

**O EXERCÍCIO DO OLHAR  
CINEMATOGRAFICO SOBRE  
TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS  
NO ENSINO SUPERIOR**



**Tania Nunes Davi**

**Editora FUCAMP**

O EXERCÍCIO DO OLHAR  
CINEMATOGRAFÍCO SOBRE  
TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS  
NO ENSINO SUPERIOR

Tania Nunes Davi

Editora FUCAMP

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Davi, Tania Nunes

O exercício do olhar cinematográfico sobre  
temáticas contemporâneas no ensino superior [livro  
eletrônico] / Tania Nunes Davi. -- Monte Carmelo,  
MG : Editora FUCAMP, 2020.

720 Kb ; PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-00544-8

1. Cinema na educação 2. Cinema no ensino  
superior 3. Ensino - Meios auxiliares 4. Filmes  
cinematográficos I. Título.

20-34483

CDD-371.33523

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Cinema e educação 371.33523

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

“Num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação.” Charles Chaplin

## SUMÁRIO

Prefácio	p. 06
CAPÍTULO I	
Etnocentrismo e alteridade no filme “Histórias cruzadas”	p. 12
CAPÍTULO 2	
Currículo oculto e capital cultural nos filmes “Um sonho possível” e “O contador de histórias”	p. 44
CAPÍTULO III	
O cinema como recurso pedagógico para a educação em direitos humanos	p. 74

## PREFÁCIO

Vivemos em um mundo audiovisual no qual fatos históricos e conceitos de diferentes áreas do conhecimento podem ser percebidos e discutidos por meio das imagens e narrativas contidas em filmes ficcionais, pois o cinema é uma instância privilegiada para captar os embates, os projetos e ideologias de diversas categorias sociais.

A utilização do cinema na educação não é uma proposta nova, mas é uma estratégia plena em possibilidades e oportunidades que o professor do Ensino superior deve aproveitar para levar seus alunos a refletirem sobre a sociedade na qual estão inseridos e sobre as múltiplas realidades vivenciadas e exploradas em narrativas fílmicas.

Pensando na relação cinema educação propomos nesse livro a discussão de alguns filmes contemporâneos que podem auxiliar o professor na discussão de temas como o racismo, a necessidade de alteridade e do reconhecimento dos direitos do outro, a relação da educação com a sociedade.

Para tanto devemos reconhecer que o cinema se funda no exercício do olhar, o olhar sobre o comportamento, sobre as formas diversas de expressões e ações sócio culturais ao longo do tempo e do espaço, permitindo que as imagens, os enquadramentos, os diálogos e as narrativas tratem de temas espinhosos que a sociedade gostaria de esquecer ou relegar a um plano ficcional, mas que representam as diversas facetas da sua organização social, instituições e papéis.

O cinema, para alguns, é só diversão, pipoca e ação. Mas como espectadores ativos, analistas e intérpretes das imagens e narrativas que qualquer gênero de filme traz, devemos perceber que o filme é um veículo de múltiplas linguagens que nos conta uma “história humana superando as formas do mundo exterior – o espaço, o tempo e a causalidade; e ajustando os acontecimentos às formas do mundo exterior – a atenção, a memória, a imaginação e a emoção.” (AUMONT et. al, 1995, p. 226)

Um filme pode se passar a séculos, décadas e, mesmo assim, ainda dialogar com os acontecimentos atuais e permitir a reflexão sobre valores, ideologias e projetos

que envolvem o espectador ao assistir e analisar as imagens e narrativas representadas na tela. A leitura de um filme, assim como a de qualquer texto, pode apontar áreas e temáticas ignoradas ou que passaram despercebidas pela produção do filme. Essa é uma das possibilidades interpretativas mais interessantes de uma narrativa fílmica que envolve não apenas a história em si, mas seu tempo de produção e de lançamento.

Por sua vez, o espectador do filme faz uma leitura da narrativa e por meio dos personagens vê o desenrolar dos fatos. “Mas fazemos mais que ver: também sentimos. Usando imagem, música e efeitos sonoros além de diálogos falados [...] o filme dramático mira diretamente nas emoções.” (ROSENSTONE, 2010, p. 33) E acaba se tornando “uma obra que encena e constrói um passado em imagens e sons” (ROSENSTONE, 2010, p. 60), “uma janela para o passado”, essa “construção de um passado simulado, não se trata de uma realidade literal, mas sim metafórica” (ROSENSTONE, 2010, p. 235), que permite a (re)construção de um “passado extinto”, fornecendo uma “construção de realidade que se aproxima daquilo que uma vez existiu.” (ROSENSTONE, 2010, p. 234)

Reconstruir o passado ou/e pensar o presente faz parte das possibilidades que a narrativa fílmica propicia ao espectador, pois o cinema é uma manifestação cultural que permite a discussão de inúmeros temas, pois os filmes trabalham com temáticas variadas que representam a realidade de forma ficcional, transformada em narrativas que partem da premissa de falar ao espectador do seu tempo a partir de histórias verossímeis de qualquer época ou gênero.

A pretensão de universalidade do cinema constitui a sua dimensão mais subversiva. Pois, cada vez que se tenta atenuar o impacto crítico e devastador de um filme (sobre guerra, homossexualismo, aids, falta de escrúpulos, casamento ou eutanásia), alega-se que se trata “apenas de um filme”, de uma história particular e fictícia com personagens particulares e fictícios, a que podemos assistir como diversão ou análise, mas que não afirma nada de universal sobre as questões abordadas. Mas apresentam casos aos quais se poderiam contrapor outros. (CABRERA, 2009, p. 161)

Por sua vez Duarte aponta que “em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem [a cinematográfica] é requisito fundamental para se transitar

pelos diferentes campos sociais” (DUARTE, 2002, p. 14) e possibilitar inúmeras e diferentes interpretações dependendo do repertório cultural de quem analisa ou assiste o filme, pois “a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas das dele. Além disso, esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas” (DUARTE, 2002, p. 92). Ela ainda afirma que

Os filmes “funcionam” como porta de acesso ao conhecimento e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta. (DUARTE, 2002, p. 89)

Para que essa “porta de acesso ao conhecimento” seja utilizada de forma pedagógica e contribua para debates e análises de temas educacionais é necessário que o professor medie o conhecimento ou desconhecimento do aluno, levando-o a reflexão sobre tópicos que, às vezes, podem passar despercebidos num primeiro olhar sobre a narrativa fílmica.

Cabe ao professor encaminhar o olhar do aluno, partindo do texto fílmico para

‘desconstruí-lo’ e obter um conjunto de elementos distintos do propósito do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva segundo os desígnios da análise. Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolado, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significante: reconstruir o filme ou fragmento. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 15)

É em busca do “todo significante” que o espectador (seja ele professor ou aluno) deve ir, sem se esquecer que nenhuma produção artística é desvinculada de seu contexto histórico cultural e que, nem sempre, conseguimos captar todos os significados que o filme pode ter despertado com apenas um primeiro olhar.

Esse livro foi fruto de pesquisas desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, com levantamento bibliográfico feito em meios físicos e online. Janaudis aponta que “o olhar qualitativo se destina a explicar e compreender



os fenômenos que se descrevem, mais do que comprovar hipóteses.” Logo, o pesquisador deve

deixar de lado a postura habitual com que nos debruçamos sobre os trabalhos científicos, para adotar uma atitude de abertura à compreensão do discurso. Transportar o foco de interpretação, e dos parâmetros quantitativos, para centralizá-lo num universo qualitativo, mais trabalhoso de focalizar por serem seus perfis difíceis de mensurar, menos nítidos. (JANAUDIS, 2017, p. 242)

Para utilizar a pesquisa qualitativa com documentos cinematográficos partimos do princípio que o olhar do pesquisador não é neutro, mas fruto da confluência entre o particular e o coletivo, entre sua formação, interesses e conhecimentos individuais e as influências socioculturais nas quais está inserido, assim como a sua relação com o texto fílmico e sua capacidade de interpretá-lo

como signos icônicos (na medida em que são representações de referentes encontrados no mundo), como signos plásticos (visto que possuem uma composição estética visual de cor, enquadramento, planificação). Além disso, as composições visuais podem ser agregados signos linguísticos (falados e escritos) e ainda signos sonoros como a música e outros efeitos sonoros. (THIEL; THIEL, 2009, p. 17-18)

A capacidade de interpretar esses signos pode aproximar ou distanciar o pesquisador das possíveis relações a serem captadas no filme e fora do filme, a partir das representações<sup>1</sup> que ele faz da sociedade e da cultura de seu tempo e da narrativa. Para isso seguiremos a metodologia do paradigma indiciário proposto por Ginzburg. Para ele o pesquisador deve perceber que “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.

---

<sup>1</sup> O conceito de representação é complexo mais o utilizamos a partir das propostas de Pesavento que afirma que representação é “a tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho. Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica” (PESAVENTO, 2018, p. 15-16)

177), zonas como o cinema e seu poder de captar e exprimir representações sociais, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis”, remontando “uma realidade complexa” (GINZBURG, 1989, p. 152) por meio das pistas, indícios e signos que as imagens apresentam.

A análise de um filme parte, inicialmente, do levantamento de sua produção e lançamento, para perceber as intencionalidades dos produtores e de divulgação no momento do lançamento. A seguir a desconstrução, a decomposição do filme em seus signos e elementos constitutivos fílmicos (enquadramento, música, planos, etc.) e narrativos. Essa desconstrução pode ser mais ou menos profunda dependendo da capacidade e do conhecimento do pesquisador. Em outro momento o pesquisador deve estabelecer pontes e links entre os elementos da narrativa fílmica, do trabalho das diversas etapas de produção e dos embates sociais representados. Pois o

filme que vemos nas telas, produto de todo esse trabalho, é sempre a síntese de múltiplos pontos de vista que, juntados, foram transformando-se naquela história de imagens e sons que, ao impressionarem campos magnéticos e eletrônicos, adquiriram a capacidade de impressionar os olhos e ouvidos de milhões de pessoas. (COUTINHO, 2009, p. 85)

Cabe, então, ao pesquisador captar esses múltiplos pontos de vista, analisá-los e sintetizá-los a partir dos conceitos que quer perceber na narrativa fílmica. Os três capítulos desse livro, fruto de pesquisas para trabalhos de conclusão de curso em diferentes pós-graduações, buscam captar a multiplicidade de olhares e de possibilidades de trabalho que eles podem assumir no Ensino Superior, em disciplinas como Antropologia, Filosofia, Direitos humanos e Sociologia da Educação. A escolha dos títulos de filmes não foi aleatória, mas decorrentes de atividades desenvolvidas com eles em salas de aula nos cursos em que lecionamos.

Tania Nunes Davi

Monte Carmelo - 2020

## Referências

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

COUTINHO, Laura Maria. O olhar cinematográfico: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. (org.) **O cinema e seus outros**. Brasília: LGE, 2009, p. 77-99.

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

JANAUDIS, Marco Aurelio. González Blasco, (2011). Humanizando a medicina: uma metodologia com o cinema. São Paulo: Centro Universitário; São Camilo - Setor de Publicação. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. 2015, vol.35, n.88 pp. 240-242 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das letras, 1989.

NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do. **Metodologias de pesquisa em ciências humanas sociais** – Percurso epistemológico da pesquisa qualitativa. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/viewFile/1185/1147>> Acesso em: 01 mai. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Em busca de outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. Vol. 15 - Representações, 1995, p. 9-27. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=14](http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=14)> Acesso em 20 mai. 2018.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

## CAPÍTULO I

### ETNOCENTRISMO E ALTERIDADE NO FILME “HISTÓRIAS CRUZADAS”

#### 1. Introdução

Para percebermos a aplicabilidade dos conceitos de etnocentrismo e alteridade utilizaremos o filme “Histórias Cruzadas” (2011). Esse filme narra a vida de empregadas negras no Mississippi (EUA), na década de 1960. Nesse momento da história norte-americana estão surgindo e se organizando os movimentos negros pela igualdade de direitos, mas essas lutas parecem passar muito longe de Jackson, Mississippi. Uma cidade na qual as empregadas negras ainda são tratadas como propriedade pelas senhoras brancas que as deixam em testamento para as filhas. Sendo branca, mas longe de se enquadrar no status quo, Skeeter (Emma Stone), começa a investigar a vida, as tragédias e os sonhos dessas mulheres para publicar um livro. É por meio das histórias de cada uma que se poderá perceber como os conceitos de etnocentrismo e alteridade são apresentados e trabalhados na narrativa fílmica.

No caso de “Histórias Cruzadas”, temos um filme derivado de um livro que levantou questionamentos sobre aspectos da realidade dos séculos XX e XXI, não apenas nos Estados Unidos, mas em qualquer país do mundo, em que categorias sociais e culturais minoritárias são oprimidas pelos projetos, visões de mundo e ideologias de outras categorias que se consideram superiores por serem brancas, ricas, membros de determinadas instituições religiosas ou por serem nativas do país.

Nessa perspectiva é possível captar, perceber e analisar como os conceitos de etnocentrismo e alteridade cultural são apresentados no cinema. Segundo Laraia,

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considera seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. (LARAIA, 2006, p. 72-73)

O conflito social que aparece no filme “Histórias Cruzadas” é o preconceito racial e o início da luta pela igualdade de direitos dos negros norte-americanos. Os brancos norte-americanos professam a visão de mundo de que a sua cultura é superior a negra e, sendo os negros inferiores em todos os âmbitos possíveis, podem ser tratados como violência, indiferença, intimidação e/ou intolerância.

O preconceito racial não é exclusivo da sociedade norte-americana e nem da década de 1960 (período no qual o filme se passa). O preconceito racial é uma atitude, não apenas voltada contra os negros, mas também contra outros grupos, que decorre do etnocentrismo de se acreditar que a sua etnia é superior as outras, e já foi o estopim para inúmeras guerras, perseguições e genocídios étnicos. Para contrapor a essas atitudes é preciso respeito a diversidade cultural no interior de cada sociedade.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO<sup>2</sup>, em seu artigo 2 aponta que

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (UNESCO, 2017, p. 3)

Logo, seria de se esperar que as sociedades respeitassem e incentivassem a alteridade, mas o que se vê é o crescimento dos preconceitos, da xenofobia e da violência contra o outro, o diferente, aquele que não pertence as categorias dominantes. A diferença se torna um espaço de ameaça ou invés de ser uma celebração a intercâmbios, a inovações e a novas formas de conhecer e compreender o mundo.

Para que o respeito ao outro se efetive é necessário haver alteridade e a diminuição do etnocentrismo. O conceito de alteridade, em Antropologia, pressupõe

---

<sup>2</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

que existe o grupo do eu e o grupo do outro e que, em determinado momento esses grupos devem dialogar entre si, ver-se pelo olhar do outro em uma “relação que nos permite deixar de identificar nossa pequena província de humanidade como a humanidade, e correlativamente deixar de rejeitar o presumido “selvagem” fora de nós mesmos”. (LAPLATINE, 2006, p. 23) Para Lazzari e Rosa a alteridade

se expressa em despertar para o outrem, sobretudo quando o outrem me é colocado de maneira diferente, dessa maneira, merece ser respeitado exatamente como se apresenta, sem indiferença, não apenas tolerando, mas o aceitando, mesmo diante da diversidade. (LAZZARI; ROSA, 2018, p. 04)

Ter alteridade é conhecer o outro, se colocar no lugar do outro e diminuir as distâncias entre grupos antagônicos, permitindo o respeito pela cultura de grupos aos quais não pertencemos.

Partindo desses apontamentos o objetivo desse capítulo foi analisar como atitudes de etnocentrismo e alteridade são representadas no filme “Histórias cruzadas”, refletindo sobre como o cinema pode ser um instrumento privilegiado para a representação de conceitos antropológicos. Para tanto se fez necessário compreender o contexto histórico e cultural da história narrada no filme e apresentar e discutir cenas nas quais os conceitos de etnocentrismo e alteridade apareçam.

## **2. Produção, lançamento e recepção do filme “Histórias cruzadas”**

Nesse item abordamos aspectos da produção, lançamento e recepção do filme “Histórias cruzadas” e, para isso iniciamos elencando elementos do livro que deu origem ao filme (A Resposta) para então discorrermos sobre o filme.

Na esteira do ressurgimento do interesse hollywoodiano pelo tema dos direitos civis e o empoderamento negro, o filme “Histórias Cruzadas” foi lançado nos Estados Unidos, em 2011 e no Brasil, em 2012. O governo do primeiro presidente negro dos Estados Unidos, Barack Obama (2009 a 2016), levou ao aumento do interesse por histórias que mostrassem novos olhares sobre o movimento dos direitos civis ao longo das décadas de 1950 e 1960, assim como pela luta de diferentes segmentos negros

pela liberdade, igualdade e direitos. Nessa linha temos os filmes: 12 anos de escravidão (2013); O mordomo da casa Branca (2013); Selma: uma luta pela igualdade (2014); O nascimento de uma nação (2016); Estrelas além do tempo (2016), entre outros que buscaram resgatar o movimento negro.

## 2.1 O livro

Mas a história do filme começa muito antes, com o livro *A Resposta* (em inglês *The Help*), lançado nos Estados Unidos, em 2009, pela Penguin Books e escrito por Kathryn Stockett.

A autora nasceu em 1969, em Jackson, Mississippi e cursou Língua Inglesa e Redação Criativa, na Universidade do Alabama antes de se mudar para Nova York para trabalhar em marketing e edição de revistas. *A Resposta* é seu romance de estreia e foi rejeitado por 60 editoras. Questionada sobre essas recusas Stockett apontou que

Acho que, principalmente depois do 11 de Setembro, as coisas ficaram difíceis nos Estados Unidos. As pessoas têm medo de ofender as outras, querem ser politicamente corretas. Havia muita tensão no país. Nenhuma editora me dizia isso com todas as letras, mas falavam que o livro não era o que estavam buscando no momento, e algumas vezes ouvi que ele não “prendia o leitor”. Quando terminei de escrever o livro, foi difícil até conseguir um agente para me representar. (NOGUEIRA, 2018, p. 01)

Apesar dessas recusas iniciais, a autora não desistiu e o livro foi lançado em 2009, se tornou um sucesso e ficou “quase três anos na Lista do *New York Times*. Livro mais vendido de 2011 nos EUA. Mais de 5 milhões de exemplares vendidos em todo o mundo.” (SINOPSE DO LIVRO, 2018, p. 01) No Brasil, o romance foi lançado pela Bertrand Brasil. A versão que utilizamos nessa pesquisa é de 2015, e já era a oitava edição.

O livro *A Resposta*, tem 34 capítulos, sendo narrado do ponto de vista das protagonistas Skeeter, Aibileen e Minny. Aibileen e Minny são empregadas domésticas negras que narram suas histórias para Skeeter (apelido de Eugenia Phelan), uma garota branca que quer escrever um livro sobre a relação entre as

domésticas negras de Jackson e suas patroas brancas. Skeeter narra 13 capítulos, Aibileen 11 e Minny 9 e existe ainda um capítulo com narrador desconhecido e onisciente (o capítulo do dia do baile).

A história do livro se passa em Jackson, Mississippi, na década de 1960. Skeeter, uma jovem branca, recém formada em Jornalismo, após ser contratada para escrever no jornal da cidade sobre dicas domésticas e dispensada por uma revista de Nova York, resolve seguir o conselho de Elaine Stein (editora da revista que a dispensou) “[...] olhe ao redor, investigue e escreva. Não perca tempo com as coisas óbvias. Escreva sobre aquilo que a incomoda, sobretudo se isso não incomoda a mais ninguém.” (STOCKETT, 2015, p. 96)

Assim surge a ideia de escrever um livro sob o ponto de vista das empregadas negras, narrando sua relação com as patroas brancas, sobre como era trabalhar para uma família branca no sul dos Estados Unidos na década de 1960. A princípio nenhuma empregada se dispõe a conceder entrevistas a Skeeter, só Aibileen conversa com ela, mas com o correr dos acontecimentos acaba conseguindo diversas narrativas e é incentivada a contar também a sua história com a empregada que a criou (Constantine).

Stockett, no pós escrito do livro, afirma que escreveu o romance enquanto morava em Nova York e aponta que achava que foi “mais fácil que escrevê-lo no Mississippi, olhando tudo de frente. A distância me proporcionou perspectiva.” (STOCKETT, 2015, p. 572) E afirma que o livro é, “na maior parte, ficção” (STOCKETT, 2015, p. 572), mais que partiu do relacionamento da família com sua empregada negra (Demetrie). Demetrie começou a trabalhar na família Stockett aos 28 anos, o pai da autora tinha então 14 anos, a empregada ficou com a família e ajudou a criar os três irmãos Stockett (Susan, Rob e Katheryn) até falecer quando Katheryn tinha 16 anos.

Segundo a autora, nem ela, nem ninguém da família jamais perguntou a Demetrie “como era ser negra no Mississippi e trabalhar para a nossa família branca. Nunca nos ocorreu perguntar.” E que durante anos ficou pensando sobre qual(is) seria(m) a(s) resposta(s) que ela daria e que “essa é a razão por que escrevi este livro.” (STOCKETT, 2015, p. 573)



Stockett afirma ter tido

[...] medo, uma grande parte do tempo, de estar ultrapassando um limite, ao escrever na voz de uma mulher negra. Eu tinha medo de falhar ao tentar descrever uma relação que era tão intensamente influente na minha vida, tão amorosa, tão grosseiramente estereotipada na história e na literatura americanas. (STOCKETT, 2015, p. 572)

Seus sentimentos pelo livro e pelo Mississippi são “muito conflitantes” e ela teme ter contado demais sobre os limites que separavam mulheres negras e brancas pois foi “ensinada a não falar sobre coisas desconfortáveis como essas, pois era de mau gosto, falta de educação, e elas poderiam nos ouvir.” Mas, ao mesmo tempo acredita ter contado pouco “sobre a vida ser péssima para muitas mulheres negras que trabalhavam nas casas do Mississippi, mas também porque havia muito mais amor entre as famílias brancas e as empregadas domésticas negras do que tive os meios ou o tempo de mostrar.” (STOCKETT, 2015, p. 573) E que, apesar do seu objetivo de narrar a história sob o ponto de vista das empregadas negras, “não pretendo pensar que sei como era ser mulher negra no Mississippi, sobretudo nos anos 1960. Acho que é algo que uma mulher branca que paga o salário de uma mulher negra jamais poderá entender completamente.” (STOCKETT, 2015, p. 573)

“Mas tentar entender é vital para a nossa humanidade” (STOCKETT, 2015, p. 573), ou seja, devemos tentar esse exercício de alteridade se quisermos entender como esse relacionamento entre negros e brancos se estabelece em tempos e espaços dentro e fora dos Estados Unidos.

## 2.2 A produção e lançamento do filme

O diretor de “Histórias Cruzadas”, Tate Taylor, é conterrâneo e amigo de Kathryn Stockett, ambos nasceram em Jackson, Mississippi. Segundo Taylor, o processo de roteirizar, produzir e dirigir o filme começou quando Stockett

me ligou para me contar que tinha acabado de escrever seu livro, mas não conseguia arrumar um agente, e que o livro já tinha sido recusado por mais ou menos umas 60 pessoas. Então ela me perguntou se eu gostaria de lê-lo; e eu disse que sim, é claro. Eu li, e sabia que se

tratava de um romance especial. Então telefonei para ela e disse para não desistir. Ele será publicado, eu prometo. E eu também disse que queria fazer o filme. Então, meu sócio produtor Brunson Green e eu adquirimos os direitos antes mesmo de ela arrumar um editor. Eu comecei a escrever o roteiro e quando acabei, o livro estava na gráfica. (ENTREVISTA COM TATE, 2018, p. 01)

A autora vendeu os direitos do livro para o cinema, desde que Tate Taylor fosse o diretor e, em questão de meses, a produção do filme estava em andamento. A parceria com a DreamWorks Pictures, permitiu que o orçamento do filme fosse de 25 milhões de dólares (um orçamento bem modesto para os padrões de Hollywood) e rodado em locações no Mississippi para garantir a autenticidade.

A escolha do elenco foi fundamental para que o filme se tornasse um sleeper<sup>3</sup>, ganhando prêmios e arrecadando 216,6 milhões de dólares no mundo todo. Segundo o diretor Tate Taylor o processo de escolha de elenco, em especial o feminino, foi focado em escalar as pessoas certas

Octavia Spencer, que interpreta Minny, e eu somos amigos há anos. Eu a apresentei a Kathryn, que adorou Octavia e literalmente serviu de modelo para a personagem Minny. Então ela caiu como uma luva para interpretar Minny. Viola Davis<sup>4</sup> estava no topo da nossa lista para o papel de Aibileen. Ela foi ótima. Tão fantástica. Eu a vi em Fences e em Dúvida (Doubt), e quis aquela quietude estoica para Aibileen. Viola é simplesmente fenomenal interpretando isso. Jessica Chastain veio fazer a leitura para o papel de Celia. [...] Depois da leitura, Jessica disse apenas: “*Obrigada*”, e se levantou e saiu da sala. E a gente ficou, tipo: “*O que aconteceu aqui?*”. E foi isso. E então Emma Stone... quando eu li o livro de Kathryn, eu só conseguia pensar em Joan Cusack aos vinte anos, como Skeeter. Então fiquei com essa ideia fixa esquisita, de que tinha que encontrar alguém que se parecesse com Joan Cusack aos vinte anos. E quando vi Emma, eu pensei: “*É ela. Ela era fantástica*”. (ENTREVISTA COM TATE, 2018, p. 01)

Outras atrizes do elenco são Sissy Spacek<sup>5</sup>, que participou de outro filme que tratava da questão dos direitos civis – Uma história americana, e que interpreta a mãe de Hilly Holbrock (Bryce Dallas Howard); Allison Janney<sup>6</sup>, no papel da mãe de Skeeter

<sup>3</sup> Sleeper é a denominação dada a filmes de baixo orçamento que acabam agradando ao público e se tornando um sucesso no boca a boca.

<sup>4</sup> Viola Davis ganhou, em 2017, o Oscar de melhor atriz coadjuvante por sua atuação no filme Um limite entre nós.

<sup>5</sup> Sissy Spacek ganhou, em 1981, o Oscar de melhor atriz pelo filme O destino mudou sua vida.

<sup>6</sup> Allison Janney ganhou, em 2018, o Oscar de melhor atriz coadjuvante por sua atuação no filme Eu, tonya.

(Emma Stone) e Cecily Tyson, como a empregada dos Phelan, Constantine Jefferson. Assim com o elenco feminino definido, a produção procurou locações para o filme que foi rodado

dentro e fora de Greenwood, no Mississippi, e os cidadãos de Greenwood, tiveram prazer em procurar adereços de época para o filme em seus porões e sótãos, e muitos também atuaram como figurantes em “Histórias Cruzadas” (*The Help*). Até o vestido da avó do produtor Brunson Green acabou no guarda-roupa da produção. (FATOS CURIOSOS SOBRE, 2018, p. 01)

Ao escolher como locação uma cidade do interior do Mississippi, a produção pode utilizar casas reais ao invés de estúdios, e reconstruir espaços que fizeram parte da infância da autora e do diretor como a lanchonete (Brent’s Pharmacy) e o cinema que aparecem no filme. A comida também foi feita de acordo com a necessidade de autenticidade, usando receitas e chefs da região para ficar com a aparência de comida caseira. O fato de filmar no sul, teve efeito sobre o cronograma de filmagem pois “devido ao calor intenso do verão no Mississippi, os cineastas adaptaram a agenda de filmagens para que só fossem feitas cenas internas no meio do dia. Cenas externas eram filmadas no início da manhã e no final da tarde.” (FATOS CURIOSOS SOBRE, 2018, p. 01)

A música tema ficou a cargo de Mary J. Blige, as outras composições musicais foram feitas por Thomas Newman e a fotografia foi responsabilidade de Stephen Goldblatt. A direção de arte foi de Curt Beech, o figurino de Sharen Davis e a edição de Hughes Winborne.

O lançamento do filme, nos EUA, aconteceu em 10 de agosto de 2011 e, no Brasil em 03 de fevereiro de 2012. Como é tradição no Brasil, o título do filme ser traduzido ou modificado, assim *The Help* (o filme) passou a ser chamado de “Histórias Cruzadas”. Nas quatro primeiras semanas em cartaz nos Estados Unidos, “Histórias Cruzadas” ficou três semanas em primeiro lugar e arrecadou, em um mês, 118,6 milhões de dólares. A crítica<sup>7</sup> pré-lançamento no Brasil foi, na maioria positiva, apontando a atuação do elenco e que

---

<sup>7</sup> O papel do crítico de cinema é o de mediador entre a obra e o público. Leenhardt afirma que: “Aprendemos a ler e a escrever, não a olhar. O crítico de arte sabe, ou deveria saber, apreciar uma cor,

as credenciais da obra inflam as expectativas para o filme, que prefere manter um caráter intimista, de relações quase familiares. Trata-se, então, de um filme de mulheres, e da noção de mundo delas. E as atrizes são, por sua vez, o grande trunfo do filme - não acaso, três delas foram indicadas ao Oscar. (BRAMNILLA, 2018, p. 01)

Outros apontaram que a pouca experiência do diretor atrapalha o filme, que ele foi muito didático na sua concepção, por alguns motivos sendo o primeiro

eleger uma socialite branca (Hillie, personagem de Bryce Dallas Howard) como protótipo da intolerância racial, o que permite despejar sobre ela a responsabilidade e aliviar a culpa coletiva. Segundo, valendo-se de um expediente escatológico (o espectador verá qual), que poderia ter presença apenas pontual e cômica, mas que, pela repetição, assume papel central na trama - o que é deplorável. Terceiro, e mais grave de tudo, o tom adocicado da linguagem cinematográfica, do uso da música, etc., fatores excessivos que levam o filme para o lado do melodrama, no que o gênero tem de pior. Ou seja, apelo fácil às lágrimas e pouco espaço concedido à reflexão. (ORICCHIO, 2018, p. 01)

Como o filme tinha um orçamento pequeno e, originalmente, não era muito cotado, acaba atraindo críticas negativas que não conseguem entender como um filme que não era um blockbuster<sup>8</sup> foi indicado a tantos prêmios. Uns acreditavam que era apenas pela temática da história focada nos negros, como se os direitos civis fossem mais um modismo passageiro. A verdade é que o filme é direto, focado nos personagens e não em efeitos especiais. A direção deixa que as atrizes atuem de forma intimista para a câmera, com naturalidade e sem forçar situações que não refletissem a realidade das relações raciais no sul norte-americano. Por sua vez, a iluminação e o figurino são luminosos, refletindo o sol do sul e o enquadramento de câmera não abusa dos closes, que são usados nos momentos certos para dar ênfase

---

uma intensidade, uma tonalidade, uma linha. Deveria achar aí um significado e comunicá-lo na linguagem verbal. Assim transcrito, o efeito plástico torna-se perceptível para aquele que não está acostumado com ele e o texto crítico funciona, por sua vez, como uma escola do ver, uma pedagogia da sensibilidade.” (LEENHARDT, 2000, p. 20) Essa pedagogia da sensibilidade, apesar de ter perdido espaço na mídia escrita ao longo do século XX, ainda é tomada como um indicativo do que ver, onde ver e como interpretar uma obra artística, seja ela cinematográfica ou de outro gênero. A crítica de uma obra pode determinar se ela será bem recebida ou não pelo público. No século XXI, a crítica especializada que publica suas matérias em jornais e revistas, perdeu espaço para a crítica online, que pode ser feita por qualquer indivíduo leigo que gosta de cinema ou viu um determinado filme e quer dar sua opinião e interpretação sobre a obra.

<sup>8</sup> Bluckbuster: um filme arrasa quarteirão, ou seja, um filme que é produzido e orçado para ser um sucesso estrondoso de público, crítica e bilheteria.

ao momento da narrativa. A música é empregada para enfatizar momentos e situações de alegria, tensão e desconforto, permitindo que o espectador entre no clima emocional que o filme deseja produzir.

Outro foco das críticas negativas foi na questão dos direitos civis que não são abordados de forma mais contundente na trama pois,

Tate Taylor flagra o racismo no cotidiano, na cozinha e na sala de jantar, mas não deixa entrar o clamor que naquele momento dominava as ruas. Assim, assassinatos como de um militante negro, Medgar Wiley Evers, em Jackson, e do próprio presidente John F. Kennedy, são mostrados de forma indireta, pela TV. (BARBOSA, 2018, p. 01)

O que não torna o filme menos verossímil, mas aponta para a opção da escritora e do diretor de focar a perspectiva das empregadas oprimidas e suas relações com as preconceituosas patroas brancas e mostrar que a resistência e a luta não estavam apenas nas ruas, mas nas cozinhas e nas salas de jantar.

As críticas negativas não impediram que o filme fosse indicado ao Oscar de 2012 para:

- a) Melhor filme: Concorrendo com - Os descendentes; A árvore da vida; A invenção de Hugo Cabret; O homem que mudou o jogo; Cavalo de guerra; O artista (vencedor de melhor filme em 2012); Meia noite em Paris; Tão perto e tão forte
- b) Melhor atriz: com Viola Davis (quem ganhou foi Meryl Streep, com o filme A dama de ferro)
- c) Melhor atriz coadjuvante: foram indicadas duas atrizes de “Histórias Cruzadas” - Jessica Chastain e Octavia Spencer. Octavia Spencer ganhou o Oscar.

Octavia Spencer também ganhou os prêmios de atriz coadjuvante de 2012 no Bafta, no Golden *Globe Awards* e no Screen Actors Guild Award. No Screen Actors, “Histórias Cruzadas”, ainda ganhou o prêmio de melhor atriz para Viola Davis e o de melhor elenco.

Podemos afirmar que “Histórias Cruzadas”, o filme, respeita a narrativa do livro, mas faz suas próprias opções para levar a narrativa para o cinema, pois as linguagens

literárias e cinematográficas, apesar de terem pontos em comum, dialogam de forma diferente com o leitor e com o espectador. Diálogos que requerem meios e formas distintas para que o leitor e o público possam se identificar com os personagens e construir suas próprias interpretações do livro e do filme.

### **3. Ser mulher negra nos Estados Unidos na década 1960: preconceito e invisibilidade**

Nesse item analisamos como as mulheres negras, empregadas domésticas, são representadas no filme “Histórias Cruzadas” e como sua relação com as patroas brancas foi construída. Para perceber como essa categoria social se estabelecia precisamos começar pelo contexto histórico dos Estados Unidos na década de 1960.

#### 3.1 Os Estados Unidos na década de 1960: a luta pelos direitos civis

A questão do preconceito racial nos Estados Unidos tem uma historicidade que remonta aos primeiros negros abduzidos da África para se tornarem escravos no país, então colônia da Inglaterra. Segundo Karnal (2007, p. 80), estima-se que, entre 1619 e 1860, cerca de 400 mil negros foram levados da África para a América do Norte, e em áreas agrícolas os escravos negros podiam chegar a 60% da população.

A Constituição norte americana (1787), promulgada após as treze colônias se libertarem do domínio inglês (Independência – 1776-1783) não tratou da questão da escravidão, pois os estados do sul eram dependentes do trabalho escravo para se manter. A situação do negro escravo vai ser um dos motivos para a Guerra da Secessão, na qual os estados do norte (industrializados e sem trabalho escravo - União) vão derrotar os do sul (agrícolas e escravocratas – Confederados) em 1865, depois de anos de guerra civil e milhões de mortos dos dois lados. O tema central do conflito era a libertação dos escravos que foi promulgada pelo Ato de Emancipação de 1 de janeiro de 1863, assinado pelo presidente Lincoln. Mas a efetivação legal do fim da escravidão só ocorreu em 1865, com a aprovação da 13ª Ementa que afirma que: “Não haverá, nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito a sua jurisdição,

nem escravidão, nem trabalhos forçados, salvo como punição de um crime pelo qual o réu tenha sido devidamente condenado.” (A CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS, 2018, p. 08)

A situação dos negros libertos era precária, a maioria “era analfabeta e nunca participara da política ou de instituições econômicas. Para a maior parte dos mais de quatro milhões de negros libertos, a aquisição de terras, o acesso à educação e o direito de voto eram os meios de atingir a cidadania.” (KARNAL, 2007, p. 165) Mas o desejo de igualdade não foi facilmente alcançado pois “a nação acreditava esmagadoramente na inferioridade inata da “raça negra”. Mesmo entre os abolicionistas, eram poucos os que aceitavam os negros como intelectual e politicamente iguais.” (KARNAL, 2007, p. 165) E assim, apesar de libertos legalmente da escravidão, os negros norte-americanos foram vítimas de discriminação e preconceito no seu cotidiano.

A situação do preconceito racial era mais marcante nos estados do sul, que mantiveram o negro em uma posição subalterna de trabalhadores braçais sem direito a igualdade com os brancos em nenhuma área. Mesmos os direitos garantidos pela lei, como o de voto (15ª Ementa - 1870) era, na prática, negado pois aqueles que compareciam as zonas eleitorais eram impedidos de votar, agredidos ou mortos.

Uma das organizações de supremacia branca mais conhecida é a Ku Klux Kan, fundada em 1866, por um grupo de veteranos da Guerra da Secessão. Para o grupo, os negros deveriam retornar a sua condição de escravos e não conviver com os brancos. Ao longo do tempo foram acusados de linchar, espancar, perseguir e matar negros em diferentes cidades dos estados do sul. A tática de aterrorizar e suas ações violentas mantinham os negros em permanente estado de alerta, medo e terror.

De 1876 a 1965, imperava nos estados do sul as Leis Jim Crow<sup>9</sup>, que foram leis estaduais que definiam níveis de segregação entre os negros e os brancos. As leis Jim Crow tiveram início com o caso Plessy vs. Ferguson (1896), na qual a Suprema Corte deu ganho de causa contra Plessy (um negro) que foi preso por ter se sentado em um vagão para brancos. A sentença abriu espaço para políticas de segregação racial que não permitiam que negros utilizassem os mesmos bebedores

---

<sup>9</sup> O nome Jim Crow decorre de um comediante norte-americano, chamado Thomas D. Ride, que costumava se pintar de preto para ridicularizar os negros com o personagem “Jim Crow” (Jim, o Corvo).

ou banheiros que os brancos e que não podiam frequentar as mesmas escolas, clubes ou restaurantes. Era o início das doutrinas “juntos mais iguais” que segregaria negros e brancos nos Estados Unidos.

Segundo Karnal,

Os variados grupos, organizações e pessoal que constituíram o movimento por direitos civis atuavam no sul e Norte, na cidade e no campo, envolviam mulheres e homens, líderes e organizadores, diversas estratégias e táticas, e lutavam por direitos econômicos, políticos e pela dignidade social. Enfrentavam, entretanto, a hostilidade e o descaso dos políticos. A palavra *liberdade* era definida, nesse movimento, de forma ampla, significando igualdade, poder, reconhecimento, direitos e oportunidades. (KARNAL, 2007, p. 273-274)

Em vários estados do sul os negros deveriam viver em seus bairros, frequentar apenas suas igrejas, andar no fundo dos ônibus e ter escolas próprias. No estado da Virgínia, por exemplo, os negros deveriam ser classificados racialmente ao nascer e era proibido o casamento de pessoas brancas com não-brancas (incluindo com índios), era a Lei de Integridade Racial, de 1924, que só foi abolida em 1967, pelo Congresso no caso Loving versus Virgínia. (LEIS RACISTAS, 2018) Os Loving<sup>10</sup> (esposa negra e marido branco) tiveram que deixar o estado por seu casamento ser considerado ilegal e lutaram durante anos para que o judiciário reconhecesse seu matrimônio.

Em 1954, um outro processo colocou em cheque as leis de segregação racial – o caso Brown versus Secretaria de Educação de Topeka. O pai de Linda Brown, de oito anos, entrou com uma ação para que a filha pudesse se matricular em uma escola pública frequentada por brancos. A Suprema Corte deu ganho de caso a Brown, abrindo precedente para que outros negros pudessem, legalmente, se matricular em escolas e universidades públicas que até então eram restritas aos brancos.

Outro acontecimento marcante foi a prisão de Rosa Parks, em 1955. A costureira, se recusou a sentar-se no fundo do ônibus para dar lugar aos brancos. Ela foi detida e presa por violar a lei de segregação da cidade de Montgomery, Alabama. Sua prisão gerou protestos e boicote ao transporte público, com o apoio de

---

<sup>10</sup> A história dos Loving foi contada no filme Loving, de 2016.



personalidades como o pastor Martin Luther King, que iniciava sua proposta de resistência não violenta (marchas, boicotes, protestos) ao preconceito racial e a favor dos direitos civis.

Martin Luther King<sup>11</sup> foi um dos nomes mais famosos do movimento negro pelos direitos civis. Sua estratégia de não violência, de marchas e protestos gerou uma resposta violenta por parte dos governos do sul, que prenderam milhares de negros, dispersaram manifestações com brutalidade e acabaram perdendo apoio público pois a imprensa televisiva, nascente na década de 1960, mostrou os desmandos e as ações na televisão. A pressão pública acabou por fazer o governo de Lyndon Johnson<sup>12</sup> sancionar a Lei dos Direitos Civis (1964), que proibia a discriminação racial em qualquer lugar público, em qualquer emprego, assegurou os direitos de igualdade para votar e de ingresso em escolas públicas de todos os níveis.

Mas leis não conseguem mudar posturas culturais da noite para o dia e, ainda hoje, no século XXI, existe manifestações de preconceito racial, discriminação e intolerância nos Estados Unidos. Negros ainda são a maioria dos pobres, dos presos, dos mortos em ações de violência da polícia e do crime organizado.

### 3.2 As mulheres negras de “Histórias Cruzadas”

As mulheres negras do filme “Histórias Cruzadas” vivem no contexto social descrito acima. Elas são empregadas domésticas, o que envolve diferentes processos que passam pelo preconceito, violência doméstica e invisibilidade social. Elas não vão a passeatas nas ruas, não fazem boicote, mas lutam diária e silenciosamente nas cozinhas e nas salas das casas de brancos para sobreviver e serem respeitadas.

Aibileen (Viola Davis) é uma das personagens retratadas, é a narradora em off do filme. Ela afirma, logo no início do filme, que desde pequena sabia que seria empregada doméstica pois a mãe era empregada e a avó tinha sido escrava

---

<sup>11</sup> Martin Luther King, era pastor, nasceu em 1929 e foi assassinado em 1968. Uma de suas manifestações mais conhecidas foi a Marcha sobre Washington, de 1963, que reuniu aproximadamente 250 mil pessoas e na qual ele proferiu o discurso “Eu tenho um sonho”, no qual expressava seu desejo de viver num país no qual a igualdade e a liberdade fosse para todos independente da cor da pele. Pelas suas ações pelos direitos humanos ele ganhou o Prêmio Nobel da Paz, em 1964.

<sup>12</sup> Lyndon Johnson era o vice presidente de John Kennedy e, depois do assassinato de Kennedy, em Dallas, Texas, em 22 de novembro de 1963, assumiu a presidência de 1963 a 1969.

doméstica. Perguntada, por Skeeter (Emma Stone), se já tinha sonhado em ser outra coisa, ela timidamente afirma que sim com a cabeça e vislumbramos um mundo de não ditos, de sonhos destroçados pela realidade de ter que começar a trabalhar cedo, casar, ter um filho e não poder cria-lo para se focar nos dezessete filhos de branco que ajudou a criar. A atual criança é Mae Mobley Leefolt, cuja mãe (Elizabeth) não se preocupa com a filha por ela não ser bonita e nem magra. E Aibileen que procura melhorar a autoestima da criança ao afirmar que ela é boa, é esperta, é importante.

O salário que recebe dos Leefolt é de 182 dólares por mês para cozinhar, arrumar, lavar, passar, fazer as compras e cuidar de Mae Mobley, das 8 horas às 18 horas. Aibileen perdeu seu único filho, Treelore, num acidente no moinho, ele foi esmagado e o capataz levou-o para o hospital de negros, mas não podiam fazer nada por ele e morreu no sofá da sala. Aibileen, desde então, percebe uma nuvem em sua vida, uma veia de revolta que até então ela não ousava deixar fluir e que acaba sendo incentivada pela curiosidade de Sketeer e seu desejo de escrever um livro sobre o relacionamento entre negros e brancos.

Aibileen trabalha em uma casa de brancos de classe média que tem apenas um banheiro. A questão do banheiro é o primeiro indício do racismo separatista entre negros e brancos que aparece no filme. A amiga de Elizabeth Leefolt (Hilly) não quer usar o banheiro da casa porque só tem um que, certamente, também é utilizado pela empregada negra e pode transmitir doenças para os brancos. Para Hilly (Bryce Dallas Howard) cada um deveria ter seu próprio banheiro em casa, refletindo a situação dos espaços públicos em que brancos e negros tinham separação nos bebedouros, nos cinemas, nas lanchonetes e nas escolas. Ela até propõe um projeto de higienização, chamado Saúde do lar, no qual cada casa deve ter banheiros separados e acaba forçando Elizabeth (Ahna O'Reilly) a construir um banheiro para Aibileen, mesmo não tendo condições econômicas para isso – gerando uma discussão entre os Leefolt.

A cena em que o tema do banheiro é tratado mostra como os negros eram invisíveis para os brancos. As patroas brancas falam como se Aibileen não estivesse na sala e depois que o minúsculo banheiro fora da casa fica pronto, Hilly ainda pergunta/afirma que Aibileen deveria estar contente por ter o seu banheiro. O olhar de Aibileen é de constrangimento e de revolta, mas abaixa a cabeça e responde que sim.

A melhor amiga de Aibileen é Minny (Octavia Spencer), uma excelente cozinheira, mas muito desbocada que trabalhava para a mãe de Hilly e, quando Dona Walters (Sissi Spacek) vai morar com a filha, acaba virando empregada de Hilly Holbrook, a líder das mulheres brancas de Jackson. Ao contrário de Aibileen, Minny (Octavia Spencer) tem cinco filhos e um marido violento que a espanca por qualquer motivo. Hilly despede Minny porque ela usou o banheiro de dentro da casa ao invés de enfrentar um furacão e ir no seu banheiro externo.

Esse acontecimento acaba por determinar que a filha mais velha de Minny (Sugar, interpretada por Kelsey Scot) deixe de estudar para trabalhar, pois a mãe não consegue emprego porque Hilly espalhou que ela era ladra. Na cena em que Minny encaminha a filha para o ônibus, vestida com o eterno uniforme cinza azulado de todas as empregadas domésticas temos um vislumbre do processo de endoculturação<sup>13</sup> pelo qual as meninas negras passam para se tornarem domésticas. Minny dá conselhos a filha apontando que

\_\_\_Se cozinhar pra branco tem que provar com a outra colher; se verem você colocar a colher de prova de volta na panela podem até jogar tudo fora. E a colher também. Você usa a mesma xícara, o mesmo garfo e o mesmo prato todo dia. Depois guarda no armário. E fala pra a branca que é ali que vai guardar dali para frente. Não faz isso pra ver o que acontece. Quando servir café pros brancos bota na mesa na frente deles, não dá na mão por que você não pode tocar. E não bate nos filhos dele não, os branco gosta deles mesmo espancar. E por último, nada de insolência. Você não pode ser insolente. (HISTÓRIAS CRUZADAS, 2011, 47:56-48:47)

Outra empregada negra que aparece mais diretamente no filme é Yule Mae (Aunjanue Ellis). Ela passa a trabalhar na casa de Hilly depois da demissão de Minny. Tem gêmeos e, sem conseguir dinheiro para mandar os dois para a faculdade, acaba roubando um anel de Hilly, que descobre e manda prende-la. A cena é forte pois os policiais agem com violência. Os dois policiais a imobilizam e ainda dão uma cassetada em sua cabeça. Yule Mae acaba na prisão, a vemos novamente lendo para as presas o livro *The Help* e rindo de diversas passagens. A truculência da polícia não era novidade para a comunidade negra, mas o olhar de medo que Aibileen mostra nos

---

<sup>13</sup> A endoculturação é um processo de “aprendizagem e educação em uma cultura desde a infância”. Processo esse que condiciona a conduta, a aquisição de “crenças, o comportamento, os modos de vida da sociedade a que pertence.” (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 47)

dá a dimensão do que poderia acontecer a Yule Mae se ela resistisse – poderia ser morta e ninguém se incomodaria.

A prisão de Yule Mae acaba sendo positiva para Skeeter e o livro a ser escrito. Até então apenas Aibileen e Minny tinham corrido o risco de falar com Skeeter, escondidas na casa de Aibileen, para contar suas histórias. Mas a prisão de Yule Mae mexe com a identidade das mulheres negras, empregadas domésticas e elas passam a contar suas histórias de relação com os brancos. Todas reunidas na casa de Aibileen, acabam dando a Skeeter seus depoimentos que são narrativas que vão do preconceito ao respeito. A cena só mostra duas empregadas conversando com Skeeter. Uma delas conta que a patroa anterior a deixou em testamento para a filha, como se ela ainda fosse uma escrava e a família fosse sua dona. Como nenhuma branca deu-lhe emprego, teve que se contentar em ser empregada da filha da patroa morta ou passar fome. Outra conta que seu patrão comprou parte da fazenda de um vizinho para que ela pudesse passar nas terras e, com esse atalho, chegar mais rápido ao emprego. Sem essa compra ela corria o risco de ser morta pelo vizinho do seu patrão por invasão.

Essas narrativas mostram como o relacionamento entre empregadas domésticas e patroas brancas eram complexos, indo do preconceito explícito ou implícito ao carinho e respeito por aquelas que criavam seus filhos e cuidavam de suas casas.

Contar a Skeeter suas histórias era um risco que todas corriam, inclusive Skeeter, pois no estado do Mississippi havia uma lei de segregação racial que é narrada em off por Aibileen, enquanto Skeeter lê o livro

Ninguém pode exigir a presença de nenhuma branca em enfermaria nem quarto onde tiver preto internado. Os livros não podem ser trocados entre escola de branco e escola de preto. Mas devem continuar sendo usados pela raça que usou primeiro. Nenhum barbeiro de cor pode atender mulher nem menina branca. Qualquer pessoa que publicar, divulgar ou circular material escrito a favor da aceitação pública ou da igualdade social entre preto e branco está sujeita à prisão. (HISTÓRIAS CRUZADAS, 2011, 37:15-37:57)

Só quando lê essa legislação é que Skeeter entende o risco que as empregadas e ela estão correndo ao publicar um livro que pode ser considerado como incitamento

a revolta. Os artigos lidos por Skeeter aparecem no livro<sup>14</sup>, mas não sabemos se a autora copiou essa legislação integralmente de alguma que realmente existiu no Mississippi ou se fez uma compilação das legislações segregacionistas que existiam nos estados do sul. Mas os artigos são a essência do preconceito ao qual os negros eram submetidos e do risco que Skeeter e as empregadas corriam de serem presas ou mortas por atividades consideradas ilegais.

Ciente do perigo que corriam, Minny aponta que deveriam ter uma garantia para o caso de alguma das patroas brancas se reconhecer no livro, mesmo elas tendo mudando nomes e lugares. A única saída que Minny vê para que não sejam mortas ou presas é colocar no futuro livro a sua história com Hilly e a forma como se vingou da patroa que contou mentiras a todas a brancas dizendo que Minny era uma ladra. Minny levou para Hilly uma de suas famosas tortas de chocolate. A cena de Hilly comendo a torta (que o público, assim como a ex patroa branca não sabia que era recheada com as fezes de Minny) é catártica para a empregada e para o público, que nessa altura do filme já identifica Hilly como a encarnação de todos os preconceituosos do sul. Contando essa história no livro, Minny garante que Hilly nunca confirmaria que a pessoa que comeu a torta era ela e que ninguém em Jackson iria atrás das empregadas. E Minny estava certa.

A vida das empregadas domésticas e das mulheres negras no sul dos Estados Unidos na década de 1960 não era fácil, mesmo aquelas que trabalhavam em casas com menos preconceito ainda eram relegadas a invisibilidade ou despachadas quando não tinham mais serventia. Na casa dos pais de Skeeter, a empregada Constantine (Cicely Tyson), era bem tratada, criou os filhos dos Phelan (Carlton e Eugenia – Skeeter), mas acabou sendo demitida por conta do atrevimento da sua filha Rachel (La Chanze), que adentrou pela porta da frente, numa reunião de mulheres brancas (As filhas da América) que acontecia na casa dos Phelan. Skeeter só foi informada que Constantine havia pedido demissão, mas como queria contar sua própria história no livro, pressiona a mãe e fica sabendo dos motivos da demissão, que a empregada foi embora da cidade com a filha e, quando Carlton foi procurá-la em Chicago, ela havia falecido. Skeeter percebe então que Constantine morreu de

---

<sup>14</sup> Nas páginas 227 a 229, Skeeter encontra o livreto “Compilation of Jim Crow Laws of the South”, que é “simplesmente uma lista de leis dizendo o que pessoas de cor podem ou não poder fazer em diversos estados sulistas.” (STOCKETT, 2015, p. 228)

tristeza ao perder contato com a família Phelan. A cena toda é triste e comovente, a imagem de Constantine olhando para a mãe de Skeeter (Charlotte Phelan, interpretada por Allison Janney) através da tela da porta, é pura emoção que denota fragilidade, tristeza, desapontamento e desolação.

Em contrapartida a essa cena na qual Constantine é humilhada e despachada como se não tivesse nenhuma importância, temos a cena da Igreja na qual toda a comunidade negra reconhece o significado da participação e da coragem de Aibileen e Minny na confecção do livro *The Help* (A Resposta). Aibileen é muito religiosa, Minny canta no coral da Igreja. Aibileen só se dispõe a conversar com Skeeter pela primeira vez depois que ouve o sermão do pastor de sua Igreja, afirmando que amar é estar disposto a se pôr em perigo pelos semelhantes, sejam eles amigos ou inimigos. (HISTÓRIAS CRUZADAS, 2011, 39:25-40:50) O reconhecimento da comunidade, com a assinatura dos membros da Igreja de dois distritos em um exemplar do livro e os aplausos, mostra que a autoria do livro era um segredo de Polichinelo, que todos sabiam que as histórias se passavam em Jackson e que era um passo pequeno, mas corajoso para que as pessoas de todo país conhecessem a situação de segregação, preconceito e invisibilidade pelas quais as mulheres, empregadas domésticas, passavam no seu cotidiano profissional e pessoal.

#### **4. Perfil da mulher branca em “Histórias cruzadas”: etnocentrismo e alteridade**

Neste item discutiremos as mudanças e permanências na sociedade americana na década de 1960, no que concerne a situação da mulher dentro e fora de casa. O olhar recairá sobre as mulheres brancas de “Histórias Cruzadas” e como elas viviam e agiam em uma cultura que estava passando por mudanças na forma de encarar os direitos civis dos negros e o papel da mulher na sociedade.

##### **4.1 A cultura americana branca na década de 1960**

A década de 1960 foi um marco na história norte americana e mundial, reivindicações antigas vieram à tona, novas tecnologias impulsionavam a corrida espacial e armamentista, a Guerra Fria se tornou mais presente e os embates entre a

União Soviética e os Estados Unidos eram cada vez mais constantes e perigosos. É uma década de mudanças que vão impactar na vida cotidiana, política, cultural, econômica e social de milhares de pessoas no mundo.

A cultura de massa arregimenta mais adeptos com a consolidação da televisão e as novas formas de fazer música que influenciam a juventude. Nessa época Elvis, os Beatles, os Rolling Stones, Bob Dylan, entre outros, faziam imenso sucesso e levavam multidões a seus shows. Eles não só influenciavam a música, mas também a moda, a forma de pensar e agir dos jovens que queriam mais liberdade sexual e de escolhas, menos discriminação racial e mais participação nas decisões políticas do país.

O rock and roll – uma fusão criativa das antigas tradições americanas negras e brancas de blues, jazz e folk – tornar-se-ia a forma mais popular da música nos Estados Unidos e em várias outras partes do mundo na época. Naqueles anos agitados, refletia e expressava os impulsos pela liberação, pessoal e da comunidade, que permeavam a contracultura, bem como a frustração e a rebeldia juvenil. A “invasão inglesa” dos Beatles, Rolling Stones, The Who e Led Zeppelin, bandas que baseavam suas composições, em grande parte, na música blues, “trouxe de volta” aos Estados Unidos os ritmos fortes, a sensualidade e a agressividade característicos do rock and roll. Mesmo entre os músicos menos politizados, houve uma predisposição a rebelar-se contra as conformidades sociais e cruzar fronteiras raciais, sociais, regionais ou sexuais. (KARNAL, 2007, p. 283-284)

A contestação ao conservadorismo e a busca pela liberdade pessoal e coletiva são as marcas da música desse período e tem repercussões no mundo todo, inclusive no Brasil dos governos militares (1964-1984). Festivais como Woodstock (1969), a primeira turnê dos Beatles nos Estados Unidos (1964) são marcos na história da música e na influência das ideias da contracultura nos Estados Unidos.

A contracultura foi um movimento pacífico que expressava a rebeldia e a insatisfação dos jovens com a sociedade e os padrões de vida norte-americanos: consumismo, capitalismo, conservadorismo, guerra, ideologia, mercado cultural, política externa e interna, etc. Buscando novos valores, os jovens partiram para conhecer religiões orientais (budismo, hinduísmo, etc.), para novas formas de viver (como os hippies), para novas formas de se alimentar (vegetarianismo), para o pacifismo (em especial contra a Guerra do Vietnã), para o amor livre (dando espaço

para que os homossexuais e para que jovens optassem por não se casar, mas viver vários relacionamentos livremente) e o uso de drogas psicodélicas.

Nesse contexto a televisão substituiu o rádio e o cinema como veículo de entretenimento e difusão de ideologias. Segundo Karnal

Já em 1962, 90% das famílias tinham uma televisão e a indústria cultural desempenhava papel crucial na disseminação do consumismo e do apoio aos valores sociais e culturais do capitalismo americano. Os mais populares seriados da televisão – *Papai sabe tudo*, *Eu amo Lucy* e *As aventuras de Ozzie e Harriet* – glorificaram o modelo de família nuclear americana e o “jeito americano de viver”. (KARNAL, 2007, p. 261)

A televisão foi responsável tanto por levar novas ideias para dentro das casas quanto por alardear a necessidade de se manter a família nuclear tradicional, pregando “atitudes homogêneas, “brancas” e acauteladas em favor do capitalismo, do consumo e da conformidade social”. (KARNAL, 2007, p. 261) Os seriados e os desenhos animados televisivos mostravam a vida da classe média americana e a possibilidade de se alcançar o sonho americano de realização profissional e pessoal e ao mesmo tempo manter o American way of life (o modo de vida americano) intacto.

O cinema, apesar de ter perdido espaço para a televisão, mantém-se como uma das formas culturais de expressão do American way of life. Nos primeiros anos da década de 1960, Hollywood se mantém fiel a fórmula dos musicais e dos romances açucarados como: *Amor, sublime amor* (1961, de Robert Wise); *Minha bela dama* (1964, de George Cuckor); *A noviça rebelde* (1965, de Robert Wise). Mas os cinemas são invadidos por filmes representantes da Nouvelle Vague francesa, com suas produções baratas, seu cinema de autor, com histórias do cotidiano e com temas tabu, como: *Jules e Jim* (1961, de François Truffaut); *Acossado* (1960) e *Uma Mulher é uma mulher* (1961), ambos de Jean-Luc Godard.

Hollywood busca então se reinventar (no movimento chamado Nova Hollywood) apostando em diretores, que na segunda metade da década de 1960 e primeira de 1970, vão modernizar a estética e as temáticas. São filmes marcantes dessa tentativa hollywoodiana de fazer filmes mais ousados que trouxessem o público de volta aos cinemas: *Psicose* (1960, de Alfred Hitchcock); *Bonnie e Clyde: Uma rajada de balas* (1967, Arthur Penn); *A primeira noite de um homem* (1967, de Mike



Nichols); 2001: Uma odisséia no espaço (1968, de Stanley Kubrick); O bebê de Rosemary (1969, de Roman Polanski); Perdidos na noite (1969, de John Schlesinger), entre outros.

Nessa sociedade ao mesmo tempo moderna e conservadora a mulher ficava em um limbo. Na década de 1960, um terço das mulheres casadas estavam empregadas, mesmo que muitos americanos tenham crescido “com a crença de que o pai trabalha e a mãe cuida da casa, dos filhos e das necessidades emocionais da família.” (KARNAL, 2007, p. 260) O patriarcalismo conservador nas relações familiares foi abalado pela mulher no mercado de trabalho, ganhando seu próprio salário e contribuindo para a economia familiar. Estar no mercado de trabalho

contribuiu para o uso crescente de contraceptivos, práticas de aborto e atitudes diferenciadas com relação a sexo, resultando numa pressão das mulheres para transformações nas práticas médicas e nas leis que regulavam a reprodução e a sexualidade. Taxas de divórcio começaram a aumentar e formas diversas de família, que não a família nuclear, tornaram-se a norma. (KARNAL, 2007, p. 261-262)

Essa nova liberdade para trabalhar, amar e ser feliz não atingia todas as mulheres americanas e as mulheres brancas do filme “Histórias Cruzadas” são exemplos dos dois lados dessa cultura: a que quer modernizar-se e a que deseja manter-se no conservadorismo.

#### 4.2 As mulheres brancas de “Histórias Cruzadas”

Viver nos estados do sul implicava, na década de 1960, em mudanças muito lentas ou inexistentes na forma de vida da mulher. As jovens do filme vão para a Universidade em busca de um marido e não de uma formação que lhes permita ingressar no mercado de trabalho. Hilly e Elizabeth são exemplos dessa cultura conservadora, iniciam a faculdade mais abandonam para se casar, ter filhos, cuidar de suas casas e fazer parte de clubes de mulheres que jogam bridge, fofocam e fazem caridade.

Hilly é o estereótipo da perfeita mulher branca sulista. Tem um marido, aparentemente, com boa situação financeira, uma casa linda, dita moda e formas de pensar para as outras mulheres do grupo. Preconceituosa, ela não admite que as empregadas negras utilizem o mesmo banheiro que os brancos em casa. Considera seu projeto higienista indispensável para a saúde das famílias e se acha injustiçada

quando Skeeter, ao invés de colocar no jornal uma nota sobre seu projeto, acaba publicando que as pessoas doem velhos vasos sanitários, que aparecem no jardim premiado de Hilly – a cena é catártica para o público que antipatiza com a personagem logo de início e acha engraçada a situação.

Mas de engraçada a cena passa a ser triste quando Mae Mobley (a criança cuidada por Aibileen) se senta em um dos vasos para fazer suas necessidades fisiológicas. Aibileen e Mae Mobley são mostradas em um processo de endoculturação para aprender a utilizar o vaso sanitário e toda vez que a menina está aprendendo a mãe (Elizabeth – amiga de Hilly) não dá apoio e descontrói o trabalho que Aibileen fez. Dessa vez não é diferente, frente a inocência da menina que quer mostrar que já sabe usar o sanitário a mãe se enfurece e bate nela na frente dos vizinhos e dos repórteres, dando um reforço negativo para a sua aprendizagem. Elizabeth não é uma boa mãe e Aibileen é quem assume a responsabilidade de ensinar a pequena Mae Mobley a ter autoestima dando carinho e colo, dizendo que ela “é boa, é esperta, é importante” (HISTÓRIAS CRUZADAS, 2011, 0:02:45-0:02:49). A relação de Aibileen com Mae Mobley é de mãe e filha e a menina fala que a empregada é sua verdadeira mãe.

Elizabeth está na esfera de amizade de Hilly que dita como ela deve agir, pensar e se vestir. Hilly influencia pessoas, ela é uma ditadora de moda e formas de pensar - o que não é necessariamente bom, já que ela extravasa preconceito racial e social por todos os poros. Protagonista de cenas racistas Hilly parece estar com sua consciência tranquila pois tem um clube de mulheres que, anualmente, levanta fundos para as crianças africanas. Para ela a suposta caridade que faz para essas crianças negras distantes e invisíveis, mais que compensa a forma como trata os negros de seu convívio. Quando ela denuncia Yule Mae faz questão de estar presente (dentro do carro, mas ainda perto o suficiente para ver a cena) na prisão e mostra um ar de satisfação, como se tivesse cumprindo um dever cívico de tirar das ruas um criminoso.

O poder que exerce sobre as outras jovens mulheres está expresso na relação que mantem com Elizabeth, basta um olhar e consegue que a outra siga o que ela quer. E é justamente esse poder que a coloca como a garantia que as empregadas negras e Skeeter precisavam para não serem presas ou mortas ao lançar o livro *A Resposta*. Hilly está representada em diversas histórias do livro, se vê retratada nas páginas, em especial no episódio da torta de chocolate com fezes que Minny fez para ela e que comeu com gosto até saber do que era feita. Ela não poderia deixar que

ninguém em Jackson soubesse desse acontecimento e afirma, categoricamente, que nenhuma das histórias se passa na cidade e assim, involuntariamente, para proteger sua imagem e status social, acaba fazendo o que as empregadas e Skeeter queriam – dando-lhes cobertura e um álibi incontestável.

Mulheres como Hilly e Elizabeth não consideram os negros como iguais ou dignos de serem notados. Um dos fatores que são perceptíveis no filme é a forma como elas tratam as empregadas domésticas pelo primeiro nome. Na cultura americana é um desrespeito chamar o outro pelo primeiro nome num contexto social, eles usam o sobrenome primeiro, num sinal de reconhecimento. As empregadas negras chamam suas patroas de Dona e o sobrenome, por exemplo, Dona Leefot (Miss Leefot). Já as empregadas são chamadas pelas patroas pelo primeiro nome: Aibileen, Minny; numa clara desvalorização delas como pessoas, como se não merecessem respeito social. Há ainda um senso de propriedade que aparece na cena em que Elizabeth fala para Skeeter: “Você quer falar com a minha Aibileen”, como se a empregada fosse um bem móvel que lhe pertencesse e não pudesse se relacionar com mais ninguém.

Outra relação interessante entre as mulheres brancas e negras é a estética capilar. As mulheres brancas usam seus cabelos com laquê, arrumados e impecáveis (com exceção da Skeeter), elas têm cabelo bom e o usam última na moda (ditada pela primeira dama Jacqueline Kennedy e pelas atrizes de Hollywood). A estética capilar branca acabou, historicamente, (des)contruindo a negra. O cabelo negro é encarado como ruim, feio e duro. Assim, as mulheres negras americanas optam por usar peruca, com a estética do cabelo liso, como Aibileen, coques como Yule Mae, ou fazem dolorosos e caros alisamentos para manter seus cabelos lisos.

Outra diferença estética são as cores e formatos de roupas. As mulheres brancas usam roupas de cores fortes, alegres, florais. Vestidos que seguem a moda de saias mais rodadas e calças de cos alto. Estão sempre maquiadas, mas de forma discreta (com exceção de Celia Foote). As empregadas negras usam seus eternos uniformes monocromáticos em tons de azul e cinza, como o objetivo de se tornarem invisíveis no fundo das salas de estar e jantar. Na cena do baile, as empregadas usam uniforme preto, para distinguir do cotidiano e mostrar que a ocasião é formal. Já as patroas usam vestidos de festa, joias, cabelos impecáveis e seus melhores casacos. É uma diferenciação social clara que vai do cotidiano as ocasiões especiais, delimitando quem é quem e em qual espaço cada um deve transitar.

No contraponto da personagem Hilly, temos Skeeter e Celia Foote (interpretada por Jessica Chastain). Ambas são mulheres jovens, mas que não seguem as regras da sociedade conservadora de Jackson e sofrem com o preconceito das outras.

Skeeter é uma jovem de classe média alta, estudou jornalismo por gosto e, quando volta para casa, ao invés de procurar um marido acha um emprego no jornal local. Tem pretensões de ser escritora, quer ter uma carreira e não uma família. Aceita fazer uma coluna de dicas para cuidar de casa (coisa que nunca fez) para poder entrar no jornal enquanto se prepara para tentar novamente uma vaga em Nova York. Para conseguir escrever a coluna da dona Mirna tem que pedir auxílio a Aibileen que tem mais experiência com o tema e assim acaba surgindo a ideia do livro e a relação com as outras empregadas domésticas negras.

Além de ter ideias de uma vida profissional, Skeeter também não se enquadra nos padrões de beleza das outras mulheres de Jackson. Seu cabelo é rebelde, usado solto, ao invés de constantemente domado pelo laquê e alisamentos. Suas roupas não seguem a moda e por ser muito alta não usa saltos. Enquanto as outras mulheres jovens de seu convívio estão casadas e com filhos ela nunca teve um namorado e quando arruma um é por intermédio de Hilly. Skeeter é aceita pelas outras mulheres brancas, mas sempre é olhada com pena, pois não atingiu o que todas consideram normal e ideal – se casar.

Skeeter é tão inadequada socialmente que no seu primeiro encontro com Stuart é a mãe que arruma seu cabelo, que fica liso e arrumado na moda. Na pressa de chegar ao encontro ela dirige a caminhonete do pai e chega toda desarrumada, com o cabelo parecendo um ninho de rato. O olhar de Hilly para ela diz tudo, mostra o quanto ela é inépcia na arte de se fazer bonita. Hilly é quem a ajuda a se arrumar novamente e ficar apresentável. Além disso ela não se comporta no encontro como toda boa moça branca solteira, é honesta e fala o que pensa. Seu objetivo não é agradar um homem.

O foco de Skeeter é outro – ser uma profissional de sucesso, escrever um livro e conseguir um emprego em Nova York. Para isso ela trabalha com as empregadas domésticas negras e se identifica com elas, em situações de alteridade<sup>15</sup> nas quais

---

<sup>15</sup> Alteridade é compreendida como ações que “tem como prioridade a compreensão do outrem, complacência ao diferente, assim como seu entendimento e aceitação, podemos ainda considerar, que o ser humano tencionado as ideias humanistas, já não vê o outrem como uma ameaça, e despreza qualquer tipo de xenofobia.” (LAZARRI; ROSA, 2018, p. 02)

lembra da sua empregada Constantine e de como era incentivada por ela, mesmo quando a mãe a achava feia. Aibileen, em determinado momento comenta que a filha de Elizabeth (Mae Mobley) vai ter um caminho difícil pois a mãe não a acha bonita – o olhar de Skeeter é de compreensão e afirma “Isso é verdade” (“HISTÓRIAS CRUZADAS”, 2011, 0:56:56), pois sua mãe também não a aceita como ela é. Era Constantine que construía a sua autoestima – como no caso do baile no qual Skeeter não foi por não ter sido convidada por nenhum rapaz e se escondeu da mãe e Constantine lhe diz que não deveria deixar que a opinião do outros influenciasse a sua atitude e a forma como ela se vê.

A mãe de Skeeter é uma mulher conservadora, que não hesitou em expulsar Constantine para manter sua posição social junto as Filhas da América e que, aparentemente, não se preocupou em desenvolver em Skeeter a autoestima, mas em mostrar que ela era inadequada por não se encaixar nos padrões de beleza e comportamento desejados. Mas Charlotte Phelan (Allison Janney) defende Skeeter quando Hilly vai tirar satisfações sobre o livro, afirma que sua filha vai para Nova York, que merece um novo enxoval e uma conta no cabeleireiro para ser uma mulher de sucesso na cidade grande. O sucesso do livro abre as portas para Skeeter ir para Nova York, ela hesita em deixar Aibileen e Minny correndo perigo, mas elas apontam que ela deve seguir seus sonhos, ir mais longe que Jackson e que ambas vão se cuidar.

Por sua vez, Celia Foote também não se encaixa nos padrões das mulheres de Jackson, não por não ser bela, ela é muito bonita, mas era pobre até se casar com o ex-namorado de Hilly (Johnny) e não tem o traquejo social necessário para ser uma dama do sul. Ela fala alto, se veste de forma extravagante e não sabe as etiquetas sociais necessárias para ser aceita. Além disso, Hilly faz uma campanha contra ela, afinal ela engravidou de Johnny e se casou com ele. Celia Foote é uma beleza que lembra Marilyn Monroe, com seu corpo curvilíneo e seu cabelo platinado. Na cena do baile ela mostra toda a sua inadequação social: enquanto as mulheres de Jackson se vestem como damas ela chega num vestido apertado vermelho, revelador, que chama a atenção de todos os homens do recinto. Alcoolizada acaba protagonizando uma cena bizarra com Hilly: ao falar sobre não ter roubado Johnny dela, rasga o vestido de Hilly, constrangendo-a e ainda vomitando em público.

É Celia quem vai dar um emprego a Minny depois de ser demitida por Hilly. A relação das duas é de uma alteridade que se choca com as cenas que mostram como

as outras mulheres brancas tratam suas empregadas negras. Celia se senta com Minny para almoçarem juntas, riem juntas, se importa com ela (percebe que a empregada apanhou do marido e cuida do ferimento), trocam confidências e aprende a cozinhar. É para Minny que Célia conta de seus abortos espontâneos e do receio que tem sobre como Johnny vai reagir ao saber que, provavelmente, ela não pode ter filhos.

A cena final do núcleo de Minny e Célia ocorre quando Johnny aparece, surpreende Minny chegando em sua casa e conta a empregada que já sabia que ela trabalhava na casa a meses. Celia pediu que a Minny chegasse mais tarde e saísse antes do marido chegar para ele achar que era ela que cozinava e cuidava da casa. Celia e o marido convidam Minny para um almoço, elaborado e confeccionado por Celia, os três sentam juntos e almoçam como iguais. A cena mostra que Johnny e Celia são um tipo novo de casal, que vê os negros de forma diferente, como pessoas que devem ser respeitadas independente de sua posição social ou cor.

As cenas de alteridade no filme acontecem com Celia e Skeeter e não são muitas, mas são significativas pois evocam uma nova forma de se relacionar com os negros, representados pelas empregadas domésticas. Um relacionamento que envolve respeito e percepção que as mulheres negras existem, sentem e vivem uma vida de privações e preconceito diários, mas não deixam de serem humanas só por terem uma cor de pele diferente.

As críticas sobre “Histórias Cruzadas” focavam no fato de que o filme não mostra a luta dos negros pelos direitos civis de forma explícita, mas a narrativa do filme não se foca em passeatas ou marchas, mas no cotidiano de resistência de mulheres negras, empregadas domésticas em sua relação com patroas. O filme não deixa no espectador uma sensação de opressão e tristeza ao terminar, pois mesmo não chegando ao tempo em que os direitos civis dos negros são reconhecidos, ele termina de uma forma positiva ao mostrar Aibileen sendo demitida e enfrentando Hilly com uma postura ativa e corajosa. Ela sai de casa de Elizabeth triste por deixar Mae Mobley e caminha por uma rua deserta rumo ao horizonte, mas com o espírito de quem tem perspectivas para o futuro. No livro ficamos sabendo que ela foi contratada para escrever a coluna da Dona Mirna. Assim tanto ela como Skeeter acabam realizando seus sonhos de se tornarem escritoras e com novas oportunidades de futuro.

## Considerações finais

Nosso objetivo de perceber como o etnocentrismo e a alteridade são representadas no filme “Histórias Cruzadas” percorreu personagens e situações dentro do enredo que nos possibilitaram captar e analisar como esses conceitos aparecem e se desenvolvem no filme. Percebemos que transitar do etnocentrismo a alteridade não é para todos pois envolve se colocar no lugar do outro, se identificar com o outro e entendê-lo na sua diversidade. Atingir esse estado requer convivência, respeito e reconhecimento do outro o que nem todos tem abertura cultural para fazer.

Alguns podem se perguntar se existe uma relação entre um filme norte americano, cuja história se passa na década de 1960 e a sociedade brasileira da segunda década do século XXI e como o público brasileiro se identificou com ele. Histórias cruzadas até pode se passar no século XX, mas representa atitudes de preconceito que acontecem até o presente tanto na sociedade norte americana quanto na brasileira. Se identificar com “Histórias Cruzadas” é fácil, o filme tem momentos dramáticos, momentos de humor e de catarse que levam o espectador a se espelhar nas empregadas negras, em Skeeter e Célia Foote que sofrem preconceito racial e social por parte das mulheres brancas de Jackson Mississipi. Essa identificação permite que o espectador supere diferenças geográficas e de época e reflita sobre a narrativa.

O Brasil ainda acredita no mito da democracia racial<sup>16</sup> mas a realidade é que negros e brancos são tratados de forma diferente e tem oportunidades diferentes. Historicamente a libertação dos escravos negros brasileiros ocorreu com a assinatura da Lei Áurea, em 1888, mas as práticas discriminatórias sutis ou abertas contra os

---

<sup>16</sup> Segundo Bernardino: “A construção da nação brasileira está estruturada — dentre outras coisas — a partir do mito da democracia racial. Uma parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação — diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, por exemplo — não caracterizada por conflitos raciais abertos. Além disso, imagina-se que em nosso país as ascensões sociais do negro e do mulato nunca estiveram bloqueadas por princípios legais tais como os conhecidos Jim Crow e o Apartheid dos referidos países. Para os que imaginam e advogam a singularidade paradisíaca brasileira, isto significa dizer que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa a possibilidade de um mundo sem raças.” (BERNARDINO, 2018, p. 249)

negros ainda ocorrem até hoje. As políticas públicas afirmativas, como as cotas de negros para a Universidade e concursos públicos, obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino ainda causam polêmicas entre diversos grupos. Esses debates esquecem ou fingem que as estatísticas sobre as diferenças entre negros e brancos no Brasil existem e comprovam as desigualdades. Dados de 2017, apontam que “67% dos negros no Brasil estão incluídos na parcela dos que recebem até 1,5 salário mínimo (cerca de R\$1400). Entre os brancos, o índice fica em 45%.” (2018, p. 01). E “de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças”. Se observarmos a questão racial na atual crise de desemprego, os negros são “63,7% dos desocupados, o que corresponde a 8,3 milhões de pessoas. Com isso, a taxa de desocupação de pretos e pardos ficou em 14,6% - entre os trabalhadores brancos, o índice é menor: 9,9%.” (OLIVEIRA, 2018, p. 01). No quesito educação as diferenças também são visíveis. Dados de 2017 mostram que a taxa de analfabetismo “entre pretos e pardos é de 9,9%, mais que o dobro da de pessoas brancas (4,2%)” e os “brancos tem, em média, nove anos de estudo, enquanto os pretos e pardos têm sete”. (VETTORAZZO, 2018, p. 01)

Se focarmos na situação das empregadas domésticas no Brasil, temos que

Em 2014, 10% das mulheres brancas eram domésticas, índice que chegava a 17% entre as negras. Entre as trabalhadoras com carteira assinada também existe diferença. O percentual é de 33,5% entre as mulheres brancas e 28,6% entre as negras. Isso reflete diretamente no salário que elas recebem: R\$ 766,6 das brancas contra R\$ 639 das negras, valor inferior ao salário-mínimo. (TRABALHO DOMÉSTICO, 2018, p. 01)

O trabalho doméstico é tão subvalorizado na sociedade brasileira que só em junho 2015 ele foi regulamentado pela Lei Complementar n. 150, dando ao trabalhador doméstico os mesmos direitos que os demais, como carteira assinada, salário mínimo, definição de jornada de trabalho, férias e décimo terceiro salário.

Então assistir, refletir e trabalhar com um filme como “Histórias Cruzadas’ nos possibilita discutir as relações sócio culturais entre negros e brancos no nosso



cotidiano, pois o cinema nos permite diferentes olhares sobre temas polêmicos e que por outros meios e gêneros acabam sendo negligenciados. No entanto, é indispensável discutirmos nossas posturas preconceituosas nas relações entre negros e brancos se quisermos diminuir as ações de discriminação, intolerância e xenofobia seja contra os negros ou outras minorias.

O cinema é um instrumento que permite fazer essas e outras discussões por meio de histórias ficcionais, das imagens, dos sons e enquadramentos. Em uma sociedade áudio visual como a contemporânea utilizar filmes de qualquer gênero pode ser uma metodologia rica em possibilidades em salas de aula de todos os níveis de ensino, construindo espaços nos quais alunos e professores podem debater e montar projetos sobre diversos temas, alcançando novas posturas culturais que levem a diminuição do preconceito racial em suas formas psicológicas, econômicas, sociais, culturais e físicas.

## Referências

### 1. Bibliográficas

A CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS. Disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUARecDidaPESSOALJNETO.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

BERNARDINO, Joaze. “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2018.

BORGES, Neusa. **Histórias cruzadas**. Disponível em: <[http://www.cineweb.com.br/filmes/filme.php?id\\_filme=3621](http://www.cineweb.com.br/filmes/filme.php?id_filme=3621)> Acesso em: 30 mar. 2018

BRAMNILLA, Fernanda. Com brilhante elenco feminino, 'Histórias Cruzadas' trata questão racial. **Jornal da Tarde**, 02 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,com-brilhante-elenco-feminino-historias-cruzadas-trata-questao-racial,830436>> Acesso em: 29 mar. 2018.

COUTINHO, Laura Maria. **O olhar cinematográfico**: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. (org.) O cinema e seus outros. Brasília: LGE, 2009, p. 77-99

ENTREVISTA COM TATE Taylor. Disponível em:  
<<http://www.planetadisney.com.br/historias-cruzadas-entrevista-com-tate-taylor/>>  
Acesso em: 28 mar. 2018.

FATOS CURIOSOS SOBRE a produção. Disponível em:  
<<http://planetadisney.com.br/historias-cruzadas-fatos-curiosos-sobre-a-producao/>>  
Acesso em: 29 mar. 2018

JANAUDIS, Marco Aurelio. González Blasco, (2011). Humanizando a medicina: uma metodologia com o cinema. São Paulo: Centro Universitário; São Camilo - Setor de Publicação. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. 2015, vol.35, n.88 pp. 240-242 . Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das letras, 1989.

KARNAL, Leandro et. al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LAZZARI, Ivan Ribeiro; ROSA, Dirlei Weber da. **Alteridade e identidade cultural na pós-modernidade**. Disponível em:  
<<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/apeuj/article/download/13065/6949>>.  
Acesso em: 25 abr. 2018.

LEENHARDT, Jacques. Crítica de arte e cultura no mundo contemporâneo. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Rumos da crítica**. São Paulo: Editora SENAC/Itaú Cultural, 2000, p. 19-28.

LEIS RACISTAS: lei da integridade racial (EUA, 1924). Disponível em:  
<<http://nacaomestica.org/blog4/?p=18128>> Acesso em: 02 abr. 2018.

MARCONI, Mariana de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2005.

NOGUEIRA, Carol. Brasileira serviu de inspiração para personagem de 'Histórias Cruzadas', que estreia nesta sexta. **Revista Veja**. 03 fev. 2012. Disponível em:  
<<https://veja.abril.com.br/entretenimento/brasileira-serviu-de-inspiracao-para-personagem-de-historias-cruzadas-que-estrea-nesta-sexta/>> Acesso em: 19 mar. 2018.

OLIVEIRA, Torry. **Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil>> Acesso em: 25 abr. 2018.

ORICCHIO, Luiz Zanin. As atrizes são o que o filme de Taylor tem de melhor. **O Estado de São Paulo**, 02 fev. 2012. Disponível em:

<<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,as-atrizes-sao-o-que-o-filme-de-taylor-tem-de-melhor-imp-,830379>> Acesso em: 29 mar. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. Vol. 15 - Representações, 1995, p. 9-27. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=14](http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=14)> Acesso em 20 mai. 2018.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SINOPSE DO LIVRO A Resposta. Disponível em: <[http://www.record.com.br/livro\\_sinopse.asp?id\\_livro=25241](http://www.record.com.br/livro_sinopse.asp?id_livro=25241)> Acesso em: 26 mer. 2018.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymarará, 2009.

TRABALHO DOMÉSTICO é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras>> Acesso em: 25 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 12 set. 2017.

VETTORAZZO, Lucas. **País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>> Acesso em: 25 abr. 2018.

## 2. Livro

STOCKETT, Kathryn. **A Resposta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

## 3. Audiovisual

HISTÓRIAS CRUZADAS (The Help). 2011. Direção: Tate Taylor. EUA: Disney/Buena Vista. Drama. Colorido. 1 dvd. 146 min.

## CAPÍTULO 2

### CURRÍCULO OCULTO E CAPITAL CULTURAL NOS FILMES “UM SONHO POSSÍVEL” E “O CONTADOR DE HISTÓRIAS”

#### 1. Introdução

Nossa proposta nesse capítulo foi apontar os conceitos de currículo oculto e capital cultural, discutidos na Sociologia da Educação e Cultura e analisar como eles são apresentados e trabalhados em filmes brasileiros e estrangeiros. Para isso elegemos dois filmes: o norte americano “Um sonho possível” (2009) e o brasileiro “O contador de histórias” (2009). Ambos são filmes baseados em histórias reais e que mostram aspectos da relação entre a escola, a família e a sociedade.

“Um sonho possível”, apresenta a história de Michel Oher. Ele é um jovem negro norte americano, vindo de uma família disfuncional. Graças a um amigo consegue uma bolsa em uma escola particular, por ser grande e, talvez, poder jogar futebol americano. Sem ter onde morar ele fica vagando pela escola, chama a atenção de Leigh Anne Tuohy, que o leva para casa, conhece sua história e acaba acolhendoo. Já “O Contador de histórias”, narra a história de Roberto Carlos Ramos, um menino mineiro que fugiu diversas vezes de instituições de internação de menores e que, ao conhecer a psicóloga francesa Margherit Duvas, tem a chance de mudar sua vida.

O objetivo geral desse capítulo foi analisar como o cinema apresenta os conceitos de Sociologia da Educação e da Cultura de currículo oculto e capital cultural. Como objetivos específicos procuramos refletir sobre como o cinema pode ser um instrumento privilegiado para a representação desses dois conceitos; apresentar e discutir cenas dos filmes “Um sonho possível” e “O contador de histórias” nas quais eles aparecem; analisar como o currículo oculto e o capital cultural podem ou não limitar o acesso de determinadas categorias sociais à educação.

Por meio das representações dos filmes poderemos discutir os conceitos de currículo oculto e capital cultural, a base dessa análise foi a relação da educação com a dominação cultural. A escola é o espaço de transmissão social da cultura e, aberta

ou inconscientemente, transmite também os valores, a ideologia e a visão de mundo que as categorias sociais hegemônicas<sup>17</sup> querem difundir. A escola faz isso por meio do currículo formal e o oculto.

Terigi aponta que o currículo é

uma prescrição sobre os conteúdos de ensino, ordenada e sequenciada em um plano de estudos, generalizado para numerosas escolas através de políticas públicas. Mas estas políticas públicas oficiais são socialmente interessadas, de maneira que o curriculum não é neutro do ponto de vista social, nem serve a interesses puramente acadêmicos, mas responde a interesses específicos de dominação. (TERIGI, 1996, p. 176)

O currículo formal seria aquele que aparece nas políticas públicas e nos livros didáticos, que aponta os conhecimentos científicos desenvolvidos pela sociedade ocidental e que devem ser repassados aos alunos para que estes se integrem culturalmente ao seu entorno.

Já o currículo oculto implica posturas, atitudes e conhecimentos implícitos e invisíveis que são repassados em sala de aula de forma oculta, subliminar, ideológica ou alienante. O currículo oculto não aparece nas legislações educacionais, mas sim no cotidiano das escolas que, por meio de ações, práticas e significados podem, inclusive, ser o oposto das propostas das políticas públicas oficiais.

Ambos são fruto de embates de poder que querem que o currículo seja monocultural, expressando apenas os interesses das categorias hegemônicas e da cultural erudita. Segundo Silva

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões sociais entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é poder. Aquilo que

---

<sup>17</sup> Partindo da perspectiva gramsciana de hegemonia pode-se perceber que: “hegemonia não é um sistema formal fechado, nem absolutamente homogêneo e articulado – estes sistemas nunca ocorrem na realidade prática, só no papel, por isso, são tão cômodos, fáceis, abstratos e detalhados –, que não explicam os acontecimentos numa sociedade particular determinada. A hegemonia, pelo contrário, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e, muitas vezes, difusa”. (ZIENSTARSKI; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 02)

divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder. (SILVA, 2011, p. 191)

A sociedade capitalista construiu formas de poder que não são apenas econômicas, mas uma teia de relações que visam manter o

exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe pela hegemonia ideológica, porque a dominação de classe pode fazer adotar os seus valores e as suas convicções pelo restante da sociedade através de instâncias de socialização sem ter de recorrer à força ou à repressão [...] (ZIENSTARSKI; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 02-03)

A escola é uma das instituições que mantém o controle social. Mas, assim como Marx e outros pensadores, Gramsci não via a escola apenas como instrumento de dominação, postulava que ela também poderia ser espaço de libertação, de crítica e proporcionar aos alunos a oportunidade de emancipar-se da ideologia hegemônica.

A escola é muito mais que uma instituição social ela é “uma concepção de mundo, embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete esta concepção na sociedade na qual está inserida” (ZIENSTARSKI; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 03), logo ela não pode ser neutra ou percebida como desprovida de ideologia como o discurso hegemônico gostaria que acreditássemos. A educação faz parte de um amplo repertório econômico, político e cultural que mantém o controle social nas mãos dos grupos hegemônicos.

Nesse contexto, o conceito de capital cultural, de Bourdieu, é uma abordagem que permite perceber as diferenças entre o conhecimento, habilidades, saberes, práticas e competências entre os alunos das categorias sociais hegemônicas e não hegemônicas. As famílias das categorias sociais hegemônicas transmitiriam uma carga de cultura maior que as de outras categorias, o que permitiria que seus filhos tenham maior chances de sucesso na vida acadêmica e profissional.

O capital cultural pode ser entendido como

um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de

determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder. (SILVA, 2018, p. 24)

A cultura não se subordinaria ao econômico, por exemplo. Ela é outra forma de poder que pode ser expressar em diferentes situações e instituições sociais. Uma dessas instituições é a escola, entendida como um espaço de

reprodução das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultaria, no entanto, apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica. Bourdieu sustenta que a escola sanciona, valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 76)

Ao definir qual a bagagem cultural que o aluno deve ter, a escola acaba elevando o capital cultural das categorias sociais hegemônicas já que estas transmitem mais conteúdo, conhecimentos, hábitos, habilidades e saberes aos seus filhos do que as categorias sociais não hegemônicas. Essa situação pode determinar o sucesso ou o fracasso do estudante dentro e fora dos muros escolares.

## **2. “Um sonho possível” e “O contador de histórias”: apresentação dos filmes**

Nesse item discutimos os dois filmes elencados para a pesquisa: “Um sonho possível” e “O contador de histórias”, apresentando suas histórias, produções e lançamento nos cinemas. Para percorrermos os caminhos da produção precisamos, inicialmente, analisar a relação entre o filme baseado em fatos reais, o espectador e a representação da sociedade presente em suas narrativas.

### **2.1 O cinema como representação da realidade social**

O cinema é uma das inovações tecnológicas que mais influenciaram a forma de diferentes povos e culturas pensarem a história e a realidade social dos séculos XX e XXI. Por utilizar imagens em suas narrativas, alcança uma parcela significativa

da população, o que faz com que seja popular, pois pode ser acessado não apenas nas salas de projeções mas nos lares do mundo todo pela televisão ou computador.

As imagens fílmicas se tornaram uma parte da memória coletiva e quando representam acontecimentos históricos ou narrativas a partir de fatos reais acabam tornando-se, às vezes, mais conhecidos, recordados e adquirem um status de verdade maior que os acontecimentos em si. Muitos espectadores não fazem a crítica sobre os anacronismos que alguns filmes trazem e nem sobre a licença artística que o cinema pode tomar ao narrar acontecimentos históricos ou reais. Os espectadores acreditam que o filme é a projeção da realidade quando sua narrativa se baseia em fatos reais ou históricos. O filme realista cria

Um mundo que é o mais identificável possível; e o público entende isso reconhecendo as analogias entre o mundo do filme e seu próprio universo. Nesse processo o espectador é assistido pelos espaços do filme realista que procura a semelhança com o mundo real. As tecnologias da produção cinematográfica estão ocultas [...]. O realismo disfarça aquilo que é construído, de modo que pareça “natural” [...]. o poder do filme realista, porém, está na eficiência desse disfarce, sua capacidade de aparentar ser uma visão realista sem mediação. (TURNER, 1997, p. 151)

A capacidade de envolver o espectador dentro de uma narrativa que tem um tempo de duração limitado é o que torna o cinema uma manifestação cultural atemporal e que se reinventa pois, no momento que perder a conexão com o público, que deixar de fazer chorar, rir ou revoltar-se, perderá sua função social de representação da realidade.

Representar o mundo por meio de imagens, movimento, som, enquadramento é o que o cinema se propõe e para isso pode trilhar caminhos que vão da pura ficção, passando por narrativas literárias até a ficcionalização de acontecimentos históricos ou fatos reais. Independente da origem da narrativa, ela tem que ser verossímil, ter pontos de ligação que façam o público se identificar com o que os personagens sentem, vivem e passam. Quando um filme coloca na sua abertura ou desenvolve um marketing que é baseado em fatos reais ele está tentando fazer uma ligação direta com a realidade vivenciada no presente ou no passado do espectador e a história narrada e isso pode fazer do filme um sucesso.



Quando o filme baseado em fatos reais fracassa, em geral, é porque ele não conseguiu levar para as telas o drama vivido pelos personagens. A narrativa fílmica é um jogo entre as imagens/emoções e o espectador que pode ou não gostar do filme por motivos variados como, por exemplo, a história ser tão didática que não emociona ou a produção não conseguiu construir a ponte entre o espectador e a narrativa.

Os filmes que elencamos para serem analisados nessa pesquisa são baseados em fatos reais, mas isso não os isenta de terem uma pátina de arte, de fantasia e de compactação de acontecimentos para que o público se sinta imerso na narrativa e se emocione com as histórias do menino brasileiro Roberto Carlos e com o jovem norte-americano Big Mike. Suas vidas, seus sofrimentos, suas conquistas são reais mais retrabalhadas pelo cinema para serem a representação de duas sociedades que nem sempre conseguem incluir e oferecer a todos as mesmas oportunidades.

## 2.2 Os filmes analisados

Para esse item analisamos as críticas que os filmes receberam e os dados de produção. Os dados de produção nos permitem ter uma visão sobre aspectos do filme que nem sempre são conhecidos pelo público e como esses fatores podem ou não ter influenciado na recepção dos filmes.

É interessante apresentar as críticas recebidas pelos filmes pois o papel do crítico de cinema é o de mediador entre a obra e o público. Leenhardt afirma que:

Aprendemos a ler e a escrever, não a olhar. O crítico de arte sabe, ou deveria saber, apreciar uma cor, uma intensidade, uma tonalidade, uma linha. Deveria achar aí um significado e comunicá-lo na linguagem verbal. Assim transcrito, o efeito plástico torna-se perceptível para aquele que não está acostumado com ele e o texto crítico funciona, por sua vez, como uma escola do ver, uma pedagogia da sensibilidade.” (LEENHARDT, 2000, p. 20)

Essa pedagogia da sensibilidade, apesar de ter perdido espaço na mídia escrita ao longo do século XX, ainda é tomada como um indicativo do que ver, onde ver e como interpretar uma obra artística, seja ela cinematográfica ou de outro gênero. A crítica de uma obra pode determinar se ela será bem recebida ou não pelo público.

No século XXI, a crítica especializada que pública suas matérias em jornais e revistas, perdeu espaço para a crítica online, que pode ser feita por qualquer indivíduo leigo que gosta de cinema ou viu um determinado filme e quer dar sua opinião e interpretação sobre a obra.

### 2.2.1 “Um sonho possível”

“Um sonho possível”, estreou nos cinemas norte-americanos em novembro de 2009 e no Brasil em março de 2010. Ele foi distribuído pela Warner Bros., teve um orçamento de 29 milhões de dólares e faturou 220 milhões de dólares nos Estados Unidos. O filme deu a Sandra Bullock (interprete da personagem Leigh Anne Tuohy) o Oscar de melhor atriz, em 2010, desbancando Meryl Streep que concorria com o filme “Julie e Julia”. O filme também foi indicado ao Oscar de melhor filme de 2010, mas não ganhou.

O roteiro de “Um sonho possível” foi baseado no livro “The Blind Side: Evolution of a Game”, de Michael Lewis. Nele, o autor conta a história real de Michael Oher<sup>18</sup> (interpretado pelo ator Quinton Aaron), um jovem negro norte-americano. Por ser um jovem grande todos o chamam de Big Mike. Ele vem de uma família disfuncional, com o pai preso, a mãe é uma viciada e os irmãos estão espalhados pelo mundo. Michael não teve muitas oportunidades e mora de favor em casas de conhecidos até que um deles consegue uma vaga para ele em uma escola particular com a promessa que Big Mike será um bom jogador de futebol americano, devido ao seu tamanho e força.

Michael Oher não se encaixa no perfil de alunos da escola – ele se destaca por ser grande, negro e não ter os conhecimentos acadêmicos necessários à sua faixa etária. A história de Michael começa a mudar quando Leigh Anne Tuohy (uma mulher branca, rica e determinada) o acolhe por uma noite e se comove com a postura de Michael. A família Tuohy acaba adotando o jovem que passa a ter novas perspectivas para o futuro.

O diretor e roteirista do filme John Lee Hancock, contou com um elenco de nomes famosos e desconhecidos para compor os personagens do drama: Tim

---

<sup>18</sup> Michael Oher é jogador de futebol americano, tendo ganhado o Super Bowl com o time dos Baltimore Ravens em 2013.

McGraw (Sean Tuohy – marido de Leigh Ann); Kate Bates (Dona Sue – professora particular); Lily Collins (Collins Tuohy – filha mais velha dos Tuohy); Jae Head (Sean Tuohy “SJ” – filho mais novo dos Tuohy); Adriane Lenox (Denise Oher – mãe de Michael); Kim Dickens (professora Boswell); Ray McKinnon (treinador Cotton).

A crítica sobre o filme, principalmente no Brasil, foi influenciada pelo Oscar de Sandra Bullock. O crítico Roberto Cunha, assim como outros, não entende como o filme pode ter feito tanto sucesso, para ele “ao juntar um personagem real do esporte idolatrado ao componente da pobreza, dos filhos abandonados, a fórmula se potencializou e deve ter contagiado até os membros da Academia, uma vez que o papel não dá para tanto” (CUNHA, 2018, p. 01), ou seja, a paixão dos norte-americanos pelo futebol americano é que pode explicar o Oscar de Melhor Atriz. Assim,

O filme emociona, mas não é lacrimajante. Um Sonho Possível revela uma bondade assustadora de tão bonita. Abrindo seus corações e derrubando preconceitos, os Tuohy brindaram Lavoisier quando acreditaram que Michael Oher não era um caso perdido e o transformaram. E se transformaram. Para sempre. (CUNHA, 2018, p.01)

A crítica do portal Cineclick foi mais incisiva ao afirmar que o filme tem “tiradas simples, metáforas cômicas e uma abordagem covarde do momento norte-americano”, pecando por saídas simples como a narrativa inicial, feita por Leigh Ann, para informar sobre as regras do futebol americano, a relação carismática entre os opostos SJ e Big Mike e a indefinição se o filme é um drama ou comédia. O filme

usa códigos diretos, a combinação entre uma personagem caridosa com um lutador em sua jornada de superação. Combustíveis perfeitos para rios de lágrimas. Porém, o filme não passa de um reducionismo da sociedade contemporânea, que resume a solução para o mundo em “basta apenas fazer a sua parte e tudo estará resolvido”. Bem confortável sair do cinema de consciência limpa e com o espírito “só preciso fazer o bem”. (CRÍTICA UM SONHO, 2018, p. 01)

As críticas do Jornal Estadão também não pouparam “Um sonho possível”.

Apesar da boa vontade excessiva de "Um Sonho Possível", pouca coisa - ou praticamente nada - se salva no filme. O diretor parece, na verdade, ter medo de colocar o dedo na ferida, de ir a fundo a temas que surgiriam naturalmente numa história como essa, como racismo no sul dos EUA e diferenças de classe. Pelo contrário.

Esse é um filme que quer agradar sem questionar ou fazer pensar, por isso tudo é muito arrumadinho e os problemas muito facilmente resolvidos. Oher, um garoto que literalmente tem apenas as roupas do corpo, não sofre nenhum tipo de discriminação na escola - nem pelas crianças ou pelos pais de alunos. (OLIVEIRA, 2018, p. 01)

Críticas a parte, "Um sonho possível" apresenta uma história que deixa uma impressão positiva em que a vê e procura mostrar ao espectador que é possível superar situações de penúria e vulnerabilidade por meio da educação e do esporte.

#### 2.2.2 "O contador de histórias"

O filme brasileiro "O contador de histórias", se baseia na vida de Roberto Carlos Ramos. Dirigido e roteirizado por Luiz Villaça<sup>19</sup>, foi lançado em agosto de 2009. "O contador de histórias" conta com a narrativa em off do próprio Roberto Carlos Ramos.

A narrativa se passa na Belo Horizonte, dos anos 1970. Roberto Carlos é um morador da periferia da cidade que acaba sendo internado na FEBEM depois que a mãe vê uma propaganda governamental que promete que a instituição iria preparar crianças e adolescentes para serem profissionais. Depois de seis anos internado, fugindo e sendo recapturado o protagonista ainda é analfabeto e sem perspectivas. Seu futuro pode ser modificado com a chegada da pedagoga francesa Margherit Dugas que quer que ele seja um dos entrevistados em sua pesquisa. Os dois acabam se conhecendo melhor, a pedagoga o acolhe e o leva para a França. Roberto Carlos volta ao Brasil já adulto, trabalha na FEBEM e recupera crianças<sup>20</sup>.

No elenco do filme temos: a portuguesa Maria Eduarda Meides (Margherit Dugas); Daniel Henrique (Roberto Carlos aos 6 anos); Paulinho Mendes (Roberto Carlos aos 13 anos); Cleiton Santos (Roberto Carlos adulto); Ju Colombo (mãe de

---

<sup>19</sup> Os outros roteiristas foram: Mauricio Arruda, José Roberto Torero e Mariana Veríssimo.

<sup>20</sup> Roberto Carlos Ramos tem diversos livros publicados, conta histórias e faz palestras em todo o Brasil. Trabalhou na FEBEM durante muitos anos e adotou 13 crianças ao longo da vida.

Roberto Carlos), entre outros. Os meninos que interpretam Roberto Carlos não são atores profissionais, eles foram escolhidos entre 500 candidatos de escolas e projetos sociais de Belo Horizonte.

As críticas sobre o filme apontam o fato dele ser baseado em uma história real e que, como não tem atores de renome, não recebeu o público esperado. No total teve pouco mais de 70 mil espectadores nas duas primeiras semanas de exibição.

O crítico do site Cineclick afirmou que o filme tem “um pé no realismo, outro na imaginação. Passando de um lado para o outro da linha [...]. É um filme carinhoso, que tem seus melhores momentos quando parte para a alegoria e o lúdico.” (CRÍTICA O CONTADOR, 2018, p. 01)

Para Franco Jr., o filme é “bonito, sensível e emocionante, O Contador de Histórias mostra uma história humana de superação por meio da educação e da oportunidade - a diferença que o afago e o tapa podem fazer na formação do caráter.” (FRANCO JUNIOR, 2018, p. 01) O crítico ainda aponta o filme tem defeitos como o excesso de uso de câmera lenta e “por não saber a hora de ser mais contido, alongando demais cenas de menor importância”. (FRANCO JUNIOR, 2018, p. 01)

Hessel, por sua vez, afirma que

Ali no meio, entre as boas intenções e os didatismos, entre toques de *Pigmalião* e de paternalismo, encontram-se alguns achados - a mania de Roberto Carlos bafejar no vidro e desenhar em cima, por exemplo, antecipa sua vocação para fabular. É o tipo de coisa que parece tão autêntico (com todo o respeito aos roteiristas) que só pode ter vindo das lembranças de fato do biografado. (HESSEL, 2018, p. 01)

Para esse crítico “O contador de histórias”, transborda boas intenções, “mas desde o começo o didatismo enfraquece uma premissa que teria potencial para ser um *Peixe Grande*<sup>21</sup> - na medida em que a imaginação substitui a dureza da realidade - com mensagem social.” (HESSEL, 2018, p. 01)

---

<sup>21</sup> O crítico se refere ao filme “Peixe grande e suas histórias maravilhosas” (do diretor Tim Burton, 2004), que narra as histórias mirabolantes e fantasiosas que um pai contava para seu filho e que, ao final da vida, se revelam parcialmente reais.

“O contador de histórias” e “Um sonho possível” são daqueles filmes que marcam o espectador, que se lembra da mensagem positiva que eles passam e que se identifica tanto com o sofrimento quanto com a vitória dos protagonistas ao superar as adversidades e atingir seus sonhos.

### **3. Analisando a ocorrência do currículo oculto nos filmes**

Nesse item vamos cruzar o conceito de currículo oculto com os filmes elencados, procurando perceber como ele é apresentado na narrativa de ambas as obras cinematográficas.

#### **3.1 O currículo oculto**

A educação, na sociedade contemporânea, é uma das instituições que podem promover a mobilidade e ao mesmo tempo ser um espaço de dominação por parte das categorias sociais hegemônicas. Essa situação parece contraditória, mas é um reflexo da complexidade do mundo no qual vivemos.

Como instituição social, a escola é um instrumento que as categorias sociais hegemônicas utilizam para repassar a visão de mundo que desejam que as outras categorias acreditem. Apple aponta que

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 1982, p. 98)

A escola interage e dialoga com outras instituições sociais. Cabe a ela legitimar os conhecimentos específicos que os grupos hegemônicos querem divulgar as outras categorias sociais. O currículo não é neutro, nem desinteressado e nem inocente – ele expressa níveis de poder e ideologia ao incluir ou excluir determinados

conhecimentos. Para Apple e outros pesquisadores na área da sociologia educacional,

pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais. (APPLE, 1982, p. 08)

São essas relações de poder dentro e fora da escola que vão determinar o currículo oculto que é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2010, p. 78) As formas assumidas pelo currículo oculto são inúmeras e nem sempre captadas em um primeiro olhar. O que se aprende no currículo oculto são “fundamentalmente atitudes, comportamento, valores e orientações” (SILVA, 2010, p. 78), ele ensina a obediência, o conformismo, o individualismo, o seu lugar social, os papéis sociais de gênero, sexualidade, raça e etnia. Essa aprendizagem não consta dos currículos oficiais, mas é disseminada por meio das relações entre professores e alunos, alunos e alunos e até mesmo pela organização do espaço e do tempo escolar.

O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos e normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional. (SILVA, 2010, p. 79)

Detectar a atuação do currículo oculto na escola nem sempre é fácil, pois ele tende a ser invisível, subjetivo e opaco. Percebe-lo requer um olhar crítico para as práticas, espaços e tempos educativos em cada cultura escolar e captar como essas atitudes, normas, regras e comportamentos são aplicados na sociedade.

De um lado a escola pode promover a submissão as normas das categorias sociais hegemônicas ao não questioná-las, mas por outro pode incentivar a crítica se der espaços e tempos para que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar a realidade ideológica que os cerca e modificá-la. A escola, enquanto instituição social, pode navegar entre uma e outra postura, mas não pode se furtar ao fato que ela é uma instância de reprodução social de conhecimento e poder. Papel que pode ou não promover a mobilidade social se a escola souber fazer a crítica aos poderes econômicos, políticos e culturais que se infiltram em seu espaço.

Mobilidade social,

se refere ao movimento, normalmente de indivíduos (mas, por vezes, de grupos sociais), entre posições diferentes dentro de um sistema de estratificação social em uma sociedade determinada. [...] A mobilidade social enfoca um processo, um movimento que reflete a distribuição de oportunidades. (SILVA, 2018, p. 57)

Ter acesso ou não a educação de qualidade pode determinar o futuro de um indivíduo, sua ocupação laboral e sua situação financeira. A educação é um dos fatores que podem ou não contribuir para a mobilidade social, possibilitando oportunidades de acesso a melhores empregos e remuneração.

### 3.1.1 “Um sonho possível” e o currículo oculto

Big Mike além de ser fruto de uma família disfuncional também não teve acesso constante a escolarização. Percebe-se, em passagens do filme, que ele ia a escola de acordo com o lugar no qual estava morando no momento e que não tinha o conhecimento adequado para a sua faixa etária.

O currículo oculto que percebemos no filme aponta para a inadequação de Michael Oher à escola, seu tamanho e cor causam medo e espanto nos alunos mais



velhos e professores. O que está subjacente é o preconceito de raça, não vemos nenhum aluno negro na escola, existe um preconceito racial subentendido que fica mais explícito quando Collins Tuohy (a filha mais velha dos Tuohy) resolve sentar-se com Michael na biblioteca para estudar. Podemos ver a expressão chocada das amigas que não entendem como Collins, uma jovem branca e popular, pode optar por sentar-se com um pária negro e grandão.

A invisibilidade de Michael também aparece na cena do jogo de vôlei ao qual a família Tuohy comparece para ver Collins jogando. Ele se senta sozinho no último degrau das arquibancadas. Todas as pessoas saem da quadra e Michael fica recolhendo os restos de pipoca e refrigerante para comer e ninguém (a não ser Sean Tuohy) parece perceber. Ele é ignorado, invisível, descartável já que é negro e pobre.

Em outro momento, sentindo a indiferença dos alunos mais velhos, Michael perambula no intervalo junto aos alunos menores que, de princípio, também o ignoram. É SJ Tuohy quem puxa conversa e fala que ele deve sorrir para as meninas para que elas saibam que ele é amigo e deixem de ter medo. Depois que ele passa a viver com os Tuohy e a andar do SJ as crianças mais novas se aproximam e deixam que ele as balance.

A atitude dos professores também reflete facetas do currículo oculto. Logo no primeiro dia de aula a professora de Biologia aplica um teste de conhecimentos para saber o que os alunos aprenderam no ano anterior, Big Mike só escreve seu nome e desenha um barquinho. Um mês depois de seu ingresso na escola, os professores, reunidos, tem o seguinte diálogo:

Professora 1: Por que a escola faz isso? Não é justo com a gente e nem com o rapaz.

Professora 2: Só querem que ele fracasse...

Professor: Eu acho que ele não tem ideia do que é o ensino.

Professora 2: E como poderia saber ele não fala.

Professora de Biologia: Ele escreve.

Professora 2: O nome e olhe lá...

Professora de Biologia: ele jogou isso aqui na lixeira. (mostra um papel amassado e lê) “Eu olho e vejo branco por toda parte, paredes brancas, pisos brancos e muita gente branca. Os professores não sabem que eu não tenho a menor ideia do que eles estão falando. Eu não quero ouvir ninguém, especialmente os professores, eles passam dever de casa e esperam que eu resolva o problema sozinho. Eu nunca fiz dever de casa na minha vida. Eu vou ao banheiro olho no espelho e digo: Esse não é Michael Oher.” O título é paredes brancas.

Professor: E ele escreve certo? (UM SONHO POSSÍVEL, 2009, 11:46-12:47)

A expressão nos rostos das professoras, a indiferença do professor ao ouvir a história de Michael, refletem como a sociedade encara pessoas como ele: “só querem que ele fracasse” e com o seu fracasso tirar um peso da consciência, afinal a escola/sociedade deu-lhe uma chance e se ele não tirou proveito, o problema é dele e não da escola/sociedade. O fato de perceberem que Michael tem dificuldades não os leva a tentar ajuda-lo, mas a ter a certeza que “não é justo” com eles ter que lidar com um aluno com tantas deficiências de conhecimento.

Essa postura fica mais clara ainda quando a professora de Biologia aparece (UM SONHO POSSÍVEL, 2009, 16:15-16:50) e aponta que “Big Mike não é burro!”, que ao aplicar-lhe uma prova oral conseguiu perceber que ele presta atenção nas aulas, mas não consegue escrever nas provas porque seu nível de leitura é baixo e não sabe como acompanhar as aulas. Ela parece animada com a descoberta, mas seus colegas só expressam indiferença e não propõem nenhuma alternativa para ajudar Big Mike, mas ficam questionando se é legal fazer prova oral com um aluno. Mais uma vez o currículo oculto aparece: a questão da legalidade x a oportunidade de auxiliar um aluno pobre e com dificuldades que dorme em uma lavanderia 24 horas.

A postura da escola sofre uma modificação quando ele é acolhido pela família Tuohy, começa a jogar no time de futebol e ganha um novo status social ao andar com os filhos dos Tuohy. Os professores passam a fazer prova oral com ele e a incentivá-lo. Leigh Ann ao ver que ele não progrediu o suficiente para ganhar uma bolsa de estudos esportiva contrata uma professora particular para Michael (Dona Sue, interpretada por Kathy Bates) que trabalha as suas deficiências de conhecimento e o acompanha quando vai para a faculdade.

Para um homem negro e pobre nos Estados Unidos as oportunidades de mobilidade social são muito restritas. Um dos acessos a uma situação social melhor é por meio dos esportes, muitas faculdades e escolas dão bolsas a atletas de diferentes modalidades esportivas para melhorarem o desempenho de seus times. Mas as bolsas e a permanência desses alunos nos times dependem de terem o mínimo de rendimento escolar. Sem uma professora particular Michael Oher não teria conseguido melhorar sua média de notas e nem teria ido para a faculdade.

### 3.1.2 O currículo oculto em “O contador de histórias”

Roberto Carlos Ramos é uma criança quando a mãe o leva para a FEBEM<sup>22</sup>. A mãe acreditava que estava dando ao filho mais novo a oportunidade que os outros nove não tinham – estudar e sair da FEBEM como doutor. A propaganda da instituição a convenceu que, diante do quadro de pobreza no qual estava inserida, a única saída para o filho era a internação.

A criança imagina que a FEBEM seja como um circo, mas logo de cara a realidade é um portão de grades, vigiado por um guarda. O que vemos são crianças uniformizadas e professores impacientes. O prédio da FEBEM, em Belo Horizonte-MG, tem grades para todos os lados, mesmo nos espaços envidraçados a sensação é de confinamento, de apartar as crianças e adolescentes pobres da sociedade como se elas fossem um perigo e que deveriam a ser confinadas dentro dos muros da instituição.

Roberto se sente abandonado pela mãe que, instruída pela Diretora Pérola, parte sem despedir-se do menino. Mas ele logo se adapta a rotina, ao uniforme, a necessidade de ficar de cabeça baixa e ao cotidiano da FEBEM.

Narrando em off a sua perspectiva dos acontecimentos, o Roberto Carlos adulto nos conta a sua surpresa com a primeira aula de Educação Física. Ele imagina o professor como um “sujeito fortão, parecido com o Tarzan”, mas o que surge é Dona Judith (a atriz Teuda Bara), que parecia mais “um hipopótamo, o chão até tremia quando ela andava”. O garoto fica espantado com a professora, vê em sua imaginação um hipopótamo, mas faz os polichinelos que ela manda. (O CONTADOR DE HISTÓRIAS, 2009, 0:46:00 – 0:47:08) A aula de Educação Física é feita em um espaço fechado, com os alunos usando o mesmo uniforme do cotidiano, a professora

---

<sup>22</sup> FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor. “A FEBEM representava uma instancia estadual da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que foi criada em dezembro de 1964. De acordo com a Lei de criação da FUNABEM, promulgada no primeiro ano do Governo Militar do General Humberto Castelo Branco, as suas instâncias estaduais deveriam atender meninos e meninas que viviam em “situação de pobreza, abandono ou delinquência.” (MIRANDA, 2018, p. 13) Infelizmente, as propostas da FEBEM eram assistencialistas e num ambiente de violência, descaso governamental e falta de recursos financeiros, pedagógicos e humanos acabou por formar excluídos que, ao sair da instituição aos 18 anos, ou fugir como Roberto Carlos, acabaram engrossando as fileiras dos marginalizados e delinquentes. A FEBEM foi desarticulada ao longo da década de 1980.

manda que eles fiquem em fila indiana e que façam o exercício mostrado por ela (na imaginação de Roberto ouvimos o barulho das banhas da Dona Judith se agitando ao fazer o polichinelo). Enquanto os internos fazem o exercício contando, a professora se senta em uma mesa e fica vendo uma revista com cara de enfado.

A cena aponta para a perspectiva de um currículo oculto no qual o professor é o detentor do conhecimento, é ele quem manda e não precisa fazer os exercícios ou ter um corpo saudável, apenas dominar a turma por meio da sua presença física e sua voz potente para exercer suas atividades. O descaso pedagógico da professora também é claro, para que olhar para os alunos se pode ver uma revista, para que incentivá-los se pode se informar?

Na sequência dessa cena temos Roberto Carlos sendo avaliado por um grupo de psicólogas. Ele logo percebe que se errar os testes pode ganhar um biscoito recheado. Ele raciocina que o melhor é sempre errar e ter algum problema de aprendizagem para que todos tenham pena dele. A partir daí todo termo de doença ou problema que ouve aplica a si mesmo: dislalia, dislexia, discalculia e acaba sendo descoberto ao contar ao médico que tem câncer de útero (termo que ouviu de duas atendentes do refeitório) (O CONTADOR DE HISTÓRIAS, 2009, 0:47:09-0:79:26) O currículo oculto aqui representado é o que aponta para que todos aqueles que tem problemas acabam sendo melhor recebidos, comendo melhor e recebendo mais atenção que os ditos normais. E, sendo criança, Roberto percebe as vantagens dessa situação e acaba se adaptando a ela pois não se alfabetizou – só mais tarde é que aprende a ler com Margherith.

Vemos também as crianças trabalhando na limpeza para ganhar os presentes que o Papai Noel traria no Natal. Roberto imagina que o Papai Noel no seu trenó e que vai trazer-lhe uma bicicleta mais, assim como os outros internos, se decepciona e se revolta ao ver Dona Judith descer da combi fantasiada de Papai Noel e não ganha o que queria. A destruição das fantasias infantis é um outro aspecto do currículo oculto, já que não se preocupa com um espaço que seja lúdico, nem colorido, nem agradável para as crianças. Na FEBEM tudo é cinza: as paredes, os uniformes. A única cor que vemos na FEBEM é a árvore de Natal enfeitada que ativa a imaginação das crianças, mas seus sonhos são destroçados pela realidade de uma Dona Judith vestida de Papai Noel.

A realidade de violência e descaso da FEBEM se torna mais presente na vida de Roberto quando ele completa 7 anos e tem que mudar para a ala das crianças de 7 a 14 anos. Lá ele aprende que para sobreviver no ambiente da FEBEM tem que parecer durão e falar palavrão. Roberto e um amigo ficam disputando quem fala o palavrão mais inusitado e é mais durão. Enquanto isso o bedel que cuida das crianças no pátio finge que não vê um grupo cheirando cola. O que o novo pavilhão tem a oferecer as crianças é a violência dos outros internos e cuidadores, ensinar a fugir e, fora dos muros, roubar.

Roberto foge inúmeras vezes e é apanhado e reconduzido a instituição até receber o rótulo de irrecuperável. O narrador diz que nem sabe porque fugia tanto, pois lá tinha de tudo<sup>23</sup>: companheirismo (apanha de um outro interno), comida de primeira (colocam no seu prato uma gororoba nojenta), natação (um interno força sua cabeça na água), orientação pedagógica (um bedel bate em seu rosto e o chama de “merda”) e, até quarto privativo (é jogado na solitária) (0:55:56-0:56:23) Segundo ele sempre que era reconduzido, fugia e corria. Corria mais que jogador de futebol. Corria da violência dos internos maiores e do descaso das pessoas que deveriam dar-lhe formação mais que não se preocupavam com ele pois era irrecuperável.

Ao ser rotulado como problema Roberto deixa de se importar e passa a ser o que os outros imaginam – um menino que, mais cedo ou mais tarde vai ser preso por roubo ou outro tipo de violência. Margherith, no entanto, parece enxergar além das aparências e se interessa imediatamente quando o vê sendo, novamente, reencaminhado para a instituição. A Diretora Pérola (a atriz Malu Galli), amiga de Margherith, quer que ela se interesse pelos internos que tem futuro e não pelos problemáticos, mas a pedagoga francesa tem outros planos e perspectivas sobre o assunto.

#### **4. O capital cultural nos filmes pesquisados**

Nesse item vamos percorrer o conceito de capital cultural e perceber como ele é apresentado nos filmes analisados.

---

<sup>23</sup> Enquanto narra todas as benesses da FEBEM vemos a realidade das relações e a passagem do tempo, até Roberto ter 13 anos.

#### 4.1 O conceito de capital cultural

A escola é um espaço de disputa de poder e controle social, nela se estabelece diversas formas de valorizar os conhecimentos, atitudes e comportamentos das categorias sociais hegemônicas. Um dos pesquisadores que enveredam por essa linha de análise é Bourdieu.

Bourdieu trabalha com o conceito de capital cultural como um acúmulo de conhecimentos em diferentes frentes simbólicas que permitem a determinadas categorias sociais se manterem como dominantes. Para ele

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p.36)

Na escola essa disputa se daria pela medida do sucesso que se baseia, em grande parte, no capital cultural que a família passa ao estudante. Aqueles que possuem um capital cultural maior, melhor estruturado e repassado a novas gerações, teriam sucesso. Enquanto aqueles que não possuem um extenso capital cultural teriam maiores chances de fracassar pois “o sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 38-39)

O contexto de disputa e controle social na educação envolve, o que Bourdieu denomina de violência simbólica. O pesquisador aponta que é uma espécie de

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o

‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 1989, p. 15)

Assim, a transmissão da ideologia hegemônica, acaba sendo vista como natural e até inevitável pelas categorias não hegemônicas. A escola seria “concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 71)

Não sendo neutra, a escola disseminaria as desigualdades sociais ao privilegiar e legitimar os alunos que trazem de casa uma bagagem cultural superior, decorrente do “domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 74) Essa desigualdade levaria ao sucesso dos alunos que tem uma bagagem cultural mais extensa e ao fracasso daqueles que não conseguem decifrar os códigos socialmente aceitos.

Mas não são somente os códigos culturais que fazem parte da violência simbólica, também podemos colocar nessa categoria situações que inferiorizam o aluno por sua raça, suas crenças e sua capacidade intelectual. Assim, ao discriminar a criança pela sua cor, permitindo que ela viva sob o domínio de piadinhas que desvalorizam seu cabelo, sua pele e suas crenças o professor está cometendo, provavelmente junto com os alunos brancos, uma violência simbólica que valoriza o padrão europeu branco como o superior.

#### 4.1.1 O capital cultural em “Um sonho possível”

A história de “Um sonho possível” apresenta dois tipos diferentes de família: os Tuohy e os Oher, cada uma representando uma categoria social diferente e com capitais distintos para repassar a seus membros.

A família de Michael Oher é pobre, negra e disfuncional. A mãe perdeu a guarda dos filhos por utilizar drogas e nem sabe bem quem é o pai de Michael. Denise Oher (a mãe) vive em um conjunto de apartamentos para pessoas pobres no pior lado da cidade (a Vila D’or) e não imagina onde seus filhos estão (um assistente social diz que ela pode ter mais de 12 filhos que foram retirados da sua guarda). Cada um dos seus filhos seguiu rumos diferentes na vida. Um dos irmãos de Michael (Marcos) aparece no filme em uma cena na qual os Tuohy estão jantando em um restaurante – ele é o

garçom. Michael o reconhece e os dois dão um longo abraço, indagado sobre quem ele é Michael conta que é seu irmão, que não sabe onde ele mora e que não o vê desde que eram pequenos.

Os jovens da mesma idade de Michael, que vivem no conjunto, também não tiveram muitas oportunidades. Um deles afirma que cansou de ir à escola pois todos só queriam dizer a ele o que fazer. Outro (o chefe da gang) afirma que já jogou futebol, mas que “o futebol dos ricos não tem nada a ver com o da escola pública, neguinho que esconde faca na meia”. (UM SONHO POSSÍVEL, 2009, 1:36:30) Ao final do filme ficamos sabendo que um dos rapazes da gang foi morto numa briga, aos vinte e um anos, que a sua vida poderia ter sido diferente se não tivesse deixado de estudar e se tornado jogador de futebol.

Os rapazes da Vila D’Or são um bom exemplo de como o capital cultural pode excluir os estudantes do sistema educacional. Como são pobres e não possuem o conhecimento, as habilidades e as atitudes consideradas superiores pela escola, acabam abandonando-a em prol de entrarem em gangs, venderem drogas e viverem num ciclo de violência que os mata jovens. Assim, talentos e vidas são desperdiçados por não conseguirem atingir as expectativas da sociedade. Quando o rapaz diz que deixou a escola porque todos queriam mandar nele, está apontando para uma das violências simbólicas as quais os estudantes das categorias sociais não hegemônicas estão sujeitos – a disciplinarização. A educação que receberam da família não inclui obedecer ordens, se colocar em fila, seguir horários, aprender disciplinas teóricas e ouvir figuras de autoridade (como os professores na escola). Para esses jovens é mais fácil deixar a escola do que seguir suas regras incompreensíveis, fazer tarefas escolares sem sentido ou aprender matérias que não podem ser aplicadas no seu cotidiano.

Na sequência do jantar no restaurante, os Tuohy estão comprando livros em uma livraria e Collins encontra um livro infantil e afirma que a mãe leu aquele livro umas mil vezes para ela e o irmão. Lee Anne pergunta a Michael se a mãe lia para ele e a resposta é não. É uma sequência curta, mas que aponta a diferença de capital cultural entre as famílias, enquanto os Tuohy valorizam a leitura e a educação, os Oher não o fazem.



Os Tuohy, representam as categorias sociais hegemônicas, são ricos, moram em uma bela casa e tem tudo que uma família poderia querer. Valorizam a educação, o conhecimento e os transmitem os filhos. Collins e SJ seguem os caminhos trilhados pelos pais: estudam em uma boa escola particular, praticam esportes, estão integrados às atividades da comunidade e, no futuro, vão cursar uma universidade conceituada. Em oposição, Michael Oher não desenvolveu suas habilidades de leitura, não consegue acompanhar as aulas, fala apenas o indispensável e nunca teve uma cama só sua, pois viveu a vida toda em lares adotivos ou de favor. Ele sequer é chamado pelo nome: todos se referem a ele como Big Mike, apelido que ele não gosta. São os Tuohy que, a pedido do rapaz, vão passar a trata-lo pelo nome correto (Michael Oher). Para conseguir atingir o nível mínimo de capital cultural Michael precisa de uma professora particular que preencha os espaços vazios deixados pela sua educação familiar.

O contraste entre o capital cultural dos filhos dos Tuohy e Michael é gritante e mostra como a herança simbólica familiar pode influenciar as oportunidades atuais e futuras das crianças. Se você faz parte de uma família estruturada, com recursos financeiros e culturais suas opções são muitas e poderá ter oportunidades que lhe permitiram ter um bom emprego e status social. Se é parte de uma família de pouco poder aquisitivo, disfuncional, você acaba sendo excluído de inúmeras oportunidades de mobilidade social e perpetra o ciclo da violência, subempregos e baixos níveis educacionais.

#### 4.1.2 “O contador de histórias” e o capital cultural

O capital cultural de Roberto Carlos Ramos é ínfimo se comparado ao de Margherit, por exemplo. Isso porque, segundo Bourdieu existe duas formas de se adquirir capital cultural: “o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura”. (BOURDIEU, 1983 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 77). Margherit seria a representante do aprendizado total, adquirido no seio da família e, posteriormente, reforçado e expandido pela educação formal. Além disso a pedagoga é francesa, branca e herdeira de um capital cultural que lhe propiciou inúmeras oportunidades de adquirir

conhecimentos. Já Roberto Carlos, até os treze anos, não tinha muito capital cultural familiar e nem adquiriu conhecimentos, atitudes e habilidades na FEBEM. A sua maior habilidade era a de fugir da instituição, roubar e correr e nem nessas coisas seria muito bom, já que, constantemente, era recapturado e reconduzido a FEBEM.

Roberto Carlos usa inúmeros palavrões, não sabe ler, não sabe se comportar e tem noção que suas habilidades sociais são muito inferiores. Tanto que, quando é convidado para a casa de Margherit, faz questão de testar a paciência da pedagoga não exibindo nenhuma noção de etiqueta a mesa ou na forma de falar. Evidências de que a escola não conseguiu fazer seu aprendizado tardio nessas e outras áreas.

No início do filme já ficamos sabendo que a condição socioeconômica de Roberto Carlos e sua família é precária – são moradores de uma favela em Belo Horizonte, a mãe é lavadora de roupa e ele possui nove irmãos mais velhos; do pai não se fala. Vivendo no morro, sem contato com formas culturais clássicas, a criança cresce soltando papagaio, brincando com as cores das garrafas do bar de Seu Jorge, morando numa casa com teto de zinco e assistindo televisão aos domingos na casa de Seu José – a única televisão da rua. Mesmo indo para a FEBEM bem jovem ele não possui e nem adquire o capital cultural necessário para a escolarização.

Nas cenas em que Margherit conhece Roberto podemos perceber como a violência simbólica age. A diretora da FEBEM quer que a pedagoga francesa se interesse pelos alunos que são sucesso, aqueles que são craques na matemática, que tem um possível futuro. A diretora ignora a chegada de Roberto, arrastado pelo braço por um funcionário e quer focar a atenção de Margherit em outro interno. Ou seja, ela quer que a francesa veja os sucessos da instituição e não os fracassos, ou os irrecuperáveis como Roberto.

Roberto acaba engrossando as fileiras dos analfabetos funcionais, daqueles que só sabem escrever seu nome, mas que não conseguem ler ou entender um texto. Margherit tenta remediar essa situação utilizando a curiosidade do garoto e ativando sua imaginação com o livro “2000 léguas submarinas”, de Júlio Verne. Com esse livro ela o ensina a ler e desperta nele a vontade de aprender mais: falar palavras em francês; aprender a se portar melhor à mesa; as operações matemáticas; a falar sem usar palavrões e valorizar sua cor. Para culminar as experiências educacionais vividas o leva para conhecer o mar e para ver uma partida de futebol no Maracanã.

Nas cenas da chegada ao estádio temos mais um exemplo da violência simbólica. A relação de Roberto com a polícia era de ser pego e devolvido para a FEBEM e, ao chegar ao estádio e ver que os policiais estão revistando as pessoas, ele tem certeza que será preso. Margherit força Roberto a passar pela revista e depois, em frente ao espelho do banheiro masculino, pergunta-lhe se ele não percebe que sua vida mudou, que ele mudou e não precisa mais ter medo de ser preso. O garoto retruca que sabe, mas que ainda continua sendo preto e, portanto, sujeito a violência policial. Ao ouvir da pedagoga que ele não precisa mais ter medo, parte para ser revistado novamente e novamente, como que para provar a si e a ela que realmente mudou e não é mais o menino irrecuperável da FEBEM. A violência está em Roberto ter internalizado que por ser negro e interno da FEBEM seria reconhecido pela polícia em qualquer lugar e circunstância, mesmo estando bem vestido e acompanhado por uma madame branca.

Margherit é responsável por um incremento do capital cultural de Roberto Carlos que vai viver na França e volta para o Brasil para cursar pedagogia e se tornar professor na FEBEM. Com certeza um professor melhor do que os que ele teve, um que ultrapassasse a violência simbólica vivida pelos alunos da instituição e desse a eles a oportunidade de conhecer novas realidades, adquirindo as habilidades necessárias para poderem ter uma melhor escolarização e empregabilidade.

Ao final do filme Margherit vai se despedir da diretora da FEBEM que afirma que “O Roberto teve sorte”, que a pedagoga fez papel de mãe, deu roupa, carinho e que iria adorar cuidar de cada criança como se ela fosse única, pois o que se faz na FEBEM é “política pública, é uma guerra”. Margherit aponta que a instituição está perdendo a guerra e a diretora retruca: “Ela já começou perdida. Quando uma mãe chega aqui e entrega o filho é porque ela já perdeu a guerra contra a pobreza. Ela espera que a gente faça milagre. A gente até tenta. Mas milagre é uma coisa que só acontece de vez em quando.” (O CONTADOR DE HISTÓRIAS, 2009, 1:26:20-1:28:18)

## **Considerações finais**

Ao longo desse capítulo procuramos atingir o objetivo de perceber como os conceitos de currículo oculto e capital cultural aparecem nos filmes “Um sonho possível” e “O contador de histórias”.

Currículo oculto e capital cultural são categorias conceituais da Sociologia da Educação e Cultura que podem ser percebidas utilizando o cinema como fonte documental. O cinema, como instância de representação da sociedade e da cultura contemporâneas, permite que percebamos inúmeros outros conceitos e relações mais, dentro da proposta desse capítulo, nos fixamos nos acima citados e procuramos analisar como eles aparecem de forma clara ou subliminar nos filmes “Um sonho possível” e “O contador de histórias”.

Ao assistir os filmes elencados, o espectador leigo, pode terminar o filme e se deliciar com mais um final Disney – todos acabam felizes e conseguem atingir seus objetivos. Mas como pesquisadores não podemos nos furtar a apontar que o cinema não é neutro. Ao escolher duas histórias reais de jovens negros que conseguiram driblar o sistema e ter mobilidade social, os roteiristas, produtores e diretores podem ter a intencionalidade de mostrar que aqueles que lutam conseguem, por meio da educação, uma vida melhor, um emprego mais digno. Isso até pode ser realidade para uma pequena parcela da população norte-americana e brasileira.

Mas qual a mensagem que é passada aos milhares, milhões que não conseguem? A ideologia hegemônica disseminada é a capitalista que prega que se você não conseguiu a culpa é sua e não do sistema, do governo ou da sociedade. Que se você não tem uma vida melhor, um emprego com remuneração digna é porque não trabalhou duro para isso e vai engrossar as fileiras dos analfabetos, dos subempregados e dos marginais.

A realidade é que poucos conseguem uma educação de qualidade que lhes permitam produzir espaços para a mobilidade social. No Brasil, os dados compilados pelas pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam para uma realidade muito mais complexa e excludente

De acordo com o levantamento, a taxa de analfabetismo é de 11,2% entre os pretos, 11,1% entre os pardos, e 5% entre os brancos.

Até os 14 anos de idade, as taxas de frequência escolar não variam muito entre as populações. No entanto, a partir dos 15 anos as diferenças se destacam: enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, entre os pretos e pardos este número cai para 50,5% e 55,3%, respectivamente.

No terceiro ano do ensino médio, a diferença é ainda maior a partir da análise da aprendizagem dos conteúdos. Segundo o estudo, 38% dos brancos; 21% dos pardos; e 20,3% dos pretos têm o aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em matemática, 15,1 % dos brancos; 5,8% dos pardos e 4,3% dos pretos têm o aprendizado adequado. (EDUCAÇÃO REFORÇA DESIGUALDADE, 2018, p. 01)

Esses dados mostram como a educação, por mais que tenha um discurso politicamente correto de incluir as diferenças, de agregar todos os tipos de alunos e de não discriminar, não consegue atingir aqueles que mais precisam. A escola não tem meios de desconstruir o capital cultural que as categorias sociais não hegemônicas trazem de casa e nem de evitar que o currículo oculto atue impulsionando a evasão escolar da parcela mais pobre e negra da população. Essa parcela acaba engrossando outra estatística funesta

Os negros são a maioria da população brasileira – 52,9% –, segundo dados do IBGE de 2014. Apesar de ser maioria, essa parcela da população ganha menos da média do país, que é de 1.012,25 reais. A média de renda familiar per capita é de 753,69 reais entre os pretos, e 729,50 reais, entre os pardos. Os brancos têm renda média de 1.334,30 reais.

Outros dados também apontam desigualdade. Entre os desempregados, os negros (7,5%) e pardos (6,8%) são a maioria – brancos (5,1%). O trabalho infantil também é maior entre pardos (7,6%) e pretos (6,5%) que entre brancos (5,4%). (EDUCAÇÃO REFORÇA DESIGUALDADE, 2018, p. 01)

Além disso, de acordo com o PNAD de 2016, “apenas 8,8% de pretos ou pardos tinham nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2%.” Já a taxa de analfabetismo “para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%)” e “as pessoas brancas mostraram-se mais escolarizadas (9 anos) em relação às pretas ou pardas (7,1 anos).” (PNAD CONTÍNUA 2016, 2018, p. 01) Por esses dados podemos inferir que os negros, mesmo que tenham

estudado, acabam tendo uma renda familiar mais baixa que a dos brancos em decorrência do preconceito que sofrem no mercado de trabalho.

Não somos utópicos, no sentido de achar que a educação sozinha vai resolver todos os problemas da sociedade, mas temos certeza que, sem uma educação pública, acessível e de qualidade não se consegue melhorar o padrão de vida de um povo. E que não adianta leis modernas, políticas públicas que no papel são muito inovadoras, se na práxis da sala de aula não se promover o debate crítico da realidade e não se construir a consciência do papel que a educação pode ter na vida pessoal e profissional de um indivíduo. Para superar as limitações do capital cultural das categorias sociais não hegemônicas é preciso começar pela formação continuada do professor, pela melhoria das suas condições de empregabilidade, por uma escola com condições físicas para acolher alunos. Para isso é preciso interesse público e político, ter uma política pública de educação a longo prazo com meios e verbas claras e direcionadas que permitam desenvolver projetos realistas, que partam da práxis da escola e não de senadores e ministros que nunca colocaram os pés em uma escola pública.

Sem uma escola crítica e que atue junto as categorias sociais não hegemônicas continuaremos a perpetuar o controle social e as desigualdades entre os grupos. É urgente uma escola que não seja assistencialista, paternalista e conivente com o currículo oculto, mas que incentive a pensar, a conhecer, descobrir e aplicar os conhecimentos no cotidiano.

## **Referências bibliográficas**

### 1. Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CRÍTICA. UM SONHO possível. Site Cineclick. Disponível em:  
<<https://www.cineclick.com.br/criticas/um-sonho-possivel>> Acesso em: 08 mai. 2018.

CRÍTICA. O CONTADOR de histórias. Site Cineclick. Disponível em: <<https://www.cineclick.com.br/criticas/o-contador-de-historias>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

COUTINHO, Laura Maria. O olhar cinematográfico: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. (org.) **O cinema e seus outros**. Brasília: LGE, 2009, p. 77-99

CUNHA, Roberto. **Um sonho possível**: impossível de acreditar. Site Adorocinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132048/criticas-adorocinema/>> Acesso em: 08 mai. 2018.

EDUCAÇÃO REFORÇA DESIGUALDADE entre negros e brancos. **Carta Capital**. 18 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/educacao-reforca-desigualdade-entre-negros-e-brancos>> Acesso em: 25 mai. 2018.

FRANCO JUNIOR, Emilio. **A bela história do contador de histórias**. Disponível em: <<http://www.cineplayers.com/critica/o-contador-de-historias/1681>> Acesso em: 08 mai. 2018.

JANAUDIS, Marco Aurelio. Humanizando a medicina: uma metodologia com o cinema. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. 2015, vol.35, n.88 pp. 240-242 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2017.

HESSEL, Marcelo. **Crítica**: O contador de histórias. Site Omelete. Disponível em: <<https://omelete.com.br/filmes/criticas/o-contador-de-historias/>> Acesso em: 08 mai. 2018.

LEENHARDT, Jacques. Crítica de arte e cultura no mundo contemporâneo. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Rumos da crítica**. São Paulo: Editora SENAC/Itaú Cultural, 2000, p. 19-28.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Memórias da “Dona FEBEM”**: a assistência a infância na Ditadura Militar (1964 – 1985). Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364699001\\_ARQUIVO\\_TextoHumbertodaSilvaMiranda.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364699001_ARQUIVO_TextoHumbertodaSilvaMiranda.pdf)> Acesso em: 16 mai. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Alysso. **'Um Sonho Possível', filme que deu o Oscar a Sandra Bullock**. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,um-sonho-possivel-filme-que-deu-o-oscar-a-sandra-bullock,526195>> Acesso em: 02 mai. 2018.

PNAD CONTÍNUA 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou>>

mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> Acesso em: 25 mai. 2018

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu.**

Disponível em:

<<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf> >

Acesso em: 23 mai. 2018

SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade social.** Disponível em:

<[www.anpocs.com/index.php/.../o...social...sociologia/...mobilidade-social/file](http://www.anpocs.com/index.php/.../o...social...sociologia/...mobilidade-social/file)>

Acesso em: 15 mai. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias de currículo. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. p. 185-202.

In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Revista**

**Educação & Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n. 01, jan-jun 1996, p. 159-186.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes:** a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus, 1997.

ZIENTARSKI, Clarice; OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes. A educação e a escola brasileira: dialogando com Freire e Gramsci. **Revista Ibero Americana de Educação.** n. 53, 2010. Disponível em: <<http://rieoei.org/3201.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

## 2. Áudio visuais

O CONTADOR DE HISTÓRIAS. Diretor: Luiz Vilaça. Brasil: Warner Bros., 2009. 1 dvd (100 min.)

UM SONHO POSSÍVEL. Diretor: John Lee Hancock. EUA: Warner Bros., 2009, 1 dvd (129 min.)



## **CAPÍTULO III**

### **O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

#### **1. Introdução**

Os Direitos Humanos são “um conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida individuais, em um dado momento histórico.” (CASADO FILHO, 2012, p. 17). Os Direitos Humanos são fonte de constantes debates sobre sua positivação, aplicabilidade e adequação a tradições culturais e estão resguardados por legislações locais e mundiais que buscam proteger a dignidade humana em qualquer canto do planeta, mas que nem sempre são respeitados ou assegurados pelos governos locais.

No Brasil, temos o Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2018b) que, em seu eixo 5, trata da implementação da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Esse documento, em seu item 19 trata do fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Esse item aponta para a necessidade de incluir metodologias, conteúdos e recursos para a Educação em Direitos Humanos nas escolas. A Educação em Direitos Humanos deve ser vista como

uma importante ferramenta para a prevenção das violações dos direitos humanos, fomentando a conduta e atitudes baseadas na tolerância, na solidariedade e no respeito. Criando sociedades onde a proteção dos direitos humanos seja compreendida por todos – e responsabilidade de todos –, a educação em direitos humanos pode desempenhar um papel importante na proteção destes direitos. (ESCOBERO, 1995 apud GORCZEVSKI; KONRAD, 2018, p. 29)

O cinema pode ser um dos recursos metodológicos utilizados para que a Educação em Direitos Humanos se efetive nas escolas. O cinema é uma manifestação cultural que permite a discussão de inúmeros temas, pois os filmes trabalham com temáticas variadas que representam a realidade de forma ficcional, transformada em narrativas que partem da premissa de falar ao espectador do seu tempo a partir de histórias verossímeis de qualquer época ou gênero.

A pretensão de universalidade do cinema constitui a sua dimensão mais subversiva. Pois, cada vez que se tenta atenuar o impacto crítico e devastador de um filme (sobre guerra, homossexualismo, aids, falta de escrúpulos, casamento ou eutanásia), alega-se que se trata “apenas de um filme”, de uma história particular e fictícia com personagens particulares e fictícios, a que podemos assistir como diversão ou análise, mas que não afirma nada de universal sobre as questões abordadas. Mas apresentam casos aos quais se poderiam contrapor outros. (CABRERA, 2009, p. 161)

O cinema é mais que apenas um filme é uma linguagem simbólica que permite diversão, mas também análise de comportamentos, situações, projetos, ideologias e visões de mundo de diferentes grupos e culturas. Sendo assim o cinema pode ajudar a divulgação e discussão da temática dos Direitos Humanos junto a alunos de qualquer nível de ensino e do público em geral. Conhecer e trabalhar com Direitos Humanos permite ao indivíduo, desenvolver uma cidadania consciente, crítica e atuante que leve a manutenção, proteção e posituação dos Direitos Humanos em sua comunidade local e global.

Nesse contexto tivemos como objetivo geral desse capítulo analisar como os Direitos Humanos são representados no cinema. E como objetivos específicos buscamos: refletir sobre como o cinema pode ser um instrumento privilegiado para a representação dos Direitos Humanos; apresentar e discutir cenas de filmes nas quais os aspectos dos Direitos Humanos apareçam; apontar como os filmes “Vidas Secas”,

“Estrelas além do tempo” e “Será que ele é?” podem ser utilizados no Ensino Superior para apresentar e discutir sobre os Direitos Humanos em diferentes cursos de formação.

No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) são apontados os motivos históricos e sociais para que se produzisse uma ordenação sobre quais seriam os direitos fundamentais do ser humano a serem respeitados por todas as nações. Essa preocupação decorreu das inúmeras atrocidades cometidas durante as duas primeiras guerras mundiais (genocídio dos judeus e outras etnias, as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração nazistas e asiáticos, etc.). O respeito e a adesão aos direitos humanos fundamentais devem ser prioridade das nações para que seus cidadãos tenham acesso a dignidade humana e possam ser atendidos em suas necessidades básicas independente de etnia, credo, classe social, gênero, nacionalidade ou posicionamentos políticos.

Ao longo do tempo, os direitos humanos foram repensados e ampliados e, atualmente, estamos na terceira geração de discussão e aplicação.

Os direitos humanos de primeira geração são aqueles da Declaração Universal dos Direitos Humanos e envolvem os direitos individuais, civis e políticos ligados a liberdade do indivíduo frente a qualquer tipo de autoritarismo. Os direitos civis estão ligados a integridade da vida humana, com proteção à integridade moral, psíquica e física. Nessa fase podemos colocar a liberdade de expressão, de processo legal, presunção de inocência, liberdade de locomoção, de não ser mantido em trabalho escravo, de não sofrer tortura, de proteção a vida privada, entre outros. Os direitos políticos promovem a participação do indivíduo na administração pública, com direito a: votar e ser votado, ocupar cargos públicos e permanecer nesse cargo pelo tempo do mandato, a livre filiação partidária, a alternância de poder, dentre outros.

Os direitos de segunda geração seriam os sociais. Eles devem assegurar que toda pessoa possa gozar dos direitos fundamentais de primeira geração, são formas de exigir que o Estado mantenha sua parte no conjunto de obrigações que podem dar acesso ao cidadão aos direitos fundamentais, com ações afirmativas, políticas públicas e programas sociais que, segundo a Constituição Brasileira de 1988, assegurem que o cidadão tenha acesso “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a

proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2018, art. 6)

Os direitos de terceira geração são aqueles que não tem titulares determinados (direitos difusos) mas que envolvem a todos os seres vivos do planeta pois são direitos ambientais que partem da necessidade de um meio ambiente equilibrado, da manutenção da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável. Mas os direitos de terceira geração também podem abarcar necessidades coletivas como, aqui no Brasil, os direitos do consumidor, das crianças, dos adolescentes, dos idosos, dos portadores de deficiência, da preservação do patrimônio histórico cultural.

Já se discute se não seria necessário criar mais uma geração de direitos humanos (a quarta geração) que atenderia as necessidades de bioética e informática. O direito a bioética decorre dos avanços científicos da engenharia genética humana, animal e vegetal e envolvem discussões como manipulação do código genético (não só de humanos, mas também de animais e vegetais), o aborto, o suicídio, a eutanásia, reprodução artificial e o transexualismo. Os direitos a informação são decorrentes das inovações tecnológicas de comunicação e informação e envolvem a transmissão de dados, o comércio virtual, a invasão de privacidade, a pirataria, a propriedade autoral. Mas esses eixos ainda estão em discussão e não são consenso.

Bucci aponta que a percepção da evolução dos direitos humanos

nos faz perceber que a fruição dos direitos humanos é uma questão complexa, a qual vem demandando um aparato de garantias e medidas concretas do Estado que se alarga cada vez mais, de forma a disciplinar o processo social, criando formas que neutralizem a força desagregadora e excludente da economia capitalista e possam promover o desenvolvimento da pessoa humana. (BUCCI, 2017, p. 08)

Assim como os direitos humanos se ampliaram ao longo do tempo, também suas características básicas foram sendo estendidas e, segundo Moraes (2003 apud ESSENBURG, 2017, p. 43-44) elas são:

- imprescritibilidade: os direitos humanos fundamentais não se perdem pelo decurso do prazo;

- inalienabilidade: não há possibilidade de transferência dos direitos humanos fundamentais, seja a título gratuito, seja a título oneroso;
- irrenunciabilidade: os direitos humanos fundamentais não podem ser objeto de renúncia, dessa característica surgem discussões importantes na doutrina e posteriormente analisadas, como a renúncia ao direito à vida e a eutanásia, o suicídio e o aborto;
- inviolabilidade: impossibilidade de desrespeito por determinações infra-constitucionais ou por atos das autoridades públicas, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal;
- universalidade: a abrangência desses direitos engloba todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica;
- efetividade: a atuação do poder público deve ser no sentido de garantir a efetivação dos direitos e garantias previstos, com mecanismos coercitivos para tanto, uma vez que a constituição federal não se satisfaz com o simples reconhecimento abstrato;
- interdependência: as várias previsões constitucionais, apesar de autônomas, possuem diversas intersecções para atingirem suas finalidades. Assim, por exemplo, a liberdade de locomoção está intimamente ligada à garantia do habeas corpus, bem como a previsão de prisão somente por flagrante delito ou por ordem da autoridade judicial competente;
- complementariedade: os direitos humanos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas de forma conjunta, com a finalidade de alcance dos objetivos previstos pelo legislador constituinte.

Cada uma e todas essas características estão interligadas e devem ser respeitadas dentro do todo para que cada ser humano, em qualquer lugar do mundo, tenha seus direitos garantidos dentro das leis nacionais e internacionais.

O cinema pode ser um instrumento para estudar e difundir aspectos dos Direitos Humanos pois “vivemos em um mundo em que a visibilidade chegou à exaustão. Não há mais o que não se veja. A visibilidade é condição para a existência de quase todas as coisas em tempos de pós-modernidade. [...] Todas as vidas, [...] são passíveis de serem narradas.” (COUTINHO, 2009, p. 84) A narrativa fílmica é a síntese de “múltiplos pontos de vista que, ajuntados, foram transformando-se naquela história de imagens e sons que, ao impressionarem campos magnéticos e eletrônicos, adquiriram a capacidade de impressionar também olhos e ouvidos de milhões de pessoas.” (COUTINHO, 2009, p. 85)

Por sua vez Duarte aponta que “em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem [a cinematográfica] é requisito fundamental para se transitar pelos diferentes campos sociais” (DUARTE, 2002, p. 14) e possibilitar inúmeras e

diferentes interpretações dependendo do repertório cultural de quem analisa ou assiste o filme, pois “a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas das dele. Além disso, esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas” (DUARTE, 2002, p. 92). Ela ainda afirma que

Os filmes “funcionam” como porta de acesso ao conhecimento e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta. (DUARTE, 2002, p. 89)

Para que essa “porta de acesso ao conhecimento” seja utilizada de forma pedagógica e contribua para a Educação em Direitos Humanos é necessário que o professor planeje seu uso em sala de aula, tendo objetivos claros para o uso do filme escolhido, com adequação do conteúdo à faixa etária indicada, levantamento prévio de assuntos e discussões que o filme pode produzir, assim como de possíveis inconsistências, anacronismos e incoerências que pode conter. O preparo da turma para assistir ao filme é necessário para o aproveitamento dos diferentes aspectos da narrativa fílmica. Para esse preparo o professor deve apresentar uma breve sinopse da história e apontar uma prévia de quais temas do conteúdo podem ser contemplados na narrativa fílmica. Depois da exibição deve abrir espaços e tempos para a reflexão e o debate, questionando, ouvindo e propondo caminhos para que o aluno percorra e extrapole a história narrada no filme. (NAPOLITANO, 2009)

A capacidade de múltiplos olhares da narrativa fílmica é um fator positivo para se discutir Direitos Humanos pois permite transitar pela emoção, imaginação e visões de mundo dos personagens e captar suas opiniões sobre temas diversificados, como a aplicabilidade, proteção e manutenção dos Direitos Humanos que foram articulados desde 1948.

Citando Chust, Gorcevski aponta que para se transmitir as informações sobre Direitos Humanos são necessárias 3 etapas:

(1) Etapa Cognitiva – onde se apresenta para o aluno informações detalhadas sobre os direitos humanos (história, valores, fundamentação, concretização...) adaptados a seu desenvolvimento, tanto moral como de aprendizagem.

(2) Etapa Emocional – Onde deve-se fazer o aluno sentir emoções relacionadas aos direitos humanos e suas violações. Aqui apresenta-se depoimentos, fotos, textos, filmes, etc..que os façam sentir emoções através de sua identificação com as vítimas. Fazer com que compartilhem a raiva, a frustração e o desespero, para que possam entender o que sentem as vítimas das violações dos direitos humanos.

(3) Etapa Ativa – Depois de informar e emocionar, deve-se aproveitar estes elementos para que os alunos possam canalizar seus desejos de atuar. (GORCZEVSKIP, 2018, p. 42-43)

Ao seguir essas etapas o professor poderá atingir o objetivo principal da Educação em Direitos Humanos que é criar cidadãos participativos, ativos, críticos, defensores e seguidores dos Direitos Humanos em seus diferentes segmentos. A metodologia do cinema se encaixa perfeitamente na etapa 2 pois a narrativa fílmica pode, como nenhuma outra, ativar as emoções do aluno e levá-lo a refletir sobre as temáticas abordadas.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos se pauta na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O art. 5 desse documento aponta que a Educação em Direitos Humanos tem “como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.” (BRASIL, 2018c) Ela deve se articular de forma transversal ou disciplinar e trabalhar as dimensões

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2018c, art. 4)

A Resolução ainda afirma, no art. 8, que a Educação em Direitos Humanos “deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”, e também na “na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.” (art. 9) (BRASIL, 2018c) Por sua vez, os novos Instrumentos de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância, para renovação e reconhecimentos dos cursos superiores, lançados pelo MEC, em 2017, tem como um dos itens de avaliação dos conteúdos curriculares a presença da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018d, p. 11)

Esse contexto, aponta para a importância de se discutir metodologias que permitam ao professor do Ensino Superior ter diversidade de recursos para promover a reflexão sobre Direitos Humanos que permitam ao aluno formar uma consciência cidadã, participativa e crítica sobre o tema dos Direitos Humanos em suas mais variadas vertentes de positivação e defesa dos direitos de todos.

## **2. “VIDAS SECAS”**

Nesse item vamos utilizar o filme “Vidas secas” para mostrar como o cinema pode ser um recurso para de debater a questão dos Direitos Humanos na atualidade e sua relação com a migração, educação, trabalho e meio ambiente.

O filme suscita várias possibilidades interpretativas e vamos utilizá-lo para discutir alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nossa proposta é apontar como esse filme pode ser utilizado em sala de aula no Ensino Médio Superior para promover reflexões sobre como os Direitos Humanos são ou não positivados no Brasil e no mundo.

“Vidas Secas” foi o quarto filme do diretor Nelson Pereira dos Santos e sua primeira incursão pela obra de Graciliano Ramos. O livro homônimo de Graciliano Ramos é um clássico da literatura brasileira, foi lançado em 1938 e narra a história de uma família de retirantes nordestinos de um período de seca a outro. O filme foi produzido em 1963 e lançado em 1964, as vésperas do golpe civil militar de 1964. “Vidas secas” – o filme, foi filmado em preto e branco, o que lhe confere uma aura toda especial, como se fosse um documentário e não uma história ficcional. O filme venceu o Prêmio OCIC no Festival de Cannes de 1964 e é o terceiro filme na lista dos



100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos<sup>24</sup>. Internacionalmente compõe outra lista, a do British Film Institute, como uma das 360 obras cinematográficas fundamentais para uma cinemateca.<sup>25</sup>

## 2.1 Representações do Brasil em “Vidas Secas”

Ao roteirizar, produzir e lançar “Vidas Secas” no início da década de 1960, Nelson Pereira dos Santos estava dialogando não apenas com Graciliano Ramos, mas com a sociedade brasileira de então. Ele assim se expressou sobre esse tema: “Na época em que fiz Vidas Secas, não havia nenhuma produção acadêmica que colocasse tão claramente a questão da população nordestina, nada tão forte e direto” (SALEM, 1996, p. 189). Salem ainda acrescenta a esse depoimento sua impressão pessoal sobre o assunto: “E no cinema, talvez nem mesmo até hoje tenha se conseguido abordar, com tamanha radicalidade, o problema da seca no Nordeste, da concentração da terra e das relações de poder no campo brasileiro” (SALEM, 1996, p. 183). Eram assuntos que estavam na pauta de discussões da sociedade brasileira e foram silenciados pelo golpe civil militar de 1964, mas aparecem no filme e se mantêm como temas atuais.<sup>26</sup>

Fabiano vive a situação de milhares de nordestinos que são obrigados a se mudar periodicamente, não têm estudo, nem perspectivas de melhorias para si ou seus filhos. Seres esquecidos pelas autoridades de um país que só se recorda da região para criar planos emergenciais mirabolantes que privilegiam os políticos, os proprietários e os corruptos. Se pensarmos a situação da família de Fabiano a luz do século XXI, temos milhões de refugiados que se encontram em situação semelhante, sendo obrigados a procurar refúgio em outros países para escaparem de desastres

---

<sup>24</sup> Essa lista dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos foi elaborada pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRACCINE). Os dois primeiros filmes da lista são: Limite (1931), de Mario Peixoto e Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964), de Glauber Rocha. A lista completa está disponível em: <<https://abraccine.org/2015/11/27/abraccine-organiza-ranking-dos-100-melhores-filmes-brasileiros/>> Acesso em: 29 mai. 2018.

<sup>25</sup> Dado retirado de: <<http://www.festivaldecinemabresilienparis.com/2011/por/nelson/vidassecas.htm>> Acesso em: 29 mai. 2018.

<sup>26</sup> Grysnzpan aponta que “o período que antecedeu ao golpe de 1964 foi marcado por uma forte e extensa mobilização no campo, ocupando a reforma agrária o centro do debate político. De fato, atingindo as bases do poder dos grandes proprietários, que detinham uma força considerável em um país onde, em que pese o acelerado êxodo rural, cerca de metade da população habitava o campo (...). O período que vai da década de 1940 ao início dos anos 1960 viu firmarem os camponeses como ator político, organizado, a princípio, em entidades como ligas camponesas e associações de lavradores, lutando por terra e por direitos.” (GRYSNZPAN, 2003, p. 319-320)

ambientais e políticos, guerras e perseguições religiosas que sofrem em seus países de origem. Então Fabiano e os seus podem ser utilizados como uma síntese desses refugiados e seus dramas.

A família de Fabiano é forçada a mudar-se com o ciclo de secas e o filme mostra essa

paisagem monótona e repetitiva. Existe no cenário uma espécie de morte que os retirantes levam consigo: o abandono, a falta de perspectivas, o crescendo da angústia e, sobretudo, a certeza, que se adquire ao longo de cada sequência, de que o movimento do grupo de personagens se dá numa espécie de labirinto. A câmera parece sempre apontar para a terra, ou, em planos largos, para o céu, em que impera impiedosamente o sol, sugerindo uma seca perpétua. (CASTRO, 1997, p. 96)

A paisagem seca, com luminosidade excessiva ainda se faz mais presente com o barulho de um carro de boi que acompanha a caminhada da família. A natureza inclemente não dá tréguas e não admite fraquezas seja de adultos (Fabiana e Sinhá Vitória), seja dos filhos (menino pequeno e menino mais velho<sup>27</sup>) ou dos animais de estimação (o papagaio e a cachorra Baleia)

Além de ser violentado pela natureza, Fabiano era violentado pelo patrão, que roubava nas contas, pelo governo que cobrava impostos sem dar retorno, e pela polícia, que batia e prendia sem motivo. O patrão dava-lhe descomposturas aos berros. E Fabiano pensava que “descompunha porque podia descompor (...). Sempre fora assim” (RAMOS, 2006, p. 23). As contas do amo diferiam das de Sinhá Vitória (Maria Ribeiro) e Fabiano (Atila Iorio) sabia-se roubado, mas “baixava” a pancada e emudecia, e se questionava: “Estava aquilo direito? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!” (RAMOS, 2006, p. 94) Um questionamento que não o levava à ação, mas apenas à certeza de ser explorado.

“Vidas Secas” – o filme – começa sua apresentação dessa realidade com uma tela negra, na qual estão escritos, em letras brancas, os dizeres:

Este filme não é apenas a transposição fiel para o cinema de uma obra imortal da literatura brasileira. É antes de tudo um depoimento

---

<sup>27</sup> Os meninos não têm nome, não tem identidade, são apenas nominados pelo seu tamanho ou ordem de nascimento. Eles são menos humanos que a cachorra, que tem nome (Baleia) e que, no livro, tem um capítulo dedicado a ela e a sua forma de pensar e perceber o mundo.

sobre a dramática realidade social de nossos dias e extrema miséria que escraviza 27 milhões de nordestinos e que nenhum brasileiro digno pode mais ignorar. (SALEM, 1996, p. 183)

Essa nota introdutória foi escrita por Fernando Sabino e, segundo Nelson Pereira dos Santos, tinha o objetivo de contornar eventuais problemas com a censura, pois mostrava que o filme era uma transposição fiel do livro e, portanto, não tinha nada que pudesse ser cortado.

O Nordeste mantinha historicamente uma relação de compadrio, de coronelismo e de dependência do trabalhador rural para com o dono das terras.<sup>28</sup> Essa sujeição aos ditames dos patrões era marcada pela ditadura da terra, o proprietário como detentor do único bem de produção impunha as regras do trabalho, o preço, as condições, mandava e desmandava, instaurando uma ligação com o trabalhador de domínio e de cordialidade, na medida em que o sertanejo recorria a ele para suas emergências pessoais, chamava-o para ser padrinho de seus filhos e se acostumava com a obediência sem questionamento. Situação agravada pelo analfabetismo<sup>29</sup>, pelas pregações religiosas e pela falta de perspectivas de mudanças. Nas décadas de 1950 e 60, essa realidade estava sendo questionada pelos movimentos de esquerda, pelas Ligas Camponesas e por setores da Igreja Católica. Cada uma dessas propostas procurava lutar por melhorias no campo, pelos direitos do trabalhador rural, pela reforma agrária e pela quebra de um quadro psicológico de dependência. Esses movimentos foram silenciados pelo golpe de 1964, mas muitos de seus militantes continuaram lutando na ilegalidade, foram presos e mortos pela política repressora dos governos militares.

---

<sup>28</sup> Resende afirma que “o coronelismo é um fenômeno que só pode ser entendido a partir da marca histórica do antigo e exorbitante poder privado; da estrutura agrária latifundiária que fornece a base de sustentação para as diferentes formas de manifestação do poder privado; da superposição de formas de sistema representativo a uma estrutura econômica e social, basicamente rural, que permite o controle de uma vasta população em posição de dependência direta do latifúndio; e de um sistema de compromissos, uma troca de proveitos, entre um poder público fortalecido e um poder privado já em fase de enfraquecimento.” (RESENDE, 2003, p. 96)

<sup>29</sup> Os índices de analfabetismo no Brasil da década de 1940 chegavam a 56,17% da população, sendo que os estados do Nordeste tinham (como ainda têm) muito mais pessoas analfabetas que os do Sul e Sudeste. Nas décadas de 1950 (50,48%) e 1960 (39,35%) o governo começou a investir na educação, mas essas políticas ainda estavam centradas nas cidades, o campo era ignorado e contribuía para os altos índices das pesquisas. (ROMANELLI, 1987, p. 75)

Fabiano e sua família viviam a realidade da região de maneira exemplar. Ao chegar a um sítio depois de uma caminhada longa sob um sol escaldante, eles se alojaram e, com o retorno das chuvas, veio também o patrão com o gado sobrevivente. O patrão (Jofre Soares) já chegou com ares de quem manda, foi rude e ordenou que Fabiano fosse embora de sua propriedade. Fabiano argumentou (de forma canhestra, monossilábica) que era bom vaqueiro. O patrão perguntou quanto era a paga e o sertanejo respondeu que estava acostumado a ganhar um bezerro de cada quatro que nascesse. Ao final do primeiro ano de trabalho, o patrão retornou para contar os bois e logo já foi dando o preço pelos de Fabiano: cem mil réis por cabeça. Não houve discussão, apenas a aceitação do valor que o proprietário queria pagar. Na cena seguinte, vemos Sinhá Vitória fazendo as contas para o acerto, para o que utilizou sementes, e ficou contente com o resultado, voltando a falar do seu sonho de ter uma cama de couro como a do seu Tomás da bolandeira. Mas, para isso, precisavam economizar.

Fazer economia no sistema agrário do sertão é praticamente impossível, pois o sertanejo está sempre devendo ao patrão, que lhe empresta dinheiro ou utiliza o sistema de caderneta<sup>30</sup> ao longo do ano ou do mês, cobrando juros altos por isso. Logo, o trabalhador estará sempre em dívida, recebe pouco e acaba retornando para pedir um vale. Essa relação é mostrada no filme a partir da chegada de Fabiano à cidade, quando apareceu em um carro de boi (com o som do mesmo ao fundo) e se dirigiu à melhor casa da praça. Ao entrar, viu uma cena inusitada: a filha do patrão tinha aula de violino, cujo som parecia uma continuação do emitido pelo carro de boi do início do filme. Fabiano olhou espantado para aquilo: uma menina branca, limpa, bem arrumada tendo aula de violino.<sup>31</sup> Já o patrão estava sentado à mesa, tomando seu café da manhã (ele não olhou para Fabiano, não ofereceu café nem o convidou para sentar, numa clara demonstração de poder). Ao concluírem o acerto, Fabiano ficou todo sem jeito, mas falou para o patrão:

- \_ Me descurpe, mas tem de menos. (E reconta o dinheiro)
- \_ Tá certo. (Diz o patrão)
- \_ O que a mulhé disse é mais, tem erro na conta.

---

<sup>30</sup> O sertanejo não tem como adquirir alimentos na cidade, logo o patrão tem uma venda (um comércio) no qual o empregado retira suas necessidades e o comerciante (também empregado do patrão) anota em uma caderneta os itens retirados. Ao fazer o acerto, o patrão pode cobrar quanto quiser pelos gêneros, além dos juros advindos do tempo decorrido desde a retirada.

<sup>31</sup> Essa cena também é um acréscimo de Nelson Pereira dos Santos ao texto de Graciliano Ramos.

- \_ A diferença é dos juro. Não lhe emprestei dinheiro todo esse ano? Tem erro não.
- \_ Eu não. Mas a mulhé tem miolo, sabe fazê conta. Aqui tem de menos.
- \_ Sua paga tá ai. Não tem mais nada pra recebe. (retruca o patrão)
- \_ Isso num tá certo. Sô nego não.
- \_ Nego num tem nenhum aqui. (replica o patrão bravo) Taí seu dinheiro. E se num quiser vai procurá emprego noutro lugar. Cabra insolente num trabalha comigo.
- \_ Bem... bem... (diz Fabiano já abaixando os ombros e diminuindo o tom) não é preciso barulho. Foi palavra à-toa. Me descurpe... foi culpa da mulhé, patrão. Eu num sei lê. A velha me disse: é tanto. Eu creditei nela.
- \_ Está bem, Fabiano. Vá trabalhar. (VIDAS SECAS, 1963, 0:35:40-0:41:03)

A subserviência de Fabiano não se limitava à relação com o patrão, mas se estendia a outros tipos que ele acreditava serem autoridade, ou, no seu dizer, governo. Esses eram representados pelo cobrador de impostos e pelo soldado amarelo. A cena do cobrador de impostos se deu logo em seguida ao acerto de contas, quando Fabiano procurava vender as partes de um porco para melhorar seu orçamento. O cobrador ouviu o oferecimento e disse a Fabiano que só poderia vender se pagasse imposto. O vaqueiro disse que não sabia disso, que achava que podia dispor de seus bens como quisesse, mas, se tinha que pagar imposto, se a prefeitura tinha uma parte do porco, preferia não vender.

Já Sinhá Vitória, não tangia bois, não amansava burro como o marido, mas trabalhava muito e queria economizar para ter uma cama de couro e dormir como gente. Quando a família voltou da festa na cidade e ela descobriu que Fabiano tinha perdido o dinheiro no jogo, ficou muito brava e reclamou:

- \_ Nunca que vamo tê cama de gente. Era pra economizá... Hum! Já tinha comprado o coró, já tinha comprado a maderá. (Fala alto para que Fabiano no quarto a escute)
- \_ Quero vê. Quem trabalha aqui, hem? Isso é que é. (resmungá Fabiano)
- \_ Dinheiro tinha. Mais foi tudo embora no jogo e cachaça.
- \_ Mas custo menos que o sapato de verniz. Sapato caro pra quê? Pra andar que nem papagaio? (Fabiano imita o andar desengonçado de Sinhá Vitória com os saltos) (VIDAS SECAS, 1963, 1:06:57)

A passagem mostra a desconsideração pelo trabalho feminino no Brasil. Fabiano não via os afazeres de Sinhá Vitória como trabalho, mas como coisa de mulher, tanto que questionou “Quem trabalha aqui, hem?”, ou seja, como ele

trabalhava com o gado, ele é que havia ganhado o dinheiro e, portanto, poderia fazer dele o que quisesse, sem dar satisfação se o tinha gastado com jogo ou bebida. A indignação de Sinhá Vitória, por outro lado, indica que ela é que procurava equilibrar o orçamento apertado da família e, mesmo tendo gastado dinheiro com um par de sapatos de verniz para ir à festa na cidade, acreditava que o marido não deveria gastar os trocados com algo que não fosse útil. Sinhá Vitória era pragmática, pensava em termos de utilidade, tanto que, quando matou o papagaio da família, se justificou dizendo: “Também, não servia pra nada. Nem sabia falá...” (VIDAS SECAS, 1963, 08:57) Esse é praticamente o mesmo argumento utilizado quando Fabiano precisou matar a cachorra Baleia, que estava doente e não conseguiria seguir com a família. Logo, só merece ficar vivo aquilo que tem utilidade, seja para falar (papagaio), seja para proteger/caçar para manter vivos os humanos (cachorra).

O ciclo vicioso no qual vivia Fabiano não foi quebrado no livro, nem no filme. Ao contrário, foi reforçado pela figura dos meninos que queriam ser como o pai. Para se parecer com Fabiano, agiam como ele (os meninos conduziam os cabritos, aboiando, andavam como o pai, falavam pouco, não tinham perspectivas de um futuro que não fosse ser vaqueiro). O menino mais novo olhava para Fabiano com admiração, anda atrás dele imitando-o e, apesar de não falar nada, deixava perceber seus desejos. O menino mais velho também já seguia os caminhos do pai. Mesmo quando quis saber sobre o inferno, ele não fez perguntas coerentes, não conseguiu se comunicar com a mãe (que lhe deu um cascudo, depois de ele perguntar a mãe se já tinha visto o inferno), o menino mais velho não entendeu o significado do termo (ficou repetindo inferno, lugar ruim e olhando a sua volta), somos nós, por meio da câmera mostrando a casa e a paisagem, que imaginamos que ele estava fazendo a relação entre o inferno/lugar ruim e o sítio ressecado no qual morava.

Durante o episódio da festa na cidade, os meninos demonstravam muito mais preocupação pelo desaparecimento de Baleia do que pela prisão do pai, como se soubessem que o pai poderia se virar sozinho, enquanto a cachorra era como eles, dependente das instruções dos mais velhos. Foi Baleia que confortou o menino mais velho após apanhar da mãe e foi a sua morte que levou os meninos a mostrarem seus sentimentos: seguros pela mãe, escondidos dentro de casa, eles choraram muito e sofreram pela morte da companheira.

Quem tinha planos para o futuro dos filhos era Sinhá Vitória: ela pensava que era preciso mudar, ser gente, não continuar fugindo, mas encontrar um lugar no qual

os meninos pudessem estudar, crescer e melhorar sua condição financeira. Sinhá Vitória assim se expressou: “Mas quem é que vai andá sempre escundido no mato que nem bicho? Um dia temo que virá gente, pudemo continuá vivendo que nem bicho, escundido no mato, pudemo?” E Fabiano retrucou: “Pudemo não.” (VIDAS SECAS, 1963, 1:37:50) Ela e Fabiano não sabiam como seria esse lugar nem onde, mas o vislumbravam como “uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia”. (RAMOS, 2006, p.127-128) Uma tênue esperança de mudar seu destino e o dos meninos, mas na cena final (na qual eles caminham para longe da câmera) o que vemos é surgir a frase desconcertante e fatal: “E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos”. (RAMOS, 2006, p.128) Poderia ser uma cena de afirmação de um futuro melhor, contudo ela nos remete a uma nova subserviência, uma vida que não tem nada de novo, num horizonte sem fim a engolir os personagens ao invés de dar-lhes novas vidas. Se fizermos a ponte entre a narrativa do filme e a sociedade brasileira da década de 1960 e além, só podemos visualizar um destino para os personagens (reais ou fictícios): migrarem para uma cidade, deixarem tudo que conheciam para trás, sua cultura, suas crenças, seus saberes e se tornarem retirantes da seca, trabalhando em subempregos, ganhando pouco e sem terra para poderem plantar ou criar para a sua subsistência. Personagens que engrossariam a massa de trabalhadores alijados de seus direitos, vivendo precariamente nas periferias das cidades e ainda sem seus direitos mais básicos respeitados e atendidos pela sociedade.

### 2.1.2 Reflexões sobre Direitos Humanos presentes no filme

As relações trabalhistas mostradas no filme são muito próximas a da servidão que, de acordo com o artigo 4º da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) não deveriam mais existir. Mas o patrão de Fabiano parece não saber disso e, assim como em muitos lugares do mundo, as pessoas são submetidas a ambientes de trabalho degradantes e não recebem uma remuneração satisfatória, o que fere os artigos 23 e 25 da DUDH. O professor pode desenvolver uma reflexão sobre as formas de trabalho existentes no mundo e sobre as desigualdades de pagamento entre os

sexos que também ferem o artigo 2 da DUDH. Outra questão que se pode levantar é se o trabalho no Brasil é remunerado de forma “equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social” (DUDH, 2018, art. 23, alínea 3), ou seja, se a remuneração da maioria da população lhes permite ter uma vida digna em termos de alimentação, moradia, vestuário e saúde.

Outra frente que se pode refletir a partir do filme é sobre a educação. O artigo 26 da DUDH diz que todas as pessoas têm direito a educação. Mas essa não é uma realidade mundial e nem mesmo no Brasil. Os filhos de Fabiano não vão à escola, o próprio pai é analfabeto e a mãe é uma analfabeta funcional. Assim como milhares de crianças no Brasil ele perpetuam o ciclo do analfabetismo. É uma reflexão que pode, inclusive, tratar da questão do acesso a educação no mundo, pois existem países nos quais mulheres são impedidas de estudar por extremistas religiosos. Também se pode debater os artigos do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente - 1990) sobre educação, como o artigo 53, o 54 e o 227 que respectivamente apontam que a criança tem direito à educação e que é dever do Estado assegurar esse direito.

Uma terceira via de reflexão sobre Direitos Humanos no filme seria a questão do meio ambiente. A família de Fabiano sofre as consequências de um meio ambiente degradado e de políticas públicas que não conseguem resolver o problema da seca no Nordeste. O direito a um meio ambiente saudável aparece como um dos componentes da terceira geração dos Direitos Humanos, que são voltados para a titularidade da comunidade, para o destino da humanidade. A questão das secas no Nordeste pode ser abordada de uma perspectiva que aponte as mudanças que a exploração do meio ambiente causa a situação climática do Nordeste e das políticas públicas que durante séculos tentaram resolver o problema hídrico da região mas não conseguiram.

Uma quarta vertente de reflexão pode ser a questão da migração. Na atualidade temos muitos casos de migração de populações devido a desastres climáticos (Haiti), político econômicos (Síria, Venezuela, etc.) e religiosos (Rohingyas de Myanmar). O professor pode questionar como os Direitos Humanos desses migrantes são ou não positivados pelos países que os recebem, inclusive o caso dos venezuelanos entrando no Brasil. São situações mundiais que mostram como a



positivação dos Direitos Humanos é precária seja no país de origem do refugiado seja no que o recebe pois nem todos tem seus Direitos respeitados e se cria uma zona de invisibilidade na qual essas pessoas são mantidas sem o mínimo de segurança, saúde, alimentação e educação.

### 3. “Estrelas além do tempo”

O item analisará o filme “Estrelas além do tempo”, procurando perceber como ele apresenta e trabalha situações relacionadas aos Direitos Humanos. O filme, ficcionaliza a história real de três mulheres negras que trabalharam na NASA, na década de 1960 e pode ser utilizado para reflexões sobre preconceito racial e de gênero.

O filme foi lançado em 2017, dirigido por Theodore Melfi. “Estrelas além do tempo” é baseado no livro homônimo de Margot Lee Shetterly, que pesquisou, resgatou e recontou as histórias reais das mulheres negras que trabalhavam na NASA<sup>32</sup> como computadoras, na década de 1950 e 1960. Computadoras eram mulheres que faziam os cálculos matemáticos para as missões espaciais da NASA. Na época ainda não tinham computadores (máquinas) que tivessem poder de armazenamento ou velocidade de fazer os cálculos necessários as missões. O filme é centrado na trajetória de Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughan (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe) e nas relações entre elas e os outros trabalhadores da NASA.

#### 3.1 Cenas de “Estrelas além do tempo”

“Estrelas além do tempo” inicia com as três protagonistas paradas na estrada com um problema no carro. Elas são abordadas por um guarda branco que não acredita que elas trabalhem na NASA, mas que acaba escoltando-a até o portão da agência. Esse guarda é um representante das relações entre negros e brancos nos

---

<sup>32</sup> A NASA (National Aeronautics and Space Administration – Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço) foi fundada em 1958 e sucedeu a NACA (Comitê Nacional para Aconselhamento sobre Aeronáutica), como a agência responsável pelos projetos espaciais norte-americanos. As computadoras do filme iniciaram suas carreiras na NACA e depois fizeram parte dos quadros da NASA. Como o filme se passa em 1961, elas já são funcionárias da NASA a quatro anos.

Estados Unidos da década de 1960 – nesse momento ainda existiam leis e posturas culturais que evidenciam o racismo e a exclusão aos quais os negros estavam submetidos no âmbito público e privado. As mulheres retratadas no filme sofrem duplo preconceito: por serem negras e por serem mulheres que trabalham em um espaço predominantemente masculino.

O filme se passa em 1961 e, historicamente, ainda está sob ordenações jurídicas discriminatórias que separavam negros e brancos. De 1876 a 1965, imperava nos Estados do Sul as Leis Jim Crow<sup>33</sup>, que foram leis estaduais que definiam níveis de segregação entre os negros e os brancos. As leis Jim Crow tiveram início com o caso *Plessy vs. Ferguson* (1896), na qual a Suprema Corte deu ganho de causa contra *Plessy* (um negro) que foi preso por ter se sentado em um vagão para brancos. A sentença abriu espaço para políticas de segregação racial que não permitiam que negros utilizassem os mesmos bebedores ou banheiros que os brancos e que não podiam frequentar as mesmas escolas, clubes ou restaurantes. Era o início das doutrinas “juntos mais iguais” que segregaria negros e brancos nos Estados Unidos. (KARNAL, 2007)

Em vários estados do Sul os negros deveriam viver em seus bairros, frequentar apenas suas igrejas, andar no fundo dos ônibus e ter escolas próprias. No estado da Virgínia, no qual se passa a história de “Estrelas além do tempo”, os negros deveriam ser classificados racialmente ao nascer e era proibido o casamento de pessoas brancas com não-brancas (incluindo com índios), era a Lei de Integridade Racial, de 1924, que só foi abolida em 1967, pelo Congresso no caso *Loving versus Virgínia*. (LEIS RACISTAS, 2018) Os *Loving*<sup>34</sup> (esposa negra e marido branco) tiveram que deixar o estado por seu casamento ser considerado ilegal e lutaram durante anos para que o judiciário reconhecesse seu matrimônio.

Em 1954, um outro processo colocou em cheque as leis de segregação racial – o caso *Brown versus Secretaria de Educação de Topeka*. O pai de Linda Brown, de oito anos, entrou com uma ação para que a filha pudesse se matricular em uma escola pública frequentada por brancos. A Suprema Corte deu ganho de caso a *Brown*,

---

<sup>33</sup> O nome Jim Crow decorre de um comediante norte-americano, chamado Thomas D. Ride, que costumava se pintar de preto para ridicularizar os negros com o personagem “Jim Crow” (Jim, o Corvo).

<sup>34</sup> A história dos *Loving* foi contada no filme *Loving*, de 2016.

abrindo precedente para que outros negros pudessem, legalmente, se matricular em escolas e universidades públicas que até então eram restritas aos brancos.

Outro acontecimento marcante foi a prisão de Rosa Parks, em 1955. A costureira, se recusou a sentar-se no fundo do ônibus para dar lugar aos brancos. Ela foi detida e presa por violar a lei de segregação da cidade de Montgomery, Alabama. Sua prisão gerou protestos e boicote ao transporte público, com o apoio de personalidades como o pastor Martin Luther King, que iniciava sua proposta de resistência não violenta (marchas, boicotes, protestos) ao preconceito racial e a favor dos direitos civis.

Martin Luther King<sup>35</sup> foi um dos nomes mais famosos do movimento negro pelos direitos civis. Sua estratégia de não violência, de marchas e protestos gerou uma resposta violenta por parte dos governos do sul, que prenderam milhares de negros, dispersaram manifestações com brutalidade e acabaram perdendo apoio público pois a imprensa televisiva, nascente na década de 1960, mostrou os desmandos e as ações na televisão. A pressão pública acabou por fazer o governo de Lyndon Johnson<sup>36</sup> sancionar a Lei dos Direitos Civis (1964), que proibia a discriminação racial em qualquer lugar público, em qualquer emprego, assegurou os direitos de igualdade para votar e de ingresso em escolas públicas de todos os níveis.

As computadoradoras negras da NASA, vivem sob a égide de leis segregacionistas: trabalham em um prédio separado das brancas, devem utilizar banheiros e cafeterias exclusivas para negros. O filme tem cenas em que as mulheres negras são discriminadas na NASA, seu banheiro não é tão limpo ou decorado como o das brancas e Katherine Johnson tem que correr diversos metros para poder usar o banheiro todos os dias já que no prédio em que trabalha não tem banheiro separado para negros. Ela é designada para trabalhar com a equipe do diretor Al Harrison (Kevin Costner). Ao chegar a sala o primeiro engenheiro branco que a encontra entrega para ela o lixo e manda esvaziar – para ele uma mulher negra só pode ser faxineira e não

---

<sup>35</sup> Martin Luther King, era pastor, nasceu em 1929 e foi assassinado em 1968. Uma de suas manifestações mais conhecidas foi a Marcha sobre Washington, de 1963, que reuniu aproximadamente 250 mil pessoas e na qual ele proferiu o discurso “Eu tenho um sonho”, no qual expressava seu desejo de viver num país no qual a igualdade e a liberdade fosse para todos independente da cor da pele. Pelas suas ações pelos direitos humanos ele ganhou o Prêmio Nobel da Paz, em 1964.

<sup>36</sup> Lyndon Johnson era o vice presidente de John Kennedy e, depois do assassinato de Kennedy, em Dallas, Texas, em 22 de novembro de 1963, assumiu a presidência de 1963 a 1969.

uma computadora experiente e capaz. Em um ambiente dominado por homens ela é a única calculadora e só tem outra mulher no recinto, a secretária branca de Al Harrison, que a trata com distanciamento e superioridade.

Os colegas homens e brancos de Katherine olham para ela com espanto e quando ela usa a máquina de café comum eles tratam de trazer uma separada para ela e colocam uma etiqueta especificando que a cafeteira era para pessoas de cor. Katherine é tratada como uma secretária e não como uma igual, mas a sua capacidade mental, inteligência e diligência acaba interessando ao diretor Harrison que confia nela para conseguir fazer os cálculos para levar John Glenn para orbitar a Terra.

É do diretor Harrison a melhor cena contra o preconceito sofrido pelas mulheres negras. Ao indagar a Katherine porque nunca a encontra quando procura, ela, molhada de chuva e no limite de sua paciência, aponta que vai ao banheiro porque no prédio não tem um para ela e tem que caminhar até a ala oeste (prédio das computadoras negras) para poder usar o banheiro e que sobrevive do café da cafeteira que nenhum dos brancos toca. O diretor percebe a incoerência das ações e cobranças sobre Katherine e os outros funcionários negros da NASA, ele começa por arrancar a etiqueta da cafeteira e prossegue derrubando a placa que indica “Banheiro feminino de negros” com um pé de cabra, ação que é assistida por brancos e negros. Depois de colocar a placa no chão ele afirma que: “É isso aí, chega de banheiros de negros, chega de banheiros de brancos. Só existem banheiros.” Aponta para Katherine e diz: “Vá aonde quiser, de preferência perto da sua mesa.” Recolhe a placa continua a fala: “Aqui na NASA a urina é da mesma cor.” (ESTRELAS ALÉM DO TEMPO, 2017, 1:00:43 – 1:04:15) O diretor Harrison está no caminho certo, que será trilhado pela sociedade americana na década de 1960 com as lutas dos negros pelos direitos civis.

Outra protagonista é Dorothy Vaughan. Ela atua como supervisora das computadoras negras mas não tem o título nem recebe um salário correspondente. Dorothy é constantemente rebaixada pela supervisora geral branca das computadoras, Vivian Mitchel (Kirsten Dunst), que não acredita que ela tenha competência para ser supervisora. A sra. Vaughan é quem determina quem vai ser direcionada para qual setor da NASA e, passando por uma sala observa que estão

instalando um novo equipamento – um IBM. Os computadores não tinham ainda essa denominação, eles recebiam o nome da empresa, no caso a IBM era quem produzia máquinas para empresas de grande porte como a NASA. Quando a máquina chega ninguém sabe programá-la e Dorothy percebe que se quiser manter seu emprego deve aprender a programar o IBM.

Em uma cena ela e os dois filhos se dirigem a uma biblioteca pública para pegar um livro sobre programação. A biblioteca é para brancos e a funcionária pede a Dorothy que se retire para a ala dos negros, como ela se nega e levada para fora por um guarda. No ônibus, sentados no fundo determinado para negros, Dorothy explica aos filhos que a lei dos separados mais iguais não é correta, tira um livro da bolsa e o filho questiona se ela roubou o livro, Dorothy determinada responde: “Filho eu pago impostos e eles pagam por tudo na biblioteca, se você pagou não é roubado.” (ESTRELAS ALÉM DO TEMPO, 2017, 0:49:30–0:50:46)

Enquanto os homens brancos não conseguem programar o IBM, ela estuda programação junto com as outras computadoras negras. Dorothy entra escondida na sala e consegue fazer a máquina funcionar o que leva o encarregado a convocá-la e algumas outras computadoras negras para trabalhar no IBM. Até mesmo a inspetora Mitchel tem que reconhecer a iniciativa de Dorothy e dar-lhe o cargo de supervisora e ainda alocar algumas das computadoras brancas para trabalhar na equipe de Vaughan.

A terceira protagonista é Mary Jackson (Janelle Monáe), uma engenheira brilhante que não pode exercer suas funções por ser negra, mulher e não ter as credenciais exigidas pela NASA. Para ascender a função de engenheira ela precisa cursar algumas disciplinas de engenharia, mas só tem essas matérias em uma escola branca. Então Mary Jackson entra na justiça para ter direito a estudar. Até mesmo o marido dela é contra Mary querer um cargo além do que é normal – demonstrando preconceito de gênero, pois ser engenheiro era uma profissão masculina.

Na audiência Mary Jackson defende seu direito à educação, mesmo quando o Juiz afirma que no Estado da Virgínia ainda são válidas as Leis de Segregação, mesmo que a Suprema Corte e o governo federal digam que não. Ela argumenta que o Juiz deveria entender a importância de ser o primeiro, pois “foi o primeiro da sua família a servir nas forças armadas. [...] O primeiro a fazer uma Universidade. [...] E o

primeiro juiz estadual a ser recomissionado por três governos consecutivos.” Ele então deveria também ser o primeiro a permitir que uma negra estudasse em um colégio de brancos e questiona: “De todos os casos que ouvirá hoje qual irá importar daqui a cem anos?” (ESTRELAS ALÉM DO TEMPO, 2017, 1:10:39-1:13:05) Ela acaba convencendo-o e recebe a permissão para assistir as aulas noturnas.

Na cena da primeira aula na escola de brancos, Mary entra na sala e o professor afirma que “o currículo não é feito para ensinar a uma mulher.” Ela retruca que é o mesmo que ensinar para homens e pergunta se pode sentar-se em qualquer lugar, já que na sala não tem uma seção para negros. O olhar do professor e dos colegas brancos homens é de espanto e de consternação por verem-se em uma sala com uma negra. (ESTRELAS ALÉM DO TEMPO, 2017, 1:31:00-1:32:42)

Sem a colaboração das computadoras negras a NASA não teria conseguido colocar o primeiro homem em órbita e nem ganhar a corrida espacial contra a União Soviética. A corrida espacial foi um dos aspectos da Guerra Fria entre os Estados Unidos (capitalistas) e a ex-União Soviética (comunista). Durante a Segunda Guerra Mundial e nos primeiros anos posteriores os Estados Unidos dominavam a tecnologia de foguetes e estavam claramente a frente da União Soviética em termos de tecnologia atômica e espacial mas, rapidamente, a URSS conseguiu superar essa diferença e em 04 de outubro de 1957 colocaram em órbita o primeiro satélite artificial (Sputnik), em 03 de novembro de 1957, foi enviado o primeiro animal ao espaço a bordo do satélite espacial Sputnik 2 (a cadela Laika), em abril de 1961 colocaram o primeiro homem a orbitar a Terra (Yuri Gagarin). Em cada um desses momentos os Estados Unidos foram superados pela União Soviética, o que causava um clima de apreensão e de necessidade de sobrepujar a tecnologia comunista. O papel da NASA era o de criar, construir e calcular a nova tecnologia que permitisse aos Estados Unidos ganhar a Corrida Espacial, o que ocorreu em 20 de junho 1969 quando conseguiram, com o projeto Apollo e a nave Apollo 11, colocar a primeira equipe de humanos na Lua (Neil Armstrong – primeiro homem a pisar na Lua; Edwin “Buzz” Aldrin e Michael Collins). A União Soviética nunca mandou uma missão tripulada à Lua e acabou sendo ultrapassada pelos Estados Unidos na Corrida Espacial.

### 3.2 Reflexões sobre Direitos Humanos presentes no filme

O artigo 2 da DUDH declara que

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS, 2018)

Partindo desse artigo, a reflexão sobre como o filme trabalha a questão dos Direitos Humanos pode iniciar com a pergunta: Como os Estados Unidos sendo um país signatário da DUDH podia ter leis de segregação racial que contrariavam os artigos e propósitos da DUDH?

A segregação racial e o preconceito não são exclusivos dos Estados Unidos e nem terminaram na década de 1960 ao ser aprovada a Lei dos Direitos Civis. O filme possui várias cenas que podem ser utilizadas para mostrar como os negros eram segregados e de que forma eles reagiam ao preconceito. É fundamental que o professor debata o filme e aponte que não era e nem é apenas nos Estados Unidos que o preconceito racial existe. A reflexão sobre acontecimentos que decorrem de preconceito racial no Brasil e no mundo pode render um bom trabalho de pesquisa e debate junto aos alunos. O professor deve, também, abrir espaços para que os alunos afro descendentes socializem suas experiências pessoais com o preconceito aberto ou velado.

Outro caminho de pesquisa e debate pode ser sobre as políticas públicas afirmativas que buscam garantir os direitos de minorias que sofreram e sofrem preconceito e discriminação por serem de outra etnia. A questão sobre as cotas raciais para negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras é sempre polêmica, mas pode ser um espaço para que os alunos conheçam a legislação, os dados sobre matrículas e formação de alunos afro descendentes ao longo do tempo e debatam se essa política é ou não eficaz no Brasil. A política de cotas em concursos públicos também é outro tema dentro das políticas afirmativas que pode ser explorado.

Uma vertente de reflexão pode ser a questão da diferença de gêneros. As mulheres do filme sofrem duplo preconceito por serem negras e mulheres atuando em um espaço de trabalho dominado por homens brancos. Mas isso não as impede de

se impor, de mostrar que tem qualificações e batalhar por seu espaço. Trazendo o tema para a atualidade pode-se questionar a situação da mulher no mercado de trabalho e apontar que as mulheres no Brasil têm dupla jornada de trabalho (no serviço e em casa) e que, a maioria, recebe menos que o homem pelo mesmo trabalho realizado.

A questão do direito à educação também pode ser abordada a partir da situação de Mary Jackson. Sendo a educação um direito assegurado pela DUDH no artigo 26, como era possível que existissem escolas para brancos e para negros separados nos Estados Unidos? E como para estudar uma pessoa precisava de autorização judicial? É interessante fazer um paralelo com a situação de alguns países muçulmanos tradicionalistas nos quais as mulheres não podem estudar por contrariar a religião de grupos mais radicais. O caso da paquistanesa Malala pode servir de exemplo, assim como os sequestros de meninas em escolas cometidos pelo Boko Haram (grupo radical islâmico que atua na Nigéria).

#### **4. “Será que ele é?”**

Nesse item abordaremos o filme “Será que ele é?”. O filme foi classificado dentro do gênero comédia, mas permite tecer reflexões sobre o direito a igualdade da comunidade LGBT, os casos de bullying, preconceito e discriminação que os homossexuais sofrem dentro e fora das escolas.

“Será que ele é?” foi dirigido por Frank Oz, roteirizado por Paul Rudnik e lançado em 1997. O filme é uma comédia, mas não deixa de discutir temas espinhosos como o homossexualismo e o respeito as diferenças e, apesar de já ter vinte anos, ainda é atual e promove reflexões sobre a realidade contemporânea.

##### **4.1. Cenas de “Será que ele é?”**

A pequena cidade de Greenleaf, Indiana, está agitada pois Cameron Drake (Matt Dillon), um dos seus moradores está concorrendo ao Oscar de melhor ator por interpretar um soldado gay. Na noite do prêmio, Drake ganha e dedica a estatueta a Howard Brackett (Kevin Kline), seu professor de inglês, que lhe ensinou a gostar de



Shakespeare e que, segundo Drake, é gay. A declaração cai como uma bomba sobre a população, sobre Howard e sua noiva Emily Montgomery (Joan Cusack). Howard não se declara gay, não acha que é gay e não entende porque o ex-aluno fez uma declaração tão chocante.

Howard é um professor admirado pelos alunos e atuante na comunidade. Ele é responsável por estudantes conseguirem entrar na Universidade, é técnico do time da escola, tem amigos que, com seu incentivo, assistem filmes e discutem livros. Todos o acham um homem culto, inteligente e sensível. Imagem que é arranhada com a declaração de Cameron Drake. Alunos, amigos e parentes começam a questionar suas atitudes, seus modos e seus gostos, dando origem a uma divisão na cidade entre os que acreditam que ele é gay e os que não acreditam.

A mais incomodada com a situação é Emily, a noiva de Howard, que mantém com ele um longo relacionamento sem intimidade sexual, que fez regime intenso para caber no vestido dos sonhos (que ele ajudou a escolher) e que não entende os comentários do ex-aluno. Como eles estão na semana que antecede ao casamento, ela confronta Howard mais de uma vez e diz que não aguentaria se ele realmente a abandonasse por ser gay. O tempo todo Howard afirma que não é gay, mas começa também a se questionar quando a cidade se enche de repórteres e ao analisar seu comportamento a partir da perspectiva dos moradores da cidade.

Seus pais Berniece (Debbie Reynolds) e Frank (Wilford Brimley) se preocupam com o filho e com o casamento, pois o sonho da mãe é um grandioso casamento, que ela organizou para Howard e Emily, já que não tem uma filha. O entusiasmo da mãe, o pai compreensivo, o irmão com pouca inteligência, são um peso para Howard que não quer decepcionar ninguém. Só que a insistência dos jornalistas, em especial Peter Malloy (Tom Selleck) em entrevistar os moradores da cidade e perseguir Howard acabam abalando as certezas do professor.

O encontro no meio da estrada entre Howard e Peter Malloy é decisivo para o professor pois o jornalista conta que é gay e que abriu o jogo. Howard então indaga:

\_\_Para quem?

\_\_Para todo mundo. Meus pais, meu chefe, meu cachorro. Um dia eu apenas acordei e estava cansado de trocar os pronomes, de me

lembrar de engrossar a minha voz. Eu não aguentava mais mentir para as pessoas que eu amava. Isso não lhe é familiar?

\_\_ Não.

\_\_ Então eu simplesmente disse: “Mãe, pai, Sparkey eu sou gay!”

\_\_ O que houve?

\_\_ Bem, minha mãe chorou por exatos 10 segundos. Meu pai disse: Mas quem liga... E meu chefe disse: “Você é tão alto!” Howard todo mundo me surpreendeu uma vez que confiei, que acreditei neles... você sabe, às vezes a pior coisa que acha que poderia acontecer acaba sendo a melhor coisa.

\_\_ Para você.

\_\_ Para todo mundo.

\_\_ Escuta aqui eu não sou gay! (e remexe a mão)

\_\_ Qual foi o oitavo disco da Streisand?

\_\_ Color me Barbara.

\_\_ Garanhão..

\_\_ Todo mundo sabe disso!

\_\_ Todo mundo onde? No pequeno bar gay da pradaria? Sabe do que você precisa?

\_\_ Eu preciso casar (Peter agarra Howard e o beija. E Howard corresponde)

Howard indignado e confuso diz:

\_\_ Você me beijou...

\_\_ Você percebeu.

\_\_ Isso aqui não é Los Angeles.

\_\_ As pessoas não se beijam em Greenleaf?

\_\_ Não em uma encruzilhada.

(SERÁ QUE ELE É?, 1997, 0:38:45- 0:41:24)

Mas ele ainda continua se negando a admitir que é gay e parte para um tratamento radical (uma das cenas mais engraçadas do filme), ouvir uma fita de autoajuda que mostra se você é ou não é hetero. Ele ia razoavelmente bem até que o narrador da fita passa a música “I will survive” e dá instruções para que ele não requebre, não dance e não deixe a música seduzi-lo. “I will survive” é uma das músicas mais dançantes da era do disco (década de 1970) e é considerada um dos hinos do movimento LGBT<sup>37</sup>. Howard falha no teste, ele não consegue se manter sem dançar.

Mas ainda está firme no seu propósito de se casar com Emily, ao entrar na Igreja vê Peter, seus amigos, familiares e a noiva e acaba, na hora do sim, dizendo: “Eu sou gay”. A declaração choca todos os presentes e deixa Emily desolada. Eles se confrontam na sacristia e ela sai da Igreja em disparada, deixando-o sozinho para lidar com os convidados.

---

<sup>37</sup> LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

A mãe de Howard e as amigas vão para o salão da festa de casamento e cada uma tenta consolar Berniece, que afirma aceitar que Howard pode ser gay, mas que ele deveria ter se casado. As amigas afirmam que não é culpa dela, e que não tem nada de errado e o que vai acontecer se todos colocarem seus segredos para fora. E o que cada uma faz e acabam percebendo que todos tem segredos que podem parecer abomináveis para si, mas que ao serem contados e junto com os dos outros são apenas engraçados.

Por sua vez os alunos tentam entender o que aconteceu e se, realmente, Cameron Drake estava dizendo a verdade, cada um argumenta que não era tão amigo do professor e assim se afasta do escândalo. E o pai de Howard quem vai conversar com ele em casa e pergunta:

- \_\_ Ainda é gay?
- \_\_ Sou.
- \_\_ Você vai fazer alguma operação?
- \_\_ Como é que é?
- \_\_ Você vai entrar para a vida artística?
- \_\_ Com certeza, Vegas...
- \_\_ Estamos preocupados...
- \_\_ Eu sei.
- \_\_ Sou fazendeiro... Sua mãe me pediu para vir aqui, ela está preocupada com você. Ela teme que você não esteja comendo. Ela mandou isso (coloca um saco na mesa)
- \_\_ O que é isso?
- \_\_ Bolo de casamento.
- \_\_ Ela é diabólica. (SERÁ QUE ELE É?, 1997, 1:00:42-1:02:26)

Mas a declaração de Howard não atinge apenas os sonhos de sua mãe e da noiva, ela desencadeia outra avalanche em sua vida. Ele é demitido da escola local e não deve ir a formatura, mas o pai afirma que ele “ensinou aquelas crianças, se não aparecer lá o que vão pensar?”. Howard já havia sido advertido pelo diretor da escola que, se gostava mesmo de dar aulas, deveria se casar acabando com os boatos e dúvidas ou seria demitido, pois o comitê gestor da escola não iria admitir um professor gay.

Ele comparece a cerimônia de formatura, mas fica sentado quieto no auditório lotado e vê o prêmio de professor do ano ser dado a outro. Enquanto o professor vencedor começa seu discurso, Cameron Drake entra no auditório e questiona se o Howard não concorreu ao prêmio e todos ficam sabendo que ele foi demitido.

Cameron indaga se isso foi pelo que disse no Oscar e por Howard ter admitido ser gay. O diretor fala que a comunidade sentiu que era uma questão de influência que: “Tudo bem ele ser de um jeito ou de outro em casa, na sua vida privada”, mas ele era um professor. Cameron então afirma que o problema então era que o professor poderia mandar algumas vibrações, vodus ou micro-ondas gays para os alunos, fazendo com que todos virem gays. Os professores e o diretor tentam mudar de assunto, mas um dos alunos (o que Howard ajudou a entrar na Universidade) levanta e se declara gay e apoia Howard. Logo depois uma aluna também declara que é gay, e assim sucessivamente, até que o irmão de Howard afirma que é da comunidade e não se preocupa se ele é gay, depois é a vez do pai e da mãe se declararem gay. Vários outros membros da comunidade também se declaram gay, apoiando o professor. Cameron Drake então sobe ao palco e entrega seu Oscar para Howard e é aplaudido de pé. O diretor pressionado tem que se render e readmiti-lo.

Logo depois vemos os homens se preparando para outro casamento e achamos que é Peter e Howard, mas estamos em 1997, e quem vai se casar novamente são os pais de Howard. E todos vão para a festa ao som de “Macho man”, outro hino LGBT. Na festa vemos Cameron Drake com Emily (sua paixão de adolescente) e Peter com Howard.

Emily e Cameron se encontram depois do casamento fracassado e ele declara que sempre a achou linda, mesmo quando era gorda. Os dois declamam Shakespeare (Romeu e Julieta) um para o outro e em cenas posteriores os vemos juntos, dando a entender que o ator e a professora se entenderam. Dessa forma tanto ela quanto Howard acabam encontrando um caminho sentimental melhor ao estarem separados.

#### 4.2 Reflexões sobre Direitos Humanos

Apesar de ser uma comédia leve, de não tratar de temas como a AIDS, cuja epidemia teve início na década de 1980, da união homoafetiva, da homofobia e do preconceito que desanda em violência física, o filme pode servir como ponto inicial para reflexões sobre sexualidade, respeito ao diferente e reconhecimento que todos temos segredos e diferenças.

Como o tema da identidade sexual gera polêmicas, preconceitos e homofobia é importante que o professor tenha conhecimento e didática para falar sobre o assunto e deixar espaços e tempos para que os alunos expressem suas dúvidas, medos, questionamentos e narrem histórias de conhecidos, amigos e familiares que assumiram sua identidade sexual para todos. Esse exercício pode mostrar aos alunos como é complexo o universo LGBT, pois existem diversos tipos de identidade sexual e de relações entre a sociedade e essas identidades.

As escolhas sexuais são, atualmente, mais aceitas que há vinte anos quando o filme foi lançado, hoje não é mais surpresa ver um beijo homoafetivo em um filme ou em uma novela. Na época o beijo entre Howard e Peter poderia ser considerado um escândalo. Esse tema pode gerar uma reflexão sobre as posturas culturais, sobre o que é considerado certo ou errado e como essas posturas mudam com o tempo e por que mudam. O preconceito ainda é grande, ainda mais numa cultura conservadora como a do Brasil, por isso é preciso ensinar que é direito ter sua identidade sexual, seja ela qual for, respeitada. Ainda mais que a Constituição Brasileira afirma, em seu artigo 5 que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 2018) A Constituição não diz que apenas os heteros tem direitos, mas que todos são iguais perante a lei.

Uma questão pertinente para se discutir com relação a identidade sexual é a da AIDS e, apesar de não ser tratada no filme, deve ser levantada. A AIDS, quando surgiu era considerada uma doença ligada exclusivamente ao universo homossexual pois, a maioria das vítimas iniciais, eram gays e usuários de drogas injetáveis. Com o tempo se descobriu que não era uma praga vinda de Deus para matar os gays, mas uma doença que poderia ser contraída por heteros e homossexuais ao não se prevenir durante as relações sexuais, transfusões de sangue e uso de seringas. Se num primeiro momento a AIDS levou a segregação dos gays no mundo todo, num segundo permitiu ou forçou que eles se unissem para buscar seus direitos a tratamento, desencadeou o movimento LGBT, as paradas do orgulho gay, a visibilidade dessa minoria nos meios de comunicação e o reconhecimento do direito da união legal homoafetiva.

O respeito ao outro, ao diferente, seja ele homossexual, transgênero ou bissexual deve ser objeto de reflexão nas escolas pois a homofobia e o preconceito a que essas pessoas estão submetidas é crime e deve ser combatido por meio do conhecimento, debate e reconhecimento que eles têm os mesmos direitos que um heterossexual: casar, adotar filhos, ter bens em comum, acesso a saúde, a educação, etc..

O filme pode ser o instrumento para de conhecer a legislação sobre direitos dos homossexuais como a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, que dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. (BRASIL, 2018e) Seus desdobramentos como a possibilidade de casais homoafetivos poderem adotar crianças. O conhecimento e debate sobre essas legislações podem esclarecer dúvidas e diminuir o preconceito dos alunos quanto a união homoafetiva.

Outra vertente de reflexão pode ser a dúbia interpretação de algumas instâncias governamentais brasileiras quanto a questão da identidade sexual, o que é um reflexo do embate entre a cultura conservadora e a moderna. As posturas do MEC (Ministério da Educação e Cultura), podem ser um bom ponto de partida: quais motivos levaram-no a não colocar as questões de identidade de gênero e orientação sexual no BNCC<sup>38</sup>, mas ter uma Resolução<sup>39</sup> sobre uso de nome social nas escolas? Como o fato de não se discutir identidade de gênero e orientação sexual pode contribuir para situações de bullying, de evasão escolar e de preconceito contra os LGBT?

Identidade de gênero e orientação sexual devem ser discutidos na escola e podem auxiliar na diminuição do preconceito que homossexuais sofrem dentro e fora delas. O preconceito quanto a identidade de gênero, fere o direito à diversidade e ao tratamento igualitário dentro da instituição escolar, gerando bullying físico e virtual que acaba levanto alguns alunos a evadirem-se por não serem aceitos, por não aguentar mais as piadinhas e agressões físicas que parecem ser invisíveis a comunidade

---

<sup>38</sup> BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Documento que norteará a educação no Brasil. Aprovado em 2017.

<sup>39</sup> BRASIL. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2018-01-19.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2018f.

escolar. Ignorar um aluno transgênero não o faz desaparecer, mas pode incentivar os outros a trata-lo com violência e desprezo. Esse não é o papel da escola, ela deve acolher as diferenças sejam elas culturais, sociais ou físicas. Os temas de identidade de gênero e orientação sexual devem, obviamente, partir da faixa etária do aluno para serem mais ou menos aprofundados, o que não pode acontecer é ignorar que a sexualidade é parte importante da vida dos alunos em todas as faixas etárias.

Outra vertente de reflexão que pode surgir é a questão da chamada cura gay. Alguns setores tradicionalistas da sociedade brasileira (e também mundial) ainda acreditam e professam que a homossexualidade é uma doença e como tal pode ser tratada e revertida, ou seja, um homossexual que receber tratamento clínico, psicológico ou religioso pode voltar a ser hetero. A questão é das mais polêmicas pois diversas vertentes científicas (Biologia, Genética, Psicologia, Antropologia, etc.), ainda não chegaram a um consenso sobre se o homossexualismo é genético ou comportamental. O que as ciências concordam é que identidade sexual não é doença, mas nem todos os setores da sociedade concordam com essa posição. Isso gera algumas interpretações preconceituosas e que podem restringir a liberdade de escolha do indivíduo. Em países muçulmanos mais radicalmente vinculados ao Islã, a homossexualidade é crime e pode ser punida com morte, como no Sudão, Arábia Saudita, Irã e Iêmen, por exemplo. Essas questões devem ser abordadas e discutidas para que os alunos conheçam o tema e possam chegar as suas próprias conclusões.

### **Considerações finais**

Ao longo desse capítulo procuramos desenvolver a proposta de analisar como os Direitos Humanos são apresentados no cinema e como filmes podem ser um recurso pedagógico para promover a reflexão em Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior. A escolha dos filmes a serem analisados partiu da perspectiva que qualquer gênero fílmico pode suscitar bons debates, desde que o professor esteja preparado para mediar as informações contidas nos filmes e auxiliar os alunos a percorrer as representações na narrativa e as extrapolar para o cotidiano. Escolher os três filmes passou ainda pela experiência pessoal de lecionar para o Ensino Superior e já ter trabalhado com esses filmes em sala de aula em contextos, espaços e cursos diferentes. Dessa forma, por já ter apresentado e discutido os filmes em sala de aula

tivemos mais possibilidades de apontar quais vertentes de debate poderiam surgir ao utilizar um ou outro para se discutir temas de Direitos Humanos.

O recorte geral de analisar filmes que possam ser utilizados no Ensino Superior partiu do princípio que formando e orientando metodologicamente os futuros profissionais da educação e de outras áreas se estará levando o tema, posteriormente, para crianças e adolescentes de forma mais esclarecida e abrangente. Conhecer os princípios dos Direitos Humanos permite discutir temas conflituosos e complexos, respeitando a faixa etária do aluno e dando-lhe o espaço necessário para aprender e repensar suas posições sobre determinados temas.

Apesar do tema geral ser Direitos Humanos, sua positivação ou não na sociedade contemporânea, devemos apontar que as discussões e reflexões no espaço real de sala de aula variam muito de curso para curso, pois existem especificidades que não podem ser negligenciadas. O curso de Pedagogia, por exemplo, se volta para a questão educacional, como trabalhar esses temas com crianças e adolescentes. A Administração e o Direito têm uma leitura mais pragmática e jurídica de como os Direitos Humanos são ou não positivados. A Psicologia se volta para as questões emocionais da aplicabilidade ou não dos Direitos Humanos e suas consequências. Assim, cabe ao professor, se adaptar aos objetivos e missão de cada curso e também ter sensibilidade para escolher o(s) filme(s) que mais impactem nos graduandos de cada curso.

A Educação em Direitos Humanos, “refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.” (BRASIL, 2018c, art. 2) Ela deve fundamentar-se nos princípios da “I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2018c, art. 3)

A Educação em Direitos Humanos não pode apenas apresentar leis e resoluções ela tem que possibilitar espaços e tempos para que o aluno conheça e entenda os Direitos Humanos em suas diferentes dimensões e princípios e tenha possibilidades de refletir sobre sua positivação ou não por meio de diferentes recursos



pedagógicos como artigos, notícias, depoimentos e filmes. A construção da cidadania é um processo contínuo, que deve levar ao conhecimento de si e da relação com a comunidade. Nesse sentido, Fernandez-Largo afirma que

[...] estou absolutamente convicto que sempre que se discute sobre direitos humanos, se está contribuindo para a sua propagação. Eles não possuem outro instrumento de difusão senão as convicções que geram à consciência humana. Equivoca-se quem pensa que os direitos humanos se impõe com as armas, com os decretos arbitrários do poder político ou violando a autonomia das consciências. (FERNANDEZ-LARGO, 2006 apud GORCZEVSKI; KONRAD, 2018, p. 31)

Conhecer os Direitos Humanos por meio da educação, em todos os níveis de Ensino, é o melhor caminho para exercer a monitoria crítica e consciente se eles estão ou não sendo positivados ou ignorados pelo Estado e sociedade.

## Referências bibliográficas

### 1. Bibliográficas

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos 3**. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/portal>> Acesso em: 01 mai. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192)> Acesso em: 3 jun. 2018c.

\_\_\_\_\_. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Reconhecimento, Renovação de reconhecimento. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf)> Acesso em: 3 jun. 2018d.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013**. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento,

entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em:  
<[http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolucao\\_n\\_175.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolucao_n_175.pdf)> Acesso em: 02 jun. 2018e.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018.** Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em:  
<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2018-01-19.pdf>>  
Acesso em: 14 mar. 2018f.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Buscando um conceito de políticas públicas para a concretização dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari et al. **Direitos humanos e políticas públicas.** São Paulo, Pólis, 2001. Disponível em:  
<<http://www.polis.org.br/uploads/831/831.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

CABRERA, Julio. Eutanásia poética: reflexões em torno de cinema e filosofia. In: CUNHA, Renato. (org.) **O cinema e seus outros.** Brasília: LGE, 2009, p. 155-177.

CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos Humanos fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTRO, Dácio Antônio de. **Roteiro de leitura:** Vidas secas de Graciliano Ramos. São Paulo: Ática, 1997

COUTINHO, Laura Maria. O olhar cinematográfico: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. (org.) **O cinema e seus outros.** Brasília: LGE, 2009, p. 77-99.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS humanos. Disponível em:  
<[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2017.

ESSENBURG, Aline Sabbi. **Direitos internacionais dos direitos humanos.** Disponível em: <<http://portal.unyleya.edu.br/portal/Index/lms>> Acesso em: 20 nov. 2017.

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

ECA. Estatuto da Criança e Adolescente. 1990. Disponível em:  
<<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA%20ATUALIZADO.pdf/view>> Acesso em: 30 mai. 2018.

GORCZEWSKI, Clovis. **Os desafios de uma educação para os direitos humanos:** obstáculos, considerações e propostas. Disponível em:  
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/114/79>>  
Acesso em: 31 mai. 2018.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_; KONRAD, Letícia Regina. **A educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** efetivando os direitos fundamentais no Brasil. Disponível em: <[online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/3550/2699](https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/3550/2699)>  
Acesso em: 31 mai. 2018

GRYSNZPAN, Mario. A questão agrária no Brasil pós-64 e o MST. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano: o tempo da ditadura militar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 319-320.

KARNAL, Leandro et. al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEIS RACISTAS: lei da integridade racial (EUA, 1924). Disponível em: <<http://nacaomestica.org/blog4/?p=18128>> Acesso em: 02 abr. 2018.

NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do. **Metodologias de pesquisa em ciências humanas sociais** – Percurso epistemológico da pesquisa qualitativa. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/viewFile/1185/1147>> Acesso em: 01 mai. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

SALEM, Helena. **Nelson Pereira dos Santos: o sonho possível do cinema nacional**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na primeira república e o liberalismo oligárquico. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil: 1930/1970**. Petrópolis: Vozes, 1987

SHETTERLY, Margot Lee. **Estrelas além do tempo**. São Paulo: Harpercollins, 2017.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

## 2. Audiovisuais

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Theodore Melfi. EUA: Fox film, 2017. 1 dvd, 127 min., color.

SERÁ QUE ELE É?. Frank OZ. EUA: Columbia, 1997. 1 dvd, 90 min., color.

VIDAS SECAS. Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Sino filmes, 1963. 1 dvd, 105 min., preto e branco.