se o indivíduo possuir essas competências como direcionamento, elas podem levá-lo a um “direcionamento evolutivo”. Este autor afirma que esses modos categóricos, citados anteriormente, só se operacionalizam através da consciência histórica.

3.3 Consciência histórica

Segundo Rösen (2010a), a consciência histórica é “um fenômeno do mundo vital”. Inerente a qualquer ser humano, ela é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57). É uma consciência humana que está relacionada com a vida prática do homem, em que ele precisa entender a dimensão da História para ir além de seu tempo, de suas intenções.

A experiência do tempo e as intenções do agir, quando são interpretadas, inserem-se na determinação de sentido do mundo, as ações do ser humano começam a ter sentido, visto que a tradição apresenta ações passadas, as quais atingem com intensidade as ações presentes e geram uma reprodução de ações humanas sem sentido. Na tradição, segundo Rösen (2010a), não há um sentido prévio intencionalmente constituído pela consciência histórica para fins de orientação da vida prática, porque a tradição ocorre sem desígnios, sem reflexão. O autor nos deixa claro que, “antes de qualquer pensamento histórico, o passado está sempre presente nas diversas formas das intenções orientadoras do agir” (RÜSEN, 2010a, p. 76). Para o autor (2010a), os homens “têm metas que vão além do que é o caso”, e a tradição, sendo um “dado prévio” do agir, não é suficiente para que os homens possam agir com segurança. “Só a consciência histórica, mediante seu recurso rememorativo às experiências do tempo passado, fornece ao presente uma orientação do tempo que, no movimento mesmo do agir, não é percebida” (RÜSEN, 2010a, p. 80). Desse modo, percebemos que a tradição é um elemento precedente do agir humano, é nela que o passado se faz presente nas orientações da vida prática, é nela que estão presentes “resultados acumulados por ações passadas”. A consciência

histórica partiria da tradição, mas não se basearia nela, pois só a consciência histórica consegue interpretar o passado, gerando sentido para a vida prática humana. Segundo Rüsen:

O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que debruçam, reflexivamente, sobre ele (RÜSEN, 2010a, p. 68).

Assim, compreendemos que, sem atribuição de sentido pela consciência histórica, o passado humano não tem significado, visto que o indivíduo é inserido em contextos diferentes e busca entender as ações sociais para dar sentido à sua vida. Diferente da tradição, a consciência histórica se realiza em diferentes formas de geração de sentido histórico.

3.3.1 Tipologias da consciência histórica

Rüsen (2010b) nos chama a atenção de que o passado humano pode ser lembrado de diversas formas e, para isso, é preciso “um tipo ideal” de instrumento de análise que permita ao ser humano interpretar as ações sociais, ou seja, um aparato moral e legal a ser seguido, aquilo que oriente o indivíduo na formação da consciência histórica. O autor sistematiza a consciência histórica em quatro categorias, sendo elas: Consciência Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética, considerando que, através delas, o homem desenvolve suas argumentações na vida prática. Para melhor ilustrar os quatro tipos de consciência histórica propostos por Rüsen (2010b), apresentamo-nas em um quadro:

TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Presença pura e simples do passado no presente, o indivíduo age de acordo com um modelo cultural da sociedade, sem questionamentos ou reflexões, apenas acompanha as atitudes coletivas.	O passado é tido como um conjunto de exemplos que devem ser seguidos, reforçando condutas de uma determinada sociedade, sem pormenor questionamento.	A história vai contra as rupturas do poder, deixando de seguir regras prontas, estabelecidas pela tradição, e buscando novas práticas atuais.	O passado é apresentado através das operações da consciência histórica. A mudança temporal recebe uma qualidade de sentido para orientar o agir, construindo uma nova identidade histórica.

Conforme nos mostra o quadro, podemos perceber que cada tipologia da consciência histórica apresentada por Rüsen (2010b) gera diferentes interpretações que o ser humano pode construir a respeito de seu mundo. No modo de sentido Tradicional, é “representação única de passado (ligada a uma percepção de um tempo linear, homogêneo e já preenchido no futuro pela palavra divina ou o que valha), que produz orientações unívocas e incontestes para a vida”. (RÜSEN, 2001b apud CERRI, 2011, p.101). Assim, a consciência histórica do tipo Tradicional, trata da ação do ser humano em trazer o passado para o presente e segui-lo sem um determinado questionamento, como se todos os atos da coletividade humana fossem “naturais”. Percebe-se, na fala de um dos entrevistados, esse tipo de consciência tradicional, quando o aluno afirma que, se vivesse no tempo do filme, ou seja, no século XIX, agiria de acordo com a sociedade da época, visto que, para ele, as pessoas deveriam seguir a cultura. Enquanto que em relação à consciência Exemplar:

A consciência histórica apresenta o passado como um conjunto de exemplos, cuja função é reforçar as regras gerais de conduta predominantes em uma dada sociedade. A articulação entre passado, presente e futuro se dá em função da contínua validade dessas regras. No passado, são encontrados os modelos a aderir de modo a dominar o presente e estabelecer o futuro (RÜSEN, 2001b, apud CERRI, 2011, p. 101).

Assim, o ser humano busca explicar suas ações atuais através das ações passadas, não que o passado esteja no presente, mas aquele convém como exemplo a ser seguido por este.

A consciência do tipo Crítica se distancia das outras duas consciências e se aproxima da consciência Genética, já que ambas se constroem por um sentido próprio: o ser humano deixa de ser um ser passivo e passa a ser ativo, buscando ir contra as rupturas da tradição. No sentido genético, “a inquietude do tempo não é sepultada na eterna profundidade de uma determinada forma de vida a ser mantida [...]” (RÜSEN, 2010a, p.58). Aqui o ser humano busca ir além do tempo, busca um sentido para sua vida, tem consciência do seu presente e acredita que o passado já passou, mas não o nega, apenas não age de acordo com a consciência Tradicional e a Exemplar.

3.3.2 Estágios da consciência histórica

Outra forma de caracterizar a consciência histórica é abordada por Heller (1993), a qual ela chama de estágios da consciência histórica. Esses estágios, segundo a autora,

procuram sistematizar o quanto a consciência histórica se diferencia dos modelos postos na atualidade. Para ela, o indivíduo precisa entender a sua dimensão histórica: “De onde viemos, quem somos e para onde vamos?” (HELLER, 1993, p. 15). Essas perguntas, segundo a autora, são chamadas de consciência histórica e as respostas serão: os estágios da consciência histórica, os quais são pensados em termos de “generalidade” e “universalidade”, sendo generalidade um fator de hábitos, de valores de uma coletividade que abrange o universo; e universalidade, a ideia de um grupo particular existindo em um grupo universal.

A consciência histórica é inerente ao estar no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e de que eu estou aqui, mas não estarei mais um dia) e é composta de diversos estágios, que indicam a inserção da consciência em diferentes contextos da trajetória da humanidade (HELLER, 1993 apud CERRI, 2011, p. 28).

Os estágios sobre os quais Heller (1993) discorre são seis: generalidade não refletida; consciência de generalidade refletida em particularidade; consciência da universalidade não refletida; consciência de particularidade refletida em generalidade; universalidade refletida ou consciência do mundo histórico; confusão da consciência histórica, a consciência de generalidade refletida enquanto tarefa.

A consciência da generalidade não refletida seria a irreflexão da humanidade em relação ao seu agir, aqui as pessoas agem baseadas em lendas /mitos, não conseguem enxergar muito além do seu próprio grupo, agem sem pensar. “Futuro, passado e presente aqui não se distinguem” (HELLER, 1993, p. 17). Enquanto a consciência da generalidade refletida em particularidade não se trata de uma regra fechada, sem interpretação, como a questão do “mito”. Aqui, inicia-se uma indagação sobre a natureza humana: as pessoas passam a questionar a respeito de quem realmente são, passam a ter consciência da sua história. Já a consciência da universalidade não refletida exclui a particularidade, e as pessoas tentam agir de acordo com os mandamentos de Deus, pois acreditam que a salvação depende somente da relação com a humanidade. “O futuro já não é uma incerteza, a ameaça de um colapso que pode ser evitado, mas a certeza de um resultado inevitável” (HELLER, 1993, p. 25). As pessoas passam a ter consciência da morte e tentam agir de acordo com os “mandamentos” em busca da salvação. A consciência de particularidade refletida em generalidade traz a ideia de que as histórias de todos os povos devem se tornar uma única história. Estabelece a ideia de que uma natureza humana sobrepõe a todas as culturas e povos. “O presente renasce da

antiguidade, a qual passa a ser fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, modelo exemplar” (HELLER, 1993, p. 28). Porém, há várias culturas e crenças e, a partir daí, começa a gerar “conflitos” pela escolha de um passado, “a possibilidade de escolher outro passado que não da representação dominante sobre a sociedade no tempo faz acumular argumentos para que surja a possibilidade da crítica [...]”. (CERRI, 2011, p. 91). O indivíduo passa a criar o seu próprio destino, através da ampliação de seu conhecimento. Na universalidade refletida ou consciência do mundo histórico, as pessoas buscam diferentes visões sobre o futuro. “O passado (aquilo-que-ainda-não-é-presente) é interpretado como ‘diferente’ em comparação com os nossos tempos” (HELLER, 1993, p. 35). Os hábitos do passado são desvalorizados, o passado e o presente devem ser apreendidos cientificamente, surgindo a ideia de que a razão deve estabelecer, ou seja, a ideia de criar “significativas visões de mundo”, como, por exemplo, a idade para casar: antes, se as mulheres passassem dos 30 anos, eram consideradas “moça velha”, hoje se tornou natural a mulher escolher seus objetivos. O último estágio ainda está em formação: o indivíduo passa a ter noção de que o “fim do mundo” está colocado nas mãos dele. “A consciência ecológica, que engloba a noção de nossos limites naturais e a ideia de estarmos ‘contaminados’ por causa de nossas transgressões contra a natureza, revela que nossa civilização tem uma existência frágil e restrita” (HELLER, 1993, p. 47). Porém, há dificuldade, visto que nem todos os seres humanos querem se comprometer com a prática de garantir “o bem-estar do planeta”, pois estão cada vez mais individualistas “numa posição de centro absoluto”. Eles precisariam conscientemente optar por uma prática comum de futuro.

3.4 Tempo histórico

Segundo Rüsen (2010a), o sujeito deve orientar-se no tempo: saber onde está, visto que sem a compreensão do tempo o homem torna-se incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vive. “O saber sobre o tempo permite a navegação segundo um ‘mapa’ de significados que a reflexão sobre o tempo ajudou a dar aos elementos que fazem parte do nosso ‘entorno cronológico’” (CERRI, 2011, p. 64-65). Esses mapas de significados, postos pelo autor, significam orientações temporais no espaço, e essa orientação temporal pode ser dada pela consciência histórica, na qual os homens interpretam suas experiências da evolução temporal, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no espaço. Os alunos expuseram que, no tempo de Jane Austen, as práticas

culturais e as relações sociais são diferentes das de hoje. Eles têm consciência da evolução das coisas com o passar do tempo.

Passado e futuro nos pertencem porque, ao invocá-los, se tornam presente, articulando que, em um determinado tempo, houve um homem e quando outros narrarem nossa história passaremos a ser aquele homem daquele tempo e assim nos tornamos presente, permanecendo pela narração dos outros. Aqui, podemos citar a questão do “preconceito” contra as mulheres, pois as mulheres da contemporaneidade são representadas como as de antes, quando estas são lembradas na história pelo seu passado discriminador.

Para Rüsen (2010a), é pela narrativa histórica que o passado se torna presente, sempre em uma consciência de tempo, na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada e constituem a consciência histórica. “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2010a, p. 58).

De acordo com o autor, o homem tem que agir intencionalmente e deve interpretar a si e o mundo de acordo com suas intenções, e esse agir só ocorre com a existência de objetivos, nos quais é necessária a interpretação. “Agir é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na experiência do futuro, seja ele distante ou imediato” (RÜSEN, 2001b apud CERRI, 2011, p. 29). Dessa forma, o tempo é apresentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele, já que não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Rüsen (2010a) chama esse tempo de *tempo natural*, que impossibilita a realização dos projetos idealizados. “Um exemplo radical desse tempo impiedoso e resistente é a morte” (RÜSEN, 2010a, p. 59). Morrer, para o homem, é uma realidade difícil de aceitar, por isso ele está sempre em busca de alternativas que o preservem no tempo. Este é considerado como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida prática do homem, na qual ele tem de pensar sua vida para poder orientar-se corretamente.

Ainda de acordo com Rüsen (2010a), o *tempo natural* é a oposição do *tempo humano*. Os indivíduos resistem a esse tempo reconhecendo o tempo humano, dado que é uma maneira de possibilitar o agir humano, ultrapassando a temporalidade do indivíduo. Por isso surgem os costumes, as tradições, os símbolos, entre outros. Trata-se de uma transformação intelectual de *tempo natural* em *tempo humano* para que o homem, nesse processo de transformação, não se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo.

Rüsen (2010a) também cita “tempo como intenção” e “tempo como experiência” e afirma que, nessas intenções, há um fator temporal. O homem vive a experiência no tempo como mudança de si mesmo e do mundo, ele busca, continuamente, realizar suas intenções em um tempo que se opõe a ele. O homem sonha com a sua imortalidade, projeta uma vida e, ao projetá-la, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência, por isso, ele deve agir intencionalmente, visto que a experiência com que o indivíduo se depara é a morte, e a compreensão da morte gera a noção de tempo, assim como no *tempo natural*. Dessa forma, o homem busca respostas às demandas de sentido ocorridas na vida prática atual e tem metas que vão além do que é o caso.

Rüsen (2010a) aborda que a consciência histórica se constitui também como *constituição de sentido da experiência do tempo* e o apresenta como operação mental. Segundo o autor (2010a), é crucial a operação mental com a qual o homem articula, no procedimento de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir humano no tempo*. E afirma que esse agir consiste na articulação de experiência e intenções com respeito ao tempo, o que o autor (2010a) denominou também como “tempo externo” e “tempo interno”. O homem sabe pela experiência que tem de morrer e, para que seus objetivos não sejam levados ao absurdo no decurso do tempo, organiza as intenções do agir para não perdê-los.

A operação mental é um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, quando interpretadas, determinam o sentido do mundo que orienta o homem no agir e no sofrer. Consoante o autor, “sentido” significa que a dimensão da orientação no agir está presente na consciência histórica, visto que é a base das decisões sobre os objetivos. Dessa forma, a História precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.

É por meio da consciência histórica que o indivíduo relaciona passado, presente e futuro, buscando dar sentido à sua vida, agir corretamente e ir além de suas intenções.

A consciência histórica na atualidade não é homogênea, mas se realiza segundo diferentes formas de geração de sentido histórico. É na narrativa que essas formas se expressam, pois podem ser descritas como padrões de formatação da narrativa da significação histórica; são diferentes modos da operação mental pela qual a consciência histórica toma forma (RÜSEN, 2001b apud CERRI, 2011, p. 99).

Assim, a interpretação histórica produzida pelo indivíduo acerca de seu mundo só é possível através da narrativa histórica. Esta constitui a consciência, porque recorre às lembranças para interpretar as experiências do tempo. “A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo” (RÜSSEN, 2010a, p.62). A lembrança deve ser pensada sempre de acordo com a experiência do tempo, ou seja, relacionando o passado com o presente.

3.5 Memória histórica

Outra particularidade da narrativa apresentada por Rüsen (2010a) é a memória. Segundo o autor, “a memória é matéria-prima para a operacionalização da consciência histórica”, ela é induzida pela narrativa, visto que esta apresenta as mudanças temporais do passado que são rememoradas no presente.

Reis (2010), em sua obra *A memória, a história e o esquecimento*, publicada em 2000, afirma que a memória está voltada para a realidade anterior, ela “é o fenômeno da presença de uma coisa ausente”, ou seja, no decorrer do tempo, lembramos as impressões deixadas pelo nosso passado. Contudo, Reis (2010) aborda a necessidade de distinguir a memória da imaginação, visto que ambas estão interligadas. “A memória é lembrança de uma experiência anterior, já a imaginação não tem tempo anterior e nem lugar exterior. Ter ‘boa memória’ é ser capaz de lembrar o passado” (REIS, 2010, p. 33-34). Para este autor, o passado é virtual e só pode ser apreendido por imagens (filmes), já que a memória leva esse passado do virtual ao concretizado. Desse modo, a memória caminha em busca da verdade do passado, pois ela é vulnerável, visto que, a coisa lembrada pelo indivíduo é ausente e sua presença é dada sob a representação, o que para o autor, dificulta a prova, a verdade. Entretanto, Reis (2010) afirma que o historiador luta contra o documento falso para fazer falar o verdadeiro. “A luta do historiador é contra a enganação, a fraude, a interpolação, a manipulação, os erros involuntários, as inexactidões patológicas, a propaganda, a censura, o plágio” (REIS, 2010, p. 48). Ainda conforme o autor, o historiador deve ter uma atitude crítica, na qual se deve ser crédulo e cético: crédulo no sentido de “receber a informação” e cético no sentido de “duvidar”, “desconfiar” dela. “Para o historiador crítico, até o documento falso traz uma informação objetiva sobre o assunto que está tratando” (REIS, 2010, p.49).

Para Rösen (2010a), há três critérios de verdade da história: o primeiro é que as histórias fundamentam sua ambição de validade ao expor que os eventos narrados aconteceram efetivamente do modo narrado; o segundo é ao expor que os acontecimentos possuem significado para a vida prática de seus destinatários; e, por último, ao mediar os fatos e o significado de uma unidade com sentido em si.

Para Reis (2010), a ambição da memória em busca da verdade torna-se alvo de “abusos”, visto que a imaginação extravagante pode impor uma perigosa verdade absoluta. Ele chama os abusos da memória de: memória artificial, memória impedida e memória obrigatória. A memória artificial seria uma manipulação da memória, ou seja, um professor oferecendo estímulo (recompensa) ao aluno em busca de condicionar sua aprendizagem, manipulando a memorização, deixando-a cega. “Uma lição de história, a declamação de um poema, o cantar uma canção, a fala do personagem no cinema, sem ‘interpretação’, é um falso uso da memória” (REIS, 2010, p. 37). A memória impedida, para o autor, se conceitua como uma memória “doente, traumatizada”. Aqui gera uma noção de repetição, o indivíduo repete obsessivamente o passado sem saber que o repete. Tenta se libertar da repetição e tenta gerar um trabalho de “luto”, ou seja, a morte de uma informação. A última é a memória obrigada, aqui, o poder manipula a memória, usando meios simbólicos para impor suas ideologias. “A manipulação da memória ideológica é feita através de ‘configurações narrativas’ que impõe a identidade organizando a memória” (REIS, 2000, p. 39). Para Reis (2010), a historiografia é um trabalho de memória que busca a lembrança com a pretensão de verdade. O autor, ainda afirma que a história nunca deixou de ser narrativa:

O estatuto epistemológico da historiografia sempre foi “narração de eventos” porque o historiador “explica” os eventos relatando-os, narrando-os. Toda discordância, oscilação, flutuação, emergência, variação é um evento que a narrativa tem de fazer concordar. É a tensão do evento que faz avançar a narrativa (REIS, 2010, p. 56).

Dessa forma, a narrativa histórica “designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento histórico e todo conhecimento histórico científico” (GUMBRECHT apud RÜSEN, 2010b, p. 61). Porém, Rösen (2010a) deixa claro que não deve limitar a consciência histórica pela narrativa histórica, bem como a recuperação do passado pelo presente.

A apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências do tempo presente só podem ser interpretadas como experiências do tempo, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presentes (RÜSEN, 2010a, p. 63).

Então, o autor nos chama a atenção de que a consciência histórica não é só conhecer o passado. “Trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro” (RÜSEN, 2010a, p. 64). Por isso, é imprescindível “uma atividade intelectual”, no caso, a narrativa, pela qual é possível representar o passado de maneira clara, pois ela faz o elo do passado com o futuro, pelo presente, mediada por uma representação da continuidade que serve como orientação ao homem na vida prática.

São, pois, as representações da continuidade que possibilitam, no processo de constituição de sentido da narrativa histórica, que as lembranças do passado sejam articuladas com o presente de maneira que as experiências do tempo, neste predominantes, possam ser interpretadas[...]. Sem essas representações da continuidade, a memória do passado não poderia ser articulada com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro, de modo que a memória seja efetivamente um elemento integrante da consciência humana do tempo (RÜSEN, 2010a, p. 64-65).

Podemos assim entender que a narrativa é muito importante no agir histórico do homem e que os filmes, além de ser uma narrativa, são representações da continuidade. “A arte confere à elaboração da memória pela consciência histórica um potencial de sentido que pertence à vivacidade de toda cultura histórica” (RÜSEN, 2010b, p. 132). Sendo assim, a arte (filme) e a cultura histórica, que segundo Rösen (2010b), é o meio pelo qual o homem é capaz de interpretar o mundo e a si mesmo, no qual deve se efetivar, a partir das operações de constituição de sentidos da experiência do tempo, visto que gera sentido à vida prática humana e abrange saberes históricos.

4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E TÉCNICAS DA PESQUISA

A pesquisa se configura de abordagem qualitativa que, de acordo com Malheiros (2011), é um processo que exige muito rigor do pesquisador. Para a coleta de dados qualitativos, foi utilizada a técnica de entrevista, com roteiro aberto e flexível. “Um roteiro previamente estabelecido orienta o pesquisador sobre o que deseja saber da pessoa ou do grupo que é entrevistado” (MALHEIROS, 2011, p. 196). O roteiro foi pensado como um método utilizado para não fugir do tema, visto que, em uma pesquisa com um grupo focal de (nove) 9 alunos, há tendência de eles se desviarem bastante do assunto abordado; assim como foi elaborado levando em consideração os objetivos propostos pela investigação.

A entrevista foi feita com um grupo focal de nove (9) jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 15 e 16 anos, da Escola Olímpia Souto, na Cidade de Esperança-PB. A princípio, para a execução do projeto, foram necessárias algumas visitas à Escola, como também a autorização da Secretaria de Educação do município. Na primeira visita à escola, o projeto foi apresentado à diretora. Ela, muito atenciosa, falou que precisaria de uma autorização da Secretaria de Educação. No órgão, a autorização para aplicação do projeto foi concedida. Já na escola, com a autorização, houve uma conversa com o professor de História, o qual muito gentil emprestou o livro adotado da disciplina, conversou com os alunos explicando o projeto e convidou-os para participar da atividade. Então, combinamos o dia 11 de dezembro de 2015 para a execução do trabalho. Antes da realização do projeto, foram conseguidas as mídias dos três (3) filmes que adaptam a obra de Jane Austen: *Razão e sensibilidade* (dir. Ang Lee, 1995); *Persuasão* (dir. Roger Michell, 1995) e *Orgulho e preconceito* (dir. Joe Wright, 2005). Como os filmes são de longa duração, e levando em conta a limitação do tempo ao apresentá-los em sala de aula e os objetivos propostos pela pesquisa, as partes mais relevantes dos filmes foram editadas e, a partir daí, um roteiro de entrevista foi elaborado para ser aplicado com o grupo focal.

Assim, o projeto foi posto em prática no dia pré estabelecido, em horário oposto ao das aulas para não atrapalhar os alunos nos estudos. Com a contribuição de um professor da escola, foi disponibilizado um *datashow*, então a sala de aula foi organizada e os filmes editados foram todos apresentados. Em seguida, foram mostrados os cartazes com imagens das personagens dos filmes e de mulheres em diversificadas épocas e estilos. Após isso, foi realizada a entrevista e a gravação, que durou, em média, 90 minutos.

Após a coleta de dados, toda a entrevista foi transcrita e foi identificada cada parte da pesquisa com pseudônimos atribuídos aos alunos. Utilizada a análise textual discursiva, a discussão das respostas dos jovens foi fundamentada com os seguintes referenciais teóricos: a análise da representação, em Chartier (1991); o ensino da história e consciência histórica, em Cerri (2011); consciência histórica, tempo e memória, em Rüsen (2010a, 2010b); o cinema como testemunho da história, em Ferro (1992); o cinema como fonte de conhecimento, em Morettin (2011); o filme como transmissor da história, em Rosenstone (2010); o filme como representação da realidade, em Logny (2009); a mulher e a família burguesa, em D’Incao (2015); a história das mulheres, em Soihet (2011) e em Scott (2011).

O cinema foi escolhido por se tratar de uma fonte da história. “Toda produção fílmica pode desempenhar o papel de fonte para a pesquisa histórica [...]” (LOGNY, 2009, p. 115). E também por considerar as argumentações de Rüsen (2010b) de que a arte é uma articulação do superávit intencional próprio à vida humana prática, que abrange espaços de articulação de constituição de sentidos que vão além do horizonte experiencial da consciência histórica. A arte (filme) pode gerar constituições de sentidos a respeito da vida atual do ser humano e do que realmente ocorreu. Dessa forma, o cinema se torna uma mera fonte da história para esse estudo.

Contudo, no início da história do cinema, algumas pessoas consideravam que o filme era um elemento que proporcionava somente o conhecimento do passado e que não poderia ser considerado como fonte da história.

Ferro (1992) aborda que esse desprezo, do historiador pelo cinema, reflete um distanciamento dos historiadores em enxergar novos elementos, como risos, gestos, gritos, etc. Ao historiador, aquilo que não era escrito não era valorizado enquanto registro histórico. Afirmava que a linguagem do cinema era de interpretação incerta.

Sem pai nem mãe, órfã, prostituindo-se em meio ao povo, a imagem não poderia ser uma grande companheira dessas personagens que constituem a sociedade do historiador: artigos de lei, tratados de comércio, declarações ministeriais, ordens operacionais, discursos (FERRO, 1992, p. 29).

Ferro (1992) aborda que a história não era escrita inocentemente, quase todos os historiadores estiveram a serviço do príncipe, do Estado, ou seja, defenderam um ideal. “O cinema é um testemunho singular de seu tempo, pois está fora do controle de qualquer instância de produção, principalmente o Estado” (FERRO, 1992, p. 53 apud MORETTIN,

2011, p. 40). Desse modo, o advento do cinematógrafo desagradou a alguns, visto que “o filme tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio” (FERRO, 1992, p. 31). O cinema passou a atuar como “contra poder”, que vai além de sua representação e revela proibições não implícitas. Mas, para o historiador, a aceitação do cinema como fonte da história era preocupante, pois:

O historiador deixou de ser o maestro que fala de tudo a propósito de tudo, do alto da indeterminação e da universalidade de seu saber, a História. Ele deixou de contar o que se passou, isto é, deixou de escolher, naquilo que se passou, o que parece apropriado ao seu relato, para seu gosto, para sua interpretação (FURET, 1968, p. 71 apud FERRO, 1992, p. 30).

Segundo Ferro (1991), os historiadores não aceitavam a possibilidade de o cinema apresentar a ideia do gesto como uma frase e um olhar como um longo discurso. Porém, o autor afirma que os historiadores já recolocaram em seu legítimo lugar as fontes de origens populares: o folclore, as artes e as tradições. Resta agora estudar o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção.

Nesse contexto, ao longo do tempo, o filme começou a ganhar espaço na História e se tornou fonte para o historiador, mas a preocupação central dos historiadores era a veracidade das fontes. Segundo Ferro (1992), “todos os filmes são objetos de análise”. Até mesmo o filme de ficção apresenta-se como uma proveniência de realidade. Contudo, não podemos dizer que a imagem constitui um documento intacto da realidade, visto que, ao filme, é atribuída a questão da verossimilhança, ou seja, qualidade do que parece verdadeiro. “Cabe lembrar que a imagem é considerada real não por vontade do cineasta, mas do historiador que, no caso, está sempre atento aos *lapsus* [...]” (MORETTIN, 2011, p. 56-57). Os *lapsus* ajudam a descobrir o que está oculto por trás do visível, dando à imagem seu valor real.

Para Rosenstone (2010), os filmes têm muito a nos dizer: “Os filmes, quando vistos em conjunto, interagem com o discurso histórico mais amplo e, por intermédio do poder da mídia em que são apresentados, acrescentam algo ao nosso entendimento” (ROSENSTONE, 2010, p. 52). O cinema é muito mais do que apenas um entretenimento, como consideravam os historiadores. Logny (2009, p.100) também afirma:

Os filmes, pois, nos levam a repensar a historicidade da própria história, através da reflexão que eles impõem sobre as modalidades de narrativa,

assim como a propósito da questão do tempo, tanto quanto a propósito da relação entre realidade e representação, verdade e ficção na história.

Segundo Logny (2009), os filmes constroem representações da realidade, ou seja, ele consegue apreender o passado e trazer para o presente a ideia de que uma coisa que não está mais “ali” possa ser apresentada através da imagem. Mesmo que os cineastas se baseiem em evidências históricas, eles reconstróem imaginariamente a maior parte do que é mostrado em tela, sem perder sua competência de análise.

Para Rosenstone (2010), em vez de os historiadores julgarem o filme, é preciso entender que ele acrescenta conhecimento histórico aos seus leitores, que o cinema não se limitou apenas à capacidade de nos fazer “ver o passado”, que o filme é “uma contribuição original para o entendimento dos fenômenos do passado e de sua relação com o presente” (FERRO, 1988, p.158-64 apud ROSENSTONE, 2010, p. 43). Para ele, a cada dia fica mais claro que o filme é um dos principais transmissores da história. D.W. Griffith, citado por Rosenstone (2010), afirmou que a maior contribuição do cinema havia sido o tratamento de temas históricos.

Morettin (2011) também aborda que, para um filme ser utilizado como fonte da História, é necessário “apreender o sentido produzido pela obra, refazer o caminho trilhado pela narrativa e reconhecer a área a ser percorrida, a fim de compreender as opções que foram feitas e as que foram deixadas de lado no seu trajeto” (MORETTIN, 2011, p. 62). Aqui, o autor (2009) faz alusão à utilização do cinema como uma fonte de conhecimento e não apenas um entretenimento, como muitos ainda acreditam. Contudo, para Logny (2009), há dificuldades que provêm da metodologia histórica, visto que o historiador está habituado à pesquisa das fontes, à crítica documentária e às relações com os contextos que necessitam de fontes escritas. A maior parte dos pesquisadores de cinema está ligada às funções sociais da imagem, ao modo de produção e à recepção dos filmes. Este alega que as relações entre ambas as partes ainda permanecem difíceis, entretanto “[...] o que lhe importa é o uso que ele pode fazer do filme enquanto fonte para sua própria pesquisa, definida a partir de questões que excedem o cinematógrafo” (LOGNY, 2009, p. 116-117).

Como afirma Ferro (1992) “todo filme é objeto de análise”, que pode ser estudado, pesquisado, compreendido. Podemos, assim, considerar os filmes como texto não escrito; para isso, é necessário através dele saber a respeito dos fatos, expressão de um grupo social, e fazer uma reflexão. Logny (2009) também afirma que, para abordar um texto fílmico, é imprescindível saber encontrar e analisar as fontes, saber ler e saber interpretar. “O filme

demanda, ao mesmo tempo, um bom conhecimento da história do cinema e certa competência no domínio da leitura da imagem (LOGNY, 2009, p. 120)”. Todo texto possui, de forma interligada: escrita, leitura e linguagem, enquanto que os filmes possuem leitura interna e descritiva a partir dos elementos visuais e narrativos. Toda narração, seja histórica ou literária, compreende uma representação; com os filmes, não seria diferente, visto que o conteúdo do filme permite a reflexão das práticas e culturas de determinadas épocas.

Fazer do cinema fonte histórica determina evidentemente para começar a avaliar a significação do filme no seu contexto socio- econômico e político, localizado, muito frequentemente, no quadro nacional e, é claro, datado (LOGNY, 2009, p. 124).

Assim como Ferro (1992), Rosenstone (2010) também aborda que, em vez de alguns historiadores rejeitarem as obras, como muitos continuam ainda a fazer, é mais sensato admitir que as pessoas vivem em um mundo moldado pelas mídias visuais, onde os jovens estão preferindo a televisão à leitura.

Morettin (2011), citando Ferro (1992), mostra que o cinema também se apresenta como fonte utilizada para complementar um saber histórico já dado. Para ele, há vantagem em utilizar fontes filmicas sobre os documentos escritos, e uma das vantagens está em revelar aspectos que não foram revelados nas fontes escritas. Todavia, segundo Morettin (2011), correria o risco de haver críticas ao documento fílmico que “teria completamente falsificado o sentido da narração”. O autor nos deixa claro que “a avaliação acerca da pertinência histórica do documento fílmico é dada pelo saber que já se deteve sobre as fontes escritas e que pode, assim, aquilatar a qualidade de sua informação” (MORETTIN, 2011, p. 59). Ou seja, subtende-se a complementaridade de ambas as fontes. O cinema possibilita o conhecimento do passado, possibilita fazer uma leitura de fatos e personagens históricos, através de sua representação.

Para operacionalizar a pesquisa no que se refere à representação, foi usado o conceito de representação em Chartier (1991). O autor apresenta duas concepções da palavra Representação. Por um lado, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa; de outro lado o conceito de representação traz a ideia da existência de um grupo, de uma comunidade ausente que se faz presente. “A representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente, substituindo-

lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é”. (CHARTIER, 1991, p. 184). O autor faz menção a símbolos, imagens, esculturas e objetos.

Segundo Chartier (1991), através da representação, são construídos os sentidos e significados a respeito de diversas temáticas, mas essa construção de sentido dependerá de como as pessoas veem/leem a imagem. Chartier (1991) toma como exemplo a circulação de textos no Antigo Regime, os quais eram direcionados apenas aos letrados, mas que acabavam por chegar aos leitores mais humildes, e reconhece os desvios enraizados nos usos de materiais partilhados. O autor (1991) analisa como as diferentes sociedades constroem significações, como modificam as formas de sociabilidade e como autorizam novos pensamentos, através dos textos lidos entre os letrados e os não letrados. “O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 1991, p. 181).

Segundo Chartier (1991), a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis. Não se pode limitar a leitura aos simples gestos de ler em silêncio e com os olhos, mas se devem redescobrir, através dela, os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos; deve fazer a relação da leitura consigo ou com o outro. A leitura é uma prática de gestos e hábitos que distinguem as comunidades de leitores. Estes constroem múltiplas significações, dependendo da forma como esse texto é recebido por eles, e a construção de sentido efetuada na leitura varia de acordo com os tempos, os lugares e as comunidades.

A partir do terreno de trabalho de Chartier (1991) que abrange o texto e o leitor, o autor fala das várias proposições que articulam os “recortes sociais” e as “práticas culturais”. O recorte social alimenta a esperança de levantar falsos debates em torno da divisão dada como universal, o que chama de “objetividades das estruturas”, que seria o território da história mais segura, ao manipular documentos maciços, quantificáveis, reconstrói as sociedades como verdadeiramente eram; e a “subjetividade das representações”, “a que se ligaria outra história situada à distância do real”. (CHARTIER, 1991, p.183). O autor enfatiza a necessidade de superar essa clivagem levando em consideração os esquemas que geram sistemas de classificação e percepção como instituições social.

Considerando as representações coletivas como as divisões da organização social. Chartier (1991) também caracteriza a questão da representação no Antigo Regime como uma forma de teatralização da vida social, ou seja, ao invés de apresentar adequadamente o que é seu referente, ela mascara e produz ilusão.

Chartier (1991), citando Mauss e Durkheim, aborda as representações coletivas, as quais afirma que “são matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. A noção da representação coletiva permite articular três modalidades de relação com o mundo social: primeiro, o recorte que produz configurações múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos. Segundo, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo e significar simbolicamente um estatuto e uma posição, ou seja, a capacidade de o grupo reconhecer sua própria existência a partir de uma demonstração de unidade e construir sentidos e significados através dela. E por fim, as formas institucionalizadas pelas quais representantes marcam de modo visível a existência do grupo. Para Chartier (1991) existe uma via dupla; a que apresenta a construção da identidade social como relação de força entre os que têm o poder de impor representações capazes de classificar, nomear e definir a aceitação ou resistência que cada grupo produz de si. E outra que apresenta o recorte social objetivado, como a capacidade de reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade.

Chartier (1991) também aborda sobre uma possível “perversão da relação de representação”, caracteriza a questão da representação do Antigo Regime como uma forma de teatralização da vida social, ou seja, ao invés de apresentar adequadamente o que é seu referente, ela mascara e produz ilusão “A relação da representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não é” (CHARTIER, 1991, p. 185).

Considerando que a representação faz o grupo “reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade”, como afirma Chartier (1991), podemos considerar que, assim como o texto histórico tem o objetivo de apresentar acontecimentos passados e que através dele podemos construir representações e significados, os filmes históricos também têm essa pretensão, visto que, segundo Logny (2009), o cinema apreende simultaneamente o peso do passado e a atração do novo na história, rerepresentando eventos e personagens que realmente existiram. Ou seja, o cinema, sendo uma representação da representação, permite ao leitor a construção de sentidos efetuada através da leitura das imagens. Assim podemos considerar que os textos, no caso, os filmes, podem representar diversas formas de compreensão.

Assim, a hipótese é de que as estratégias da pesquisa possibilitassem a compreensão de como os jovens articulam as representações e os significados mobilizados pelos filmes

históricos que adaptam a obra de Jane Austen, especificamente sobre a educação feminina e os lugares sociais das mulheres; como identificam a verdade na História a partir da comparação que estabelecem entre as narrativas historiográficas e filmicas sobre a educação feminina; e como organizam a consciência histórica em termos da relação que estabelecem entre passado, presente e futuro.

5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Com a finalidade de compreender as representações e os significados que os alunos do 9º ano do ensino fundamental, na cidade de Esperança-PB, fazem sobre os lugares sociais das mulheres, a educação feminina, a dissimetria de gênero e a verdade na História, a partir da comparação entre as narrativas historiográficas e fílmicas, através dos filmes que adaptam a obra da autora Jane Austen, serão apontadas, primeiramente, alguns fragmentos das entrevistas, com perguntas e respostas dos participantes, no momento em que os alunos foram questionados sobre a educação das mulheres e dos homens na sociedade inglesa do início do século XIX.

Aí, vocês não viram nenhuma escola no filme, não foi? Aí, eu pergunto a vocês, como é que as mulheres do século XIX se educavam?, perguntei.

Em casa, disse Tomás de 15 anos.

Por que em casa? Perguntei.

Se não tinha escola, elas tinha[m] que se educar em casa. A mãe ensina... os pais...

Hoje em dia, como é a educação das mulheres?, insisti no tema.

Agora tem escola. Mesmo assim, ainda tem que fazer as coisas de casa, a educação em casa, ponderou Tomás (Informação verbal).

É conveniente destacar, nos trechos, o quanto um dos entrevistados considera que a educação das mulheres no século XIX está voltada a aspectos domésticos, ou seja, o ser mulher sendo representada como uma dona de casa. Isso porque, conforme Perrot (2009), desde o começo do século XIX, as escolas que foram fundadas formavam apenas rapazes, dando-lhes o nome de “capitães de indústria”, e “as moças, por sua vez, eram sempre educadas em casa”. Destacamos também que, para o jovem, a mulher do século XIX e a mulher do século XXI são vistas da mesma forma; que, apesar da oportunidade de estudar, ainda “tem que fazer as coisas de casa”. Podemos perceber na fala do aluno que isso acontece devido à tradição. “Tradição é, portanto, a suma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas” (RÜSSEN, 2010b, p. 76). Ou seja, se no passado as mulheres eram consideradas “dona de casa”, hoje elas devem continuar sendo “donas de casa”, visto que a tradição aborda isso, o ser humano agindo em função dos outros, sem qualquer reflexão, apenas seguindo-os.

Sabemos que as mulheres têm avançado bastante, como ser Presidente da República. Ao questionar os alunos a respeito de a mulher do século XXI ser Presidente da República, a entrevistada Viviane afirmou que antes as mulheres eram excluídas do meio social:

Vocês acham que as mulheres dos filmes conseguiriam tal privilégio de ser presidente?, perguntei.

Não! Afirmou Viviane, de 14 anos. – Elas eram muito excluídas desse meio social, porque naquele tempo quem era mais social..., negócio de dinheiro, era[m] mais os homens, as mulheres tinham que cuidar da casa e dos filhos (Informação verbal).

Fazendo um paralelo entre a fala de Tomás e a de Viviane, observamos que ambos veem a mulher investida do poder de ser mãe e esposa, ou seja, a mulher do século XIX, sendo representada como um ser excluído, incapaz. Além dessa concepção, recorremos aqui à representação que um dos alunos fez a respeito do ser homem: para Tomás, o homem deveria administrar o dinheiro; e às mulheres, não cabiam tais práticas.

Os homens tinham direito a ficar com a herança e as mulheres não, porque eles sabiam administrar melhor do que as mulheres, afirmou Viviane (Informação verbal).

Nesse depoimento, percebemos a imposição de um processo de socialização diferenciado às mulheres, que desde a sua infância, são estimuladas a serem passivas, acudadas, “sem ganhar o mundo”. Os meninos, pelo contrário, ganham vantagens no mundo, só por serem homens, vivem na rua, jogam bola, são incentivados a serem fortes independentes, livres, valentes.

Para vocês, as mulheres casadas, hoje, têm todos os direitos?

Nem todas, asseverou Viviane.

Depende do marido, se for um cara “sangue no olho”, né? Tem que pegar uma mulher também “sangue no olho”, né?, assegurou Tomás

Você, futuramente, vai casar... acho... você vai deixar sua mulher estudar, trabalhar? - persisti no tema.

Claro, né? Não vou privá-la de nada, afirmou Tomás (Informação verbal).

Percebe-se, na fala do entrevistado, que o homem é representado como um ser forte, com “sangue no olho”, mas se considerou que as mulheres mudaram, que hoje existem mulheres corajosas também. Porém, quando questionado se, “no século XIX, ele iria deixar a mulher trabalhar?”, o aluno argumentou que não deixaria por causa da geração. Nesse

contexto, podemos perceber o quanto o aluno se situou no passado, no modo de ser, de conviver com as pessoas daquela época. A resposta dele apontou para a ideia da cultura, o ser humano agindo de acordo com o comportamento coletivo, visto que, naquela época, à mulher casada não cabia o trabalho. Percebemos a consciência do aluno ao perceber que as coisas, de certa forma, se modificam/modificaram com o passar o tempo, ao trazer para o presente uma realidade não vivida por ele e diferente da dele.

Segundo Rüssen, é difícil investigar um objeto de pesquisa sobre a consciência histórica, visto que se deve refletir sobre como atingir o objeto, por se tratar de fatores mentais. O autor ainda ressalta que a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento adequado ao relacionamento dos sujeitos com a História. Segundo ele, o nome para essa estrutura é “narrativa. [...] a narrativa oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido” (RÜSSEN, 2001b apud CERRI, 2011, p.49).

Partindo dos pressupostos de que o filme é uma narrativa e de que os filmes apresentados aos alunos são narrativas que retratam fatos reais, busca-se compreender a consciência histórica dos alunos e o significado que eles atribuem às histórias do filme, no contexto da relação do passado com o presente. Sendo assim, foi lhes perguntado: “Por que alguns homens falam mal das mulheres?”. Um dos jovens afirmou que as mulheres são discriminadas porque, no princípio, “a mulher incentivou o homem a comer a maçã, por causa disso ficou com essa fama...” (Informação verbal). Complementou Tomás, a mulher é “excluída da sociedade...” (Informação verbal). “É sempre assim o negócio do dia a dia, a mulher tá dirigindo o carro, né... Aí passa a marcha errada, aí de repente o homem pega e diz, só podia ser mulher mesmo!” (Informação verbal). É interessante destacar que os entrevistados conseguiram relacionar o passado com coisas do dia a dia, ou seja, para eles, há o preconceito contra a mulher devido a um passado que ficou marcado, a história do livro bíblico *Gênese*, isto é, a mulher hoje é vista com maus olhos por conta de uma história que não a favoreceu.

A história é uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção da mudança temporal que abarca o passado, o presente e a expectativa de acontecimentos futuros (RÜSSEN, 2001b apud CERRI, 2011, p. 120).

Outra percepção do processo histórico é explicada pela fala da aluna Viviane. Segundo ela, sua mãe não teve oportunidade de estudar e hoje a aconselha a estudar. Aqui, podemos verificar a relação que a mãe faz do passado com o presente e percebemos que ela

compreende a mudança temporal, pois hoje as mulheres têm mais oportunidades. A aluna defende também que “hoje, existe[m] mais recursos” (Informação verbal).

Em relação à educação das mulheres, percebemos que alguns alunos consideraram a mulher do século XIX um ser “pobre”, que deveria se casar para conseguir recursos para ela e a família. Segundo o entrevistado Tomás:

As mulheres tinham que casar com pessoas mais ricas para obter recursos para ela e para família dela, disse Tomás.
Mas, por que isso?, insisti no assunto.
Porque as pessoas mais ricas deixavam a herança pro[s] seus filhos, pro[s] seus sobrinhos, coisas assim... Aí eles tava[m] mais ricos e tinham que casar com as filhas das pessoas mais pobres, assim... ponderou novamente Tomás.
Elas tinham que ter dinheiro, e também saber tocar piano, e várias coisas que *apareceu* no filme, acrescentou Viviane (Informação verbal).

A entrevistada Viviane se manifestou afirmando que, às mulheres, cabia a palavra se elas tivessem dinheiro e também se soubessem tocar piano, “ser prendada”. Porém as respostas dos entrevistados Viviane e Tomás divergem, porque, para Tomás, a mulher pobre teria de casar para adquirir recursos, enquanto Viviane afirmou que as mulheres, para conseguir um casamento, deveriam ter dinheiro, ou seja, mulheres pobres não conseguiriam se casar, isso nas palavras de Viviane. É interessante também destacar que, para ambos, as estratégias educativas das mulheres eram voltadas apenas para elas conseguirem casamento. De fato, “as habilidades desejáveis para uma moça da época estavam relacionadas basicamente aos conhecimentos que poderiam ser empregados na esfera familiar mesmo”. (ZARDINI, 2013, p. 3). Para o grupo, as mulheres apenas conseguiriam um casamento se tivesse habilidades como bordar, tocar, dançar, ser prendada. Percebe-se aqui o casamento como um aprisionamento intelectual das mulheres, pois elas aprendiam apenas o que a sociedade considerava apropriado para uma dama conseguir casar-se.

Quando os jovens foram questionados a respeito da verdade na História, a partir da comparação feitas por eles entre as narrativas historiográficas abordadas na escola e as narrativas filmicas sobre a educação das mulheres, Tomás afirmou que tanto o livro como o filme são verdadeiros, porque ambos relatam quase a mesma coisa, mas que às vezes os filmes são diferentes dos livros. Na sequência, complementou Viviane: “É porque tem coisas que não são iguais, que são adaptadas” (Informação verbal). Perguntei, mais uma vez, se realmente os filmes apresentados retrataram o que aconteceu. Viviane, no princípio, disse que

“algumas coisas, sim”, depois afirmou Tomás: “Se o livro foi criado e o filme também é porque tem que ter acontecido” (Informação verbal).

As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao expor que os acontecimentos que narram efetivamente ocorreram do modo narrado. Isso se dá, no mais das vezes, do fato de que as histórias indicam suas fontes, mencionam testemunhas e avalistas, o narrador explica sua própria condição de testemunha ocular – em suma, mediante uma série de expressões linguísticas que designa a experiência sobre a qual se baseia o conteúdo factual da história (RÜSEN, 2010b, p. 91).

Para o aluno Tomás, a história é baseada em fatos reais, seja um livro criado ou um filme criado, são todos fatos reais; para ele, se existe e é contado, é história. Tendo em vista o que nos afirma Rüsen (2010b) de que a história possui pretensão de validade, porque indicam suas fontes, percebe-se que o jovem Tomás não se preocupou com as fontes, com “as testemunhas da história”, como cita Rüssen, para o aluno, as histórias, em livros ou nos filmes, são verdadeiras independentemente de testemunhas. Ao questioná-los:

Vocês acham que o que o filme apresentou o que aconteceu mesmo?

Sim, afirmou Viviane.

Mas vocês disseram que alguma cena que tem no livro não tem no filme, aí vocês acham que isso mexe com a história?, continuei com o tema.

É como se fosse uma folha arrancada de um livro – afirmou Tomás.

Aí, vocês acham o filme verdadeiro?, insisti novamente.

Em algumas partes, sim – disse Tomás.

Mais do que os livros didáticos?

Não, assegurou Tomás (Informação verbal).

Do ponto de vista da aluna Viviane, o filme tem credibilidade. Todavia, o aluno Tomás diverge, afirmando que o livro didático tem mais credibilidade do que as imagens filmadas. Para este, os filmes ajudam a conhecer a história, mas não substitui os livros. “Se é um livro histórico, ele contará a história mais do que o filme” (Informação verbal). Temos aqui dois jovens que estabelecem uma comparação contrária a respeito da veracidade do filme. Contudo, segundo eles, os filmes ajudaram ambos a adquirirem conhecimentos, visto que afirmaram ter conhecido um pouco a história da vida das mulheres do século XIX através dos filmes.

Representou o que, para vocês, esse pouco que foi mostrado? (os filmes)

Que elas não tinham direitos iguais aos homens, a questão que ela tinha que casar para obter recursos para ela e a família... argumentou Tomás.

Para obter um futuro garantido... ponderou Viviane.

Porque elas não tinham futuro garantido, porque elas não podiam trabalhar. Não podiam se sustentar... disse Túlio.
Por causa da herança também, que elas não ficavam com a herança, quem ficava era [m] o filho ou o sobrinho mais próximo do pai, o herdeiro, pronunciou Tomás (Informação verbal).

Dentre as abordagens acima, feitas pelos alunos, verificamos o quanto os alunos se expressaram a respeito das mulheres do século XIX. Nesse âmbito, podemos dizer que os filmes históricos utilizados como recursos didáticos contribuem de certa forma na construção de um conhecimento histórico do aluno sobre os mais diversos temas. Como afirma Rosenstone (2010), o cinema não se limitou apenas na capacidade de nos fazer ver o passado. “[...] Um filme pode infundir em um povo, em uma noite, tanta verdade histórica quanto muitos meses de estudo” (SILVA, 1971, p. 98 apud ROSENSTONE, 2010, p. 280). Assim, percebemos que o cinema consegue despertar nos alunos conhecimentos novos de uma época que eles não viveram.

As imagens a seguir foram apresentadas aos alunos no momento da entrevista. Foi lhes pedido para comparar as duas personagens femininas e, se possível, argumentar a respeito das expectativas que elas poderiam ter em relação aos seus espaços perante a sociedade.

Imagem 3- Mulher com roupa sexy



Fonte: Meu estilo (2015) <http://osteletubbies.blogspot.com.br/2012/04/relembre-as-famosas-que-ja-pagaram.html>

Imagem 4- Cantora famosa com roupa sexy



Fonte: Blog do Chan. (2015) <http://genaroblog.blogspot.com.br/2012/07/famosas-com-cintura-fina.html>

Sabe-se que as mulheres são geralmente excluídas e, quando retratadas, são estereotipadas por raça, posição econômica, condição social, etc., como é o caso da mulher colona e da mulher burguesa. Percebemos, então, que a partir das observações feitas pelos jovens da Imagem 3 e da Imagem 4, eles indicaram concepções diferenciadas a respeito das mulheres do século XXI. Segundo eles, ambas as mulheres, nas imagens acima têm estilos diferentes.

Se vocês vissem uma mulher dessas na rua, vocês iam dizer o que dela?, perguntei.

Que ela era vulgar... *Tá se exibindo demais!* Extravagante... A outra é comportada, argumentou Viviane.

Que ela é comportada?! Mas elas estão com vestido do mesmo tamanho..., mesmo modelo, não? Gente! Vocês estão vendo o que vocês estão me dizendo?

Tão! – expressou a turma.

Nooossa! Vocês estão me dizendo que o corpo influencia... E o que mais influencia?

A fama, o dinheiro, essas coisas – asseverou Tomás (Informação verbal).

A mulher da segunda imagem é uma cantora famosa; e a mulher da primeira imagem, os alunos não conheciam. Percebe-se, nas falas dos jovens, que eles representaram a mulher famosa, que eles conheciam, como uma mulher rica, “elegante”, “chamativa”, “reconhecida”, “cultura”, “mais rara”. A outra mulher, os alunos chamaram de “periguetete”, “galinha”. Nesse âmbito, podemos considerar que, para os jovens, a mulher “pobre” e “gorda” não tem valor, é mal falada. Os jovens também fizeram a comparação com as mulheres dos filmes exibidos: segundo eles, as mulheres dos filmes são mais formais do que as mulheres de hoje, no seu modo de se vestir:

Vamos lá fazer uma comparação: as mulheres de antigamente com as mulheres de hoje, isso influencia muito a vida da gente?

Influencia!, disse Tomás.

Vamos supor, estamos no Brasil e se as mulheres do filme viessem para cá conviver com a gente, os povos iam dizer o que delas e o que da gente?

Na verdade, iam perguntar se *estava*[m] com calor... é muita roupa que *tá* usando, pronunciou Tomás (Informação verbal).

Aqui podemos considerar que a resposta do jovem diz respeito às vestes. Ele analisou que, dependendo das roupas que as mulheres usam, elas serão mais elegantes. Porém não podemos desconsiderar que, diante das imagens acima, para os jovens, o que distingue uma mulher da outra é a condição financeira que ela tem. Se a mulher tem dinheiro, será considerada uma “dama”. Aqui, podemos pautar a questão do preconceito, visto que o jovem considerou que a mulher só tem valor se tiver dinheiro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo da presente pesquisa, concluímos a relevância de os professores utilizarem o filme como recurso didático em sala de aula, visto que os jovens da Educação Básica que formaram o grupo focal da pesquisa, afirmaram ter conhecido um pouco a história da vida das mulheres do século XIX, através dos filmes exibidos, consideraram que os filmes possuem credibilidade e que através deles podemos aprender muito sobre várias temáticas.

Através das narrativas fílmicas, os jovens também encontraram na temática os lugares sociais das mulheres e a educação feminina, abordada a relação entre passado, presente e futuro. Como afirma Rösen (2010a), é pela narrativa histórica que o passado se torna presente, sempre em uma consciência de tempo, na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada e constituem a consciência histórica. Os jovens fizeram a relação do passado, presente e futuro, trazendo uma meditação sobre o ser mulher. Para eles, há o preconceito contra a mulher, devido a um passado que ficou marcado (história do livro bíblico *Gênese*). Os jovens conseguiram inclusive exemplificar situações de preconceitos advindos do passado das mulheres, referindo-se a fatos de sua vida cotidiana; a mulher sendo vista com maus olhos por conta de uma história que não a favoreceu.

Além dessa concepção, identificamos o marcador identitário de gênero, no qual os jovens constroem representações diferenciadas a respeito do ser homem e do ser mulher. Através da narrativa fílmica, os jovens consideraram que, apenas ao homem cabia o poder de administrar os dinheiros. Veem a mulher investida do poder de ser mãe e esposa, sendo representada como um ser excluído, incapaz, considerando-a a mulher do século XIX, um ser “pobre” que deveria se casar para conseguir recursos para ela e a família. Considerando o casamento como aprisionamento intelectual, em que as estratégias educativas das mulheres eram voltadas apenas para elas conseguirem casar. Os jovens também fizeram o elo do passado das mulheres com o presente, afirmaram que as mulheres, hoje, têm oportunidades de ir para as escolas, contudo, devem continuar com a educação voltada para aspectos domésticos, devem fazer as “coisas de casa”. Percebemos aqui, a consciência histórica do aluno do tipo tradicional, no qual o indivíduo tenta agir de acordo com um modelo cultural, sem questionamentos ou reflexão, apenas acompanha as atitudes coletivas.

Os jovens também apontaram para o preconceito de gênero e a exclusão das mulheres, revelando representações e sentidos em relação ao ser mulher e ao ser homem no século XIX, perpassando o século XXI, na medida em que consideram que a mulher rica é “elegante”,

“chamativa”, “reconhecida”, “cultura”, “mais rara”. Enquanto que, a mulher pobre, consideraram uma “periguete”, “galinha”. Para os jovens, a mulher “pobre”, “gorda” não tem valor, é “mal falada”. Ponderaram também, que as mulheres dos filmes exibidos, são mais formais do que as mulheres de hoje, no seu modo de se vestir, que dependendo das roupas que as mulheres utilizam pode torná-las elegantes ou vulgares.

Dessa forma, a pesquisa monográfica permitiu discutir sobre o preconceito de gênero, reforçando a visão de exclusão e privação das mulheres. Os jovens consideraram que, dependendo da situação financeira, da roupa, do corpo, do cabelo das mulheres, elas estavam designadas a ser vulgares ou elegantes. Percebemos também que, para os jovens, qualquer narrativa é verdadeira, seja historiográfica ou fílmica, considerando verdades históricas os conteúdos abordados nos filmes, e que os filmes os ajudaram a adquirir conhecimentos.

Podemos dizer, então, que os filmes históricos, quando utilizados como recursos didáticos, contribuem de certa forma para a construção de um conhecimento histórico do aluno sobre os mais diversos temas. Rosenstone (2010) afirma que o cinema não se limitou apenas à capacidade de nos fazer ver o passado. “[...] Um filme pode infundir em um povo, em uma noite, tanta verdade histórica quanto muitos meses de estudo” (SILVA, 1971 *apud* ROSENSTONE, 2010, p. 28). Assim, percebemos que o cinema consegue despertar nos alunos conhecimentos novos de uma época que eles não viveram.

Por tudo o que foi exposto anteriormente, depositamos aqui a necessidade de os professores utilizarem o cinema na sala de aula, visto que o filme possui valor de análise e, se utilizado como documento, ajuda na construção de um conhecimento histórico sobre os mais diversos temas. Por este motivo, o cinema pode ser uma ferramenta de apoio fundamental nas aulas, principalmente de História. O cinema, além de ser uma maneira prazerosa de o aluno aprender, é também uma forma de inovar a educação.

7. REFERÊNCIAS

Blog do Chan. Disponível em: <<http://genaroblog.blogspot.com.br/2012/07/famosas-com-cintura-fina.html>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud, av. São Paulo, v.5, n.11, abr. 1991.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 224-240.

FERRO, Marc. O filme uma contra análise da sociedade?. _____. In: **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 25-47.

Filme Persuasão imagens. Disponível em: <http://old-fashionedcharm.blogspot.com.br/2011/08/annes-birthday-party-guests.html>. Acesso em: 23 de jul. 2015

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Editora Nova Letra, 1993.

Imagem de mulheres no filme Jane Austen. Disponível em: <http://huckcdn.lwlies.com/admin/wp-content/uploads/2016/03/18th-century-edited.jpg>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

LOGNY, Michèle. O cinema como fonte histórica. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: Ed. UFBA; São Paulo: UNESP, 2009. p. 99-131.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

Meu estilo. Disponível em: < <http://tatatosatt.blogspot.com.br/2011/12>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et all. **Historia e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. 2ª.ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

ORGULHO e Preconceito. Direção: Joe Wright. Universal Home Vídeo 2005. Internet (127 min). Disponível em: <https://www.filmeseriesonline.gratis/orgulho-e-preconceito-dublado/> Acesso em: 14 jul. 2014.

PACHECO, Maria Regina; SOUZA, Fernandes Maria de. A representação da voz feminina nas personagens centrais de Austen em Emma e Orgulho e preconceito. Revista Ave palavra. ed. 11. 1º semestre 2011. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/Jane_Austen_Voz_Feminina.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **História da vida Privada**: da revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

PERSUASÃO. Direção: Roger Michell. Sony Pictures Classics. Vídeo 1995. Duração: 107 min. Suporte: DVD.

RAZÃO e Sensibilidade. Direção: Ang Lee. Columbia Pictures. Vídeo 1995. Internet (115 min). Acesso em: 07 ago. 2015.

REIS, José Carlos. A “dialética do reconhecimento” em Paul Ricouer: memória, história, esquecimento. In: **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 29-62.

ROSENSTONE, Robert. Ver o passado. In: **A história nos filmes - os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 27-54.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2010b

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2010a

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 65-98.

SILVA, Maria Aparecida. De colona a bóia-fria. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 554-577.

SINÉZIO, Wandela Jheny Diniz. A história da educação feminina nos filmes que adaptam a obra de Jane Austen. In: **II ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID973_06092015172105.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Educação, exclusão social e literatura feminina no século XIX: uma análise a partir da adaptação filmica de Orgulho e preconceito, de Jane Austen. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – CINTEDI**, Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_19_27_21_idinscrito_1803_be48265bbff21115b87dfd60e11a587e.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 263-283.

ZARDINI, Adriana Sales. Identidade feminina na obra Orgulho e preconceito, de Jane Austen. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2049.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

WADI, Yonissa Marmitt. Histórias de Mulheres: a problemática das fontes. 1997. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Meus%20documentos/Downloads/12690-49604-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015