



# Historicizando a violência contra as mulheres: uma proposta feminista de abordagem de filmes históricos no ensino de história

**Rebecca Maria Queiroga Ribeiro**

**Susane Rodrigues de Oliveira**

## **Introdução**

Neste capítulo apresentamos algumas análises e orientações pedagógicas para o uso de dois filmes históricos como recursos didáticos na promoção de um ensino de história que eduque para o reconhecimento do caráter histórico e cultural da violência contra as mulheres<sup>1</sup>. Na primeira parte tecemos algumas considerações teóricas e pedagógicas fundamentais para o tratamento das representações de gênero e dos filmes históricos em sala de aula. Já na segunda e última parte, apresentamos análises e orientações didáticas para a abordagem de dois filmes históricos – Alexandria (2009) e Joana D’Arc de Luc Besson (1999) – no ensino de história para turmas de nível médio. Tais orientações partem da premissa de que é fundamental, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que os/as professores/as promovam em sala de aula a desnaturalização/historicização

---

**1.** Esse texto é uma reformulação e aprofundamento do Trabalho de Conclusão de Curso “Cinema e ensino de história das mulheres: possibilidades de abordagem de filmes históricos em sala de aula”, defendido no final do primeiro semestre de 2017, no curso de graduação em História da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora doutora Susane Rodrigues de Oliveira.

de concepções de gênero que ainda sustentam discursos e práticas de discriminação e violência contra as mulheres no Ocidente cristão.

Os dois filmes selecionados tratam, respectivamente, de duas mulheres, Hipátia (Alexandria/Egito, 370 a 8 de março de 415 d.C) e Joana D'Arc (França, 1412 a 30 de maio de 1431 d.C), que viveram em épocas e lugares distintos, mas que apresentaram comportamentos, práticas e subjetividades que escapavam aos padrões de gênero – patriarcais, cristãos e androcêntricos – que conferiam às mulheres um lugar social inferior restrito aos espaços da casa, da maternidade, do casamento e da submissão aos homens. Estas mulheres atuaram para além desses limites, chocando-se com os ideais de gênero que se tornavam dominantes na cultura cristã de suas respectivas épocas. Não por acaso, as duas foram vistas como bruxas e assassinadas por homens representantes de instituições patriarcais, cujo poder se impunha cada vez mais na Europa. O desfecho de suas histórias não pode ser esquecido e apagado da memória histórica, por se tratar de práticas de violência – pautadas na perseguição, punição, tortura, aprisionamento, estigmatização, inferiorização, exclusão e assassinato de mulheres – que deixaram marcas profundas na exclusão e inferiorização das mulheres no ocidente. No século XVI, tais práticas se acentuam na perseguição de mulheres tidas como bruxas e feiticeiras na Europa, durante o processo de sobreposição do cristianismo ao paganismo, promovendo um dos maiores genocídios/feminicídios da história, associado a um epistemicídio<sup>2</sup> dos conhecimentos produzidos por mulheres ocidentais e não ocidentais (GROSFOGUEL, 2016). Como bem explica Judith Butler, ao longo da história, as mulheres tidas como bruxas se tornaram ‘bodes expiatórios’ cuja morte deveria, supostamente,

---

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



purificar a comunidade da corrupção moral e sexual. Considerava-se que essas mulheres tinham cometido heresia, que adoravam o diabo e tinha trazido o mal à comunidade (...). O fantasma dessas mulheres como o demônio ou seus representantes encontra, hoje, eco na “diabólica” ideologia de gênero. E, no entanto, a tortura e o assassinato dessas mulheres por séculos como bruxas representaram um esforço para reprimir vozes dissidentes, aquelas que questionavam certos dogmas da religião. (...) Afinal, queimar bruxas era uma forma de feminicídio executada em nome de uma moralidade e ortodoxia (BUTLER, 2017).

Entender os aspectos históricos dessa violência, – física e simbólica – que deixou marcas profundas nas subjetividades e relações de gênero no Ocidente, faz-se urgente e necessário nas lutas pelo fim da violência contra as mulheres no tempo presente. Além disso, é importante reconhecer e analisar a história de personagens singulares como Hipátia e Joana d’Arc, para romper com visões generalizadas e injustas sobre as mulheres, que ainda se perpetuam no ensino de história. É nessa perspectiva que pensamos em uma abordagem pedagógica feminista de filmes históricos, pautada na historicização de suas representações de gênero, tendo em vista a desnaturalização de concepções que ainda hoje constituem obstáculos na superação da desigualdade e violência contra as mulheres.

Tratamos aqui a violência contra as mulheres como uma forma de violência de gênero, porque se fundamenta em concepções binárias, hierárquicas e androcêntricas sobre o masculino e feminino que ainda são amplamente naturalizadas em nosso cotidiano. Essa violência se expressa em uma multiplicidade de práticas, discursos e representações que promovem exclusões, assassinatos e agressões físicas, sexuais, verbais, psicológicas, patrimoniais e simbólicas de mulheres. Desvelar o caráter histórico dessa

violência, expondo as conexões com as subjetividades, crenças, valores, normas, conhecimentos, relações sociais e vontade de poder – no contexto de suas elaborações e circulação – possibilita a desconstrução de um imaginário sexista/racista que ainda sustenta práticas e discursos de violência contra as mulheres no presente.

As representações produzem sentidos para as pessoas, eventos, acontecimentos e objetos (HALL, 2016, p. 17). Construídas e compartilhadas socialmente em determinados tempos, espaços e grupos sociais, elas participam amplamente da vida social, pois, como bem observou Stuart Hall, elas estão presentes “no modo como nos referimos às coisas, nas histórias que narramos a seu respeito, nas imagens que dela criamos, nas emoções que associamos a elas, e nas maneiras como as classificamos e conceituamos, nos valores que nelas embutimos” (2016, p. 21). Elas são capazes de regular nossas práticas e condutas, construir identidades e demarcar diferenças sociais (HALL, 2016, p. 22). Ao tomarmos o gênero como a representação – “de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria”, enquanto “construção sociocultural” e “que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, *status* dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 210), – entendemos que ele tem, portanto, “implicações concretas e reais, tanto sociais quanto subjetivas, na vida das pessoas” (LAURETIS, 1994, p. 209).

As teorias feministas (RAGO, 1998; LAURETIS, 1994) propõem uma análise crítica da história, assim como do cinema e outros artefatos culturais que também participam da construção e difusão de representações de gênero, funcionando, portanto, como “tecnologias do gênero”. Como bem disse Lauretis (1994), o

gênero não é uma propriedade de corpos nem algo que existe *a priori* nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, “o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e



relações sociais’, por meio do desdobramento de uma “complexa tecnologia política” (Apud LAURETIS, 1994, p. 208).

O gênero enquanto representação constitui produto e processo de inúmeras “tecnologias sociais”, dentre elas, por exemplo, estão o cinema, as ciências, as epistemologias, os discursos, a educação escolar, os cultos religiosos, as artes, a mídia, os tribunais e as práticas da vida cotidiana (LAURETIS, 1994, p. 208), que podem funcionar como “dispositivos” – um “conjunto de estratégias sociais e de biotecnologias de poder que produzem corpos sexuados significando-os enquanto sexo social” (NAVARRO-SWAIN, 2013). Tais dispositivos se fazem presente nas formas de ver e falar sobre as mulheres e as relações de gênero (OLIVEIRA, 2016, p. 207; ZANELLO, 2016, p. 229). Assim, os filmes históricos podem, de alguma forma, “interpelar” as pessoas, nos modos como subjetivamente absorvem, interpretam e se identificam com tais representações. Muito mais do que entretenimento, os filmes, dentre outras coisas, produzem sentidos, valores e saberes, regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações, constituindo certas relações de poder. Nesse sentido, as representações de gênero veiculadas em filmes históricos merecem nossa atenção, especialmente nas possibilidades de um ensino de história para a igualdade de gênero e combate à violência contra as mulheres. Pretendemos, assim, levantar questões para estudos e debates – em sala de aula – sobre determinadas imagens, papéis e discursos associados ao feminino e, especialmente, à violência contra as mulheres.

Ao utilizar o gênero como uma categoria de análise histórica, estamos nos apropriando de “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). O gênero enquanto uma categoria de análise de filmes históricos permite aos(as) professores(as) e alunos(as) “compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, [e o modo] como a

política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1995, p. 23). Ademais, compreender diferentes concepções de gênero em diferentes sociedades e momentos históricos é pensá-lo de um “modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre as mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997, p. 23).

Historicizar as representações de violência contra as mulheres, veiculadas em filmes históricos, permite a sua “desconstrução” e transformação. Segundo Guacira Louro,

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

A historicização consiste em desvelar o caráter social e de construção das representações de gênero, especialmente daquelas (binárias e hierárquicas) que ainda são tomadas como universais e naturais sobre as subjetividades, constituindo-se em obstáculos para a conquista da igualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade. Trata-se de uma “compreensão dos processos de produção das identidades e relações de gênero”, identificando-as “como construções, como saberes social e historicamente produzidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 284). Essa historicização possibilita, portanto, o entendimento de “que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 1997, p. 35), que o gênero é uma performance construída e sempre reinventada. Assim, no ensino de história é necessário perguntar: por que e como elas [representações] foram inventadas, a que necessidades coletivas elas atenderam? (SALIBA, 1999, p. 445). É necessário analisar as imagens canônicas e tentar identificar de que forma elas são “incorporadas no nosso



imaginário coletivo”, e como elas estão “ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual” (SALIBA, 1999, p. 437).

A partir de tais questões apresentamos aqui algumas leituras e propostas para o ensino de história, a partir de uma preocupação feminista com a compreensão e questionamento dos mecanismos de dominação, exclusão e opressão das mulheres na história (OLIVEIRA, 2014, p. 288). Com isso, buscamos ainda contribuir no reconhecimento e valorização da pluralidade de representações, subjetividades e experiências vividas pelas mulheres em tempos passados.

### **Filmes históricos: características e abordagens em sala de aula**

Compreendemos o filme histórico como “aquele que possui como temática um fato histórico” (NOVA, 1996, p. 1), o que implica em uma abordagem pedagógica atenta à sua especificidade. Como qualquer discurso sobre o passado, o filme histórico está “tomado de subjetividade” (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 203). Nesse sentido, não cabe utilizá-lo em sala de aula como reflexo fiel do passado, como reprodutor de verdades históricas. Definir os filmes históricos enquanto construções do passado é um passo importante no início de sua abordagem em sala de aula, para se estimular uma postura ativa e crítica diante dos mesmos (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 208).

Gostaríamos de acrescentar que, além de sua percepção enquanto documento histórico (revelador da cultura do grupo social que o produz ou para quem é direcionado em determinada época e lugar), o filme é também uma “modalidade legítima” de produção historiográfica (NICOLAZZI, 2011, p. 192). Nesse sentido, os filmes históricos são portadores de narrativas históricas, que mobilizam símbolos e discursos sobre o passado, constituindo-se como produtos/processos de determinada cultura histórica. A peculiaridade de cada narrativa cinematográfica pode ser captada na

forma como os acontecimentos do passado são montados e recriados conferindo-lhes sentidos e significados na trama que se apresenta. A linguagem cinematográfica é composta de múltiplos elementos, como jogos de câmeras, ângulos e focos de filmagem, cores, efeitos, diálogos, personagens, figurinos, cenários, trilhas sonoras, dentre outros, que devem ser analisados, pois todos concorrem para a produção de sentidos e significados para o passado que os filmes almejam retratar (ROSENSTONE, 1995). A invenção faz parte também do discurso histórico cinematográfico, e desse modo é preciso analisar de que forma isso interfere nas concepções históricas e nas representações de gênero veiculadas.

Em sala de aula podemos promover reflexões e historicizar “o que é tido como verdade histórica nos filmes” (NASCIMENTO, 2008b, p. 18). Isto permite novas abordagens sobre os fatos históricos, abrindo a possibilidade de um olhar crítico com relação às representações promovidas nos filmes. Além disso, permite que os(as) estudantes “questionem a sociedade em que estão inseridos” (NASCIMENTO, 2008b, p. 19), uma vez que se compreende que o discurso sobre o passado é fruto de construções, crenças, valores, posicionamentos políticos, escolhas e subjetividades – seja na mídia, na televisão, nas redes sociais, nos livros didáticos, na literatura, na historiografia, dentre outros artefatos educativos.

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



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

Jairo Carvalho do Nascimento assinala que a linguagem imagética é forte e abrangente e isso caracteriza o mundo moderno<sup>3</sup> (2008a, p. 10). O autor considera, ainda, que é fundamental um preparo metodológico para apoiar o “bom andamento da atividade pedagógica” com filmes em sala de aula (NASCIMENTO, 2008b, p. 13) e assim defende que cabe ao(à) professor(a) selecionar os materiais de suas aulas com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que os filmes não tem a função de substituir os livros didáticos, mas que implicam também em leituras e questionamentos. Desse modo, o autor nos fala de dois momentos fundamentais na abordagem do filme em sala de aula: a *preparação* e a *execução*. Com relação ao primeiro, ele considera os tempos de: a) o(a) docente assistir ao filme (com um olhar clínico sobre os diálogos e cenas; e realizar uma pesquisa sobre o contexto do filme); e b) planejar a aula (um planejamento que é baseado nos objetivos da aula) (2008a, p. 13). Já na execução, ele considera os momentos que se desenvolvem com os(as) estudante: a) apresentar o plano de aula (a sinopse do filme, informações sobre o diretor e pontos para discussão); b) analisar o filme junto aos(as) estudantes, solicitando que prestem atenção nos detalhes e percebam a articulação do filme com o contexto histórico de sua produção; c) articular o

---

**3.** Podemos considerar, nesse tema, as contribuições de Rosenstone (1995) sobre a popularidade dos filmes. O autor nos diz que “o filme cria um mundo histórico no qual a palavra escrita não pode competir, pelo menos em popularidade. Filme é um símbolo perturbador do crescimento do mundo pós-literado” [postliteracy] (1995, p. 1). Além disso, também nos alerta Saliba (1999) sobre a “intoxicação das imagens” em nossa sociedade. Sobre a qual ele considera: “as imagens em excesso, parece, acabam matando ou banalizando aquilo que poderíamos chamar de nossa inteligência da imagem” (1999, p. 443).

filme a outra fonte (ou seja, associá-lo a outras linguagens para a “construção do conhecimento histórico entre os alunos”) (NASCIMENTO, 2008a, p. 14-17).

Nossa proposta de abordagem dos filmes históricos em sala de aula segue ainda uma orientação pedagógica feminista (OLIVEIRA, 2014, p. 288), atenta ao sexismo, às representações de gênero e às “concepções históricas que perpetuam as desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 289). Buscamos, especialmente, questionar/historicizar – em sala de aula – imagens que reiteram e naturalizam formas de inferiorização, estigmatização, dominação e violência contra as mulheres na história. Essa crítica feminista sobre os filmes busca rechaçar posições ou discursos essencialistas sobre as mulheres, evitando que o/as estudantes universalizem e naturalizem as posições sociais das mulheres e as relações de gênero em variados contextos históricos (VALENCIA, 2004, p. 16).

Entendemos que não é possível realizar, em grande parte das vezes, a exibição completa dos filmes em sala de aula, visto o tempo de sua exibição e a curta duração das aulas (em média de 50 minutos a hora/aula). O filme *Alexandria*, por exemplo, tem duração de 2 horas e 21 minutos, já o filme *Joana D’Arc* tem 2 horas e 45 minutos. Então, para utilização desses filmes indicamos inicialmente que os/as estudantes assistam aos filmes em casa, como atividade extraclasse, para que em sala de aula tenhamos mais tempo para a realização de atividades relacionadas ao seu conteúdo<sup>4</sup>. No entanto, sugerimos que para isso os(as) professores(as) peçam aos estudantes um certo grau de atenção às imagens, personagens, cenários e falas exibidas no filme para sua posterior abordagem em sala de aula. Pode-se ainda selecionar alguns trechos do filme para exibição e discussão em sala de aula.

---

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



Em sala de aula propomos a exibição de apenas alguns trechos do filme para que se possa analisar os momentos propriamente cinematográficos da película (como os *close-ups*, a fotografia, a trilha sonora, as emoções<sup>5</sup> transmitidas pelos filmes, as falas e características das personagens femininas e masculinas). Além disso, devemos considerar a sociedade que produziu tais filmes, pensando no contexto histórico em que foi feito e para quem foi lançado. Tais questões podem orientar inicialmente os(as) estudantes na análise do filme, embora não immobilizem o(a) estudante para pensar além do que foi sugerido, principalmente em se tratando de noções que dizem respeito à sua cultura histórica e seus conhecimentos sobre o passado.

O cinema em sala de aula constitui assim um instrumento para o ensino-aprendizagem, um “catalisador de aprendizagem” (FONSECA, 2016, p. 416). Entendemos que ensinar a partir do cinema é uma forma de

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

Assim, é preciso analisar os filmes históricos com um olhar crítico, preocupando-se em localizar no tempo e espaço o seu discurso sobre o passado, ou seja, as suas formas de apropriação e uso das representações do passado. Isso significa investigar as conexões entre representações históricas cinematográficas e os contextos político, econômicos e sociais em que foram produzidas. Pois, a partir disso, é possível “romper com o caráter sagrado e

---

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

inquestionável de concepções históricas que perpetuam as desigualdades” de gênero e a violência contra as mulheres (OLIVEIRA, 2014, p. 289).

### **Alexandria (2009)**

O primeiro filme histórico que destacamos para análise e discussão de suas possibilidades pedagógicas é Alexandria<sup>6</sup>, lançado em 2009 na Espanha e dirigido por Alejandro Amenábar<sup>7</sup>. Trata-se de um filme classificado como drama e romance. Tido pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública no Brasil como não recomendado para menores de 14 anos<sup>8</sup>. Sendo possível sua indicação para estudantes de Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 17 anos.

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

O filme relata a história de Hipátia, filósofa e professora em Alexandria, no Egito entre os anos 355 e 415 d.C. Única personagem feminina do filme, Hipátia ensina filosofia, matemática e astronomia na Escola de Alexandria, junto à Biblioteca. Resultante de uma cultura iniciada com Alexandre Magno, passando depois pela dominação romana, Alexandria é agitada por ideais religiosos diversos: o cristianismo, convive de forma tensa com o judaísmo e a cultura greco-romana. (...) Hipátia tem entre seus alunos Orestes, que a ama, sem ser correspondido, e Sinésio, adepto do cristianismo. Seu escravo Davus também a ama, secretamente. Hipátia não deseja casar-se, mas se dedica unicamente ao estudo, à filosofia, matemática,

---

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

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

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



astronomia, e sua principal preocupação, no relato do filme, é com o movimento da terra em torno do sol. (...) Mediante os vários enfrentamentos entre cristãos, judeus e a cultura greco-romana, os cristãos se apoderam, aos poucos, da situação, e enquanto Orestes se torna prefeito e se mantém fiel ao seu amor, o ex-escravo Davus (que recebeu a alforria de Hipátia) se debate entre a fé cristã e a paixão. O líder cristão Cirilo domina a cidade e encontra na ligação entre Orestes e Hipátia o ponto de fragilidade do poder romano, iniciando uma campanha de enfraquecimento da influência de Hipátia sobre o prefeito, usando as escrituras sagradas para acusá-la de bruxaria. (...) Por ter se recusado a se converter ao cristianismo, foi acusada de bruxaria. Uma multidão se reúne para matá-la, a esfolando viva. Mas Davus os convence a apedrejá-la. Quando a multidão sai para procurar as pedras, Davus sufoca Hipátia, para poupá-la do apedrejamento e diz a multidão que ela desmaiou. Davus se retira quando começam a apedrejar o corpo de Hipátia<sup>9</sup>.

Já o filme tem início com a seguinte narrativa,

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

---

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

Na cena de abertura do filme, Hipátia aparece lecionando Física para um grupo de rapazes, atentos aos seus ensinamentos. Ela é identificada como uma astrônoma que retomou as proposições de que o Sol era o centro do universo, contrariando o modelo ptolomaico em vigência. Além disso, ela também desenvolveu cálculos matemáticos que a levaram a considerar o movimento dos planetas em órbitas elípticas, o que seria confirmado por Kepler, séculos depois. Nesse sentido, sua atuação se destaca, ao trazer para cena histórica a possibilidade de que as mulheres pudessem também ter exercido o ofício de pensadoras, pesquisadoras e educadoras, tal qual os homens na Antiguidade, haja vista que os livros didáticos apenas destacam os homens nesse ofício e não fazem qualquer menção a esse tipo de atuação das mulheres no passado, silenciando tal possibilidade e assim perpetuando representações de mulheres condizentes com as concepções de gênero que restringem as mulheres apenas ao espaço da casa, do casamento e da maternidade<sup>10</sup>.

A história de Hipátia abre a possibilidade de outras representações históricas sobre as mulheres, trazendo para o presente uma discussão sobre a diversidade e historicidade das subjetividades e das formas de atuação das mulheres em sociedade. Desse modo, permite o rompimento com uma perspectiva universalista e naturalizadora do comportamento feminino na Antiguidade. Entendemos que sua história aponta, assim, para um ensino de “história do possível”, daquilo

(...) que aconteceu, deixou vestígios materiais e simbólicos, no entanto foi ignorada, foi considerada impossível. Os historiadores, enclausurados em um imaginário androcêntrico, não conseguem

---

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



pensar e nem ver aquilo que se abre à pesquisa, um mundo onde o feminino atuava como sujeito político e de ação. (...) A história do possível é aquela que busca o desconhecido: nos milênios de existência humana, e a multiplicidade é premissa básica (NAVARRO-SWAIN, 2014, p. 613).

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

O filme coloca Hipátia em uma posição de destaque na sociedade da época, frequentando espaços que se tornavam predominantemente masculinos. Como uma mulher inteligente e influente, de poder, em um contexto de intolerância e fundamentalismo religioso que impõe uma desigualdade entre os sexos, Hipátia passa a ser perseguida. A cena final do filme é bastante significativa, ao retratar a violência dos homens contra ela, com o seu sufocamento e apedrejamento dentro do templo. Aos gritos os homens cercam o seu corpo nu caído do chão e começam a apedrejá-lo violentamente e a expressar palavras de ódio: “bruxa”, “maldita”, “pecadora”, “morra”! Após essa cena a trama se encerra com a seguinte narrativa:

O corpo mutilado de Hipátia foi arrastado pelas ruas e queimado numa pira. Orestes desapareceu e nunca mais foi visto. Cirilo tomou o poder sob Alexandria. Muito tempo depois, Cirilo foi declarado santo e doutor da Igreja. Apesar de nenhuma obra de

Hipátia ter sobrevivido, sabe-se que ela foi uma astrônoma admirável e foi reconhecida por seus estudos matemáticos sobre curvas cônicas. 1200 anos depois, no século XVII, o astrônomo Johannes Kepler descobriu que uma destas curvas, a elipse, regia o movimento dos planetas (ALEXANDRIA, 2009).

Em sala de aula, uma primeira questão que os(as) professores(as) podem abordar em relação a esse filme é a ascensão e domínio dos cristãos sobre Alexandria, que desencadeia um processo de negação às culturas pagãs e suas respectivas concepções de gênero. Podemos observar como o filme retrata esse processo e perguntar como isso incidiu na vida das mulheres e nas relações de gênero na época. Para isso, os(as) professores(as) podem solicitar uma pesquisa sobre a vida das mulheres e as concepções de gênero no Egito e na Roma Antiga antes do cristianismo ter se tornado a religião oficial no Império Romano. Isso porque o filme apresenta uma distinção clara na vida de Hipátia antes e depois da cristianização de Alexandria. Caberia indagar aos(às) estudantes sobre a relação do cristianismo com os espaços políticos, educacionais e religiosos da época e por que havia um desejo de colocar as mulheres em uma posição de submissão. Quais eram os argumentos que justificavam essa submissão? Podemos ainda analisar junto com os(às) estudantes de que forma o líder religioso Cirilo utiliza-se das escrituras sagradas para colocar Hipátia em uma posição de mulher “descrente”, que contrariava a vontade de Deus. Com isso podemos historicizar em sala de aula os discursos e práticas que excluem, inferiorizam e violentam as mulheres com base em preceitos sagrados e religiosos judaico-cristãos. Como referência bibliográfica, recomendamos aos(às) professores(as) a leitura de um capítulo do livro *História do Medo no Ocidente*, de Jean Delumeau [1989], intitulado “Os agentes de Satã: III. A mulher” que trata de discursos e práticas desde a Antiguidade que contribuíram nesse processo de construção de imagens diabólicas, estigmatizantes e



inferiorizantes do feminino e que colaboraram na exclusão, subjugação e opressão das mulheres no Ocidente.

Podemos refletir em sala de aula sobre a presença de uma mulher filósofa e astrônoma na história Antiga e como isso foi e ainda é visto na sociedade ocidental. É interessante considerar que a presença de Hipátia como sábia, educadora e produtora de conhecimentos não significa que todas as mulheres da época estavam na mesma posição, pois o próprio filme acaba por conferir uma dimensão excepcional à sua existência, ao silenciar sobre qualquer outra mulher que também pudesse ter atuado da mesma forma que Hipátia. Desse modo, a história retratada no cinema também reproduz os silêncios sobre a atuação das mulheres no passado. Entretanto, sua atuação permite uma desconstrução de imagens estáticas e generalizadas sobre o protagonismo feminino na história, de modo que rompe com a ausência das mulheres em espaços de poder e de produção de conhecimentos no Império Romano. Trata-se de conhecimentos que séculos mais tarde serão identificados como científicos. Nesse sentido, propomos a seguinte questão para debate em sala de aula: por que a obra e atuação de Hipátia foram ignoradas e silenciadas por um longo tempo? Vocês [estudantes] percebem nisso uma forma de violência contra as mulheres?

Considerando a atuação de Hipátia em sua época, podemos ainda pesquisar, junto aos(as) alunos(as), como as mulheres são vistas nas histórias que circulam nos livros didáticos e, se possível, como a Hipátia é representada nestes livros<sup>11</sup>, para depois estabelecer algumas comparações com o modo como o filme retrata a sua história. Esse exercício permite problematizar o discurso histórico sobre as mulheres e perceber as conexões entre as representações do passado e os valores, interesses e concepções de

---

**11.** O livro didático *Oficina da História* (volume 1) aprovado no PNLD 2018 para nível médio apresenta um box intitulado “Hipátia e a perseguição à cultura pagã” (página 108) e uma representação iconográfica de Hipátia em uma obra renascentista de 1510, intitulada “A escola de Atenas” (página 167). Além disso, o livro traz um exercício de análise do filme *Alexandria (Ágora)* onde propõe que os/as estudantes elaborem um texto sobre a personagem de Hipátia e discuta as relações de gênero apresentadas no filme.

gênero do presente em suas elaborações. Perceber o modo como as representações são transformadas e reapropriadas em diversas narrativas permite o entendimento da sua historicidade, inibindo o risco de considerá-las como fenômenos a-históricos produzidos em contextos genéricos. A consideração dessa historicidade permite ainda o exame de categorias temporais (permanência e mudanças) associadas ao pensamento social, possibilitando o entendimento de como o tempo elabora processos de reapropriação de significados historicamente consolidados (BÔAS, 2014, p. 587).

Muitas mulheres cientistas, assim como Hipátia, foram apagadas na historiografia tradicional e nos livros didáticos de história. Sobre isso, um dos trabalhos que podemos propor aos(as) estudantes, é uma pesquisa sobre mulheres cientistas e filósofas que contribuíram para a construção de conhecimentos. Pensar na ausência dessas mulheres nas demais disciplinas – como Física, Química e Biologia – é pensar de que forma as relações de poder e a violência simbólica contra as mulheres se perpetuam também nos saberes históricos que circulam no cinema e na escola.

Os/as estudantes podem também pesquisar de que forma as mulheres apareciam (ou não) nos famigerados códigos de lei romanos, precursores do Direito moderno. Observando como nesse período foram construídos os papéis e direitos das mulheres, excluindo-as de contextos políticos e públicos. Caberia indagar: essas leis citam mulheres e seus espaços de ocupação? Ou elas são totalmente excluídas dos códigos?

Trazendo o debate para o tempo presente e o contexto brasileiro, para a percepção das relações entre passado-presente, podemos solicitar aos/as estudantes que façam uma pesquisa também sobre a vida das mulheres indígenas antes da chegada dos colonizadores cristãos no Brasil e como as mudanças introduzidas nas concepções de gênero modificaram a vida destas mulheres, refletindo-se na violência e exclusão que elas ainda sofrem. Além disso, podemos solicitar uma pesquisa sobre o modo como a violência contra



as mulheres é tratada pelos movimentos feministas e pela legislação brasileira, em especial a Lei Maria da Penha e a Lei nº 13.104 (de prevenção ao feminicídio), para que possam perceber e discutir as diferentes concepções em torno da violência contra as mulheres no passado e no presente.

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

### **Joana d’Arc de Luc Besson (1999)**

O segundo filme histórico selecionado para análise e apresentação de propostas de abordagem no ensino de história é “Joana D’Arc de Luc Besson”<sup>12</sup>, lançado em 1999 na França e dirigido por Luc Besson. Trata-se de um filme classificado como drama biográfico e ficção histórica<sup>13</sup>, não recomendado para menores de 14 anos<sup>14</sup>, permanecendo, portanto, dentro da faixa etária de estudantes do Ensino Médio. Uma sinopse do filme, presente no *site* Cineclick, nos fornece um breve panorama da história representada no filme:

---

**12.** Joana d'Arc de Luc Besson (título no Brasil) ou Joana d'Arc (título em Portugal).

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

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

O diretor francês Luc Besson conta a história verídica de Joana D'Arc (vivida pela bela Milla Jovovich, mulher de Besson na época), a heroína mais famosa da França que foi queimada como bruxa. Nascida em 1412, Joana desenvolve uma religiosidade tão intensa que a fazia se confessar mais de uma vez ao dia, ainda jovem. A Guerra dos Cem Anos, travada com a Inglaterra, se prolongava desde 1337 e, em 1420, os reis Henrique V e Carlos VI assinam o Tratado de Troyes, declarando que após a morte de seu rei a França pertencerá a Inglaterra. Porém, ambos os reis morrem e Henrique VI é o novo rei dos dois países, mas tem poucos meses de idade e Carlos (JohnMalkovich), o delfim da França, não deseja entregar seu reino para uma criança. Assim, os ingleses invadem o país e ocupam Compiègne, Reims e Paris, com o rio Loire detendo o avanço dos invasores. Surge, então, Joana D'Arc para libertar a França dos ingleses. Desesperado por uma solução, o delfim resolve lhe dar um exército, com o qual ela recupera Reims. Mas seu amor pelo exército e pela França não é reconhecido e, graças às visões premonitórias que tinha, Joana foi tida como bruxa e condenada à morte pelos mesmos franceses que libertou<sup>15</sup>.

Esse filme conta, assim, a história da jovem Joana que, após ter dito ouvir uma mensagem de Deus, encontra-se com o Delfim<sup>16</sup> Carlos, da França, e diz-lhe que tem a missão de coroá-lo. A narrativa desenvolve-se em meio ao desenrolar da Guerra dos Cem Anos (1337-1453), conflito entre Inglaterra e França. Após a coroação de Carlos VII, Joana é capturada e, a pedido dos ingleses, julgada em um tribunal eclesiástico. Acreditando fortemente nas vozes sagradas e nessa missão, Joana se mantém firme durante o seu

---

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

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



juízo pela Igreja, e se recusa a aceitar essas vozes como demoníacas ou mentiras. Assim, os homens da Igreja acusaram-na de heresia e a declararam culpada de bruxaria, queimando-a em uma fogueira aos 19 anos de idade.

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

Já a figura de Joana D'Arc traz outra possibilidade de existência para a influência e poder das mulheres sobre os homens na história medieval, dadas as suas habilidades para o combate e liderança de um exército de homens franceses na guerra contra os ingleses. Para ser ouvida e seguida pelo exército, ela decide assumir uma aparência tida como masculina, corta os cabelos e se veste com armaduras, o que denota a importância das roupas na identificação de homens e mulheres naquele contexto. Só vestida dessa forma é que os homens passam a tratá-la como igual, o que denota o gênero como uma performance que implica no uso de elementos identificatórios do feminino/masculino como as roupas. Sobre isso podemos perguntar os/as estudantes: vocês acham que há diferenças entre roupas masculinas e femininas? O que as roupas podem dizer sobre uma pessoa? De que forma as

roupas também podem induzir relações de violência ou de respeito com aquelas que as usam?

Devemos ressaltar que em vários momentos o filme passa também uma imagem de Joana como louca e visionária. O que coloca também a possibilidade de indagações em sala de aula sobre a violência das formas de ver e tratar Joana. Por que ela foi vista e tratada também como louca? Por que costumamos chamar algumas pessoas de loucas? Há uma violência nesse tipo de tratamento das mulheres?

No filme, após presenciar a violência do assassinato e estupro de sua irmã Catherine por homens ingleses, quando o seu povoado é invadido e destruído, Joana vai morar com os tios e aparenta estar traumatizada e perturbada, mantendo-se em silêncio. Sua tia preocupada pergunta ao seu marido: “O que vai acontecer com ela?” E ele responde: “ela vai ficar boa, vai crescer e encontrar um bom homem e dar a ele alguns filhos, não se preocupe. Ela está magoada, mas irá sobreviver, amanhã já estará boa, você vai ver” (Filme, 17:10 a 17:31min.). Na concepção de seu tio, o casamento e maternidade é o que poderiam salvar Joana. O episódio do assassinato e estupro de sua irmã em cenário de guerra parece assim relacionado às vozes sagradas que ela ouvia e que a imbuíram da tarefa de libertar a França dos ingleses. O estupro em um cenário de guerra não pode passar despercebido em sala de aula, como algo natural, pois se trata de uma ação que ainda necessita ser desnaturalizada na história, através da discussão de sua dimensão histórica, atentando para as concepções de gênero da época que favoreciam tais atos de violência sexual contra mulheres nas guerras como parte da construção/afirmação da masculinidade e do poder dos homens sob as mulheres<sup>17</sup>. Nesse sentido, caberia perguntar aos/às estudantes: por que as mulheres são as maiores vítimas de estupro em cenários de guerra? Qual o significado desse tipo de agressão sexual?

---

**17.** Cf. nessa coletânea o texto de Susane Rodrigues de Oliveira que trata da violência sexual em cenários de guerra e seus modos de abordagens nos livros didáticos e no ensino de história, a partir de uma perspectiva histórica e pedagógica feminista.



Além disso, podemos colocar também as seguintes indagações aos/às estudantes: como se caracterizam os personagens masculinos e femininos no enredo do filme? E como se caracterizam, especialmente, os homens que perseguem, julgam e queimam Joana D’Arc no final? Que atitudes de violência vocês percebem na atuação destes homens em relação à Joana D’Arc?

A figura de Joana d’Arc na época contemporânea tornou-se de grande relevância para a história da França e a formação da identidade nacional francesa (AMARAL, 2012, p. 57). Anos após o fim da guerra dos 100 anos, seguiu-se um processo de nulidade da sua condenação, conhecido como “Reabilitação”, que contém uma série de depoimentos de pessoas que testemunharam todos os períodos da vida de Joana. Trata-se de um processo fundamental para legitimação da coroação do monarca, a fim de eliminar toda e qualquer suspeita de que ele tivesse obtido ajuda de uma bruxa/pecadora. Em 1496, 25 anos após a sua morte, o Papa Calisto III considerou seu processo inválido<sup>18</sup>. A partir disso, ela passa a ser considerada uma heroína nacional e mais tarde, em 1920, santificada pela Igreja.

Assim, o filme termina dizendo que 500 anos depois de sua morte na fogueira ela foi canonizada pelo Vaticano. Isso propõe as seguintes indagações aos/às estudantes: o que proporcionou essa mudança em relação à imagem de Joana D’Arc? Por que só 500 anos depois ela foi vista dessa forma? Sobre os processos de sua condenação e reabilitação, os/as professores/as podem consultar o texto de “A paixão de Joana D’Arc segundo Dreyer” de Yara Frateschi Vieira (2009).

Michelet, por exemplo, identifica na figura de Joana d’Arc uma possibilidade de construção da imagem da nação francesa. Como nos diz Julia Matos (2011, p. 130), Michelet ao escrever a história da França, “buscou

---

**18.** Cf. um texto didático no portal educacional Mundo Educação intitulado “Joana D’arc e o nacionalismo francês” in: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/joana-darc-nacionalismo-frances.htm>.

na personalidade de Joana D'arc, a heroína, a libertadora e transformou-a na imagem da própria França". Já em outra obra "Imagens da França", ele "descreveu a França com as feições de formas de uma mulher, a qual seria exemplificada por Joana D'arc" (MATOS, 2011, p. 130). Nesse sentido, podemos solicitar aos(as) estudantes que pesquisem diferentes imagens de Joana d'Arc através dos tempos, difundidas na história, na música, na poesia, na pintura<sup>19</sup>, nos filmes, na literatura, na internet e até nos livros didáticos de história, para que possam compreender e discutir as mudanças e permanências em torno de sua imagem e das razões pela qual foi julgada e assassinada. Trata-se de um exercício fundamental no entendimento da historicidade das representações.

No Brasil, alguns livros didáticos de história destacam a figura de Joana D'Arc, normalmente em cenas de seu assassinato, sendo queimada viva em praça pública<sup>20</sup>, sem qualquer problematização da violência explícita em tais imagens. Via de regra, a história de Joana D'Arc é oferecida à parte, como um adendo aos conflitos políticos da Guerra dos 100 anos.

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

A história de Joana D'Arc permite relacionar as questões de gênero às grandes questões políticas, religiosas e econômicas que envolveram a França

---

**19.** Ver o museu de Joana D'Arc (em francês) em <http://www.jeanne-darc.com/> e o site Jeanne d'Arc la pucelle (Online University research Project - <https://www.jeanne-darc.info/>) que contém história, biografia, cronologia e multimídia (filmografia, histórias em quadrinhos, literatura, arte e imagens).

**20.** Cf. MOTA, Myriam Becho & BRAICK, Patrícia Ramos. História das cavernas ao Terceiro Milênio. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2002, p. 119. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. Volume 1, 2ª ed., São Paulo: FTD, 2016, p. 201. GRANGEIRO, Cândido. Cenas da história. Volume 1, 1ª ed., Palavras Projetos Editoriais, 2016.



e a Inglaterra nos séculos XIV e XV. Seu assassinato é revelador do poder da Igreja sobre as mulheres e as questões políticas da época. Uma mulher de sucesso, no comando de um exército poderoso, representava uma ameaça ao domínio dos homens neste espaço de poder. Nesse sentido, sua perseguição e morte nas mãos dos homens da Igreja produzia uma mensagem de dominação a todas as mulheres, como uma “pedagogia da crueldade” (SEGATO, 2016) de incitação ao ódio, à violência e a não aceitação de mulheres que não se enquadravam nas normas e padrões de comportamentos prescritos pela Igreja para as mulheres.

Naquele contexto, milhares de mulheres foram aprisionadas, torturadas e punidas com a morte, de modo que todas as outras pudessem ser mantidas seguramente em uma posição inferior à dos homens na ordem moderna/patriarcal que se impunha no Ocidente. As concepções religiosas em torno da associação das mulheres com o demônio e os males da sociedade estiveram atreladas às relações de poder, promovendo uma violência e crueldade sem precedentes na história, que resultou no extermínio de milhares de mulheres no período moderno (BARSTOW, 1995). Nesse sentido, a percepção do caráter histórico e de construção da imagem das mulheres como bruxas e feiticeiras pode ser observada nas relações entre concepções de gênero, religião, política e “caça às bruxas” naquele contexto. A compreensão do episódio de caça às bruxas na Europa, a partir da história de Joana D’Arc e sob uma perspectiva sensível ao sexo das vítimas, é fundamental ao entendimento e enfrentamento de nossa herança de violência contra as mulheres no presente<sup>21</sup>.

Um confronto do filme com outros documentos históricos também é possível em sala de aula. As transcrições do julgamento de Joana no tribunal

---

**21.** Sobre isso o livro didático *#Contato História* (volume 1), aprovado no PNLD 2018 para o nível médio, traz um texto intitulado “Uma interpretação feminista da caça às bruxas”.

eclesiástico estão disponíveis na Internet<sup>22</sup> e podem ser abordados junto ao filme. No entanto, é preciso considerar que os documentos do julgamento, contemporâneos a Joana, não estão livres de manipulação e subjetividades. Podemos analisar junto aos(as) estudantes as diferentes formas de representação de Joana, tanto no filme como nestes documentos, atentando para suas diferenças e semelhanças e, sobretudo, para o modo como tais representações se relacionam com valores, interesses e concepções da época em que foram produzidas. No filme, Joana é retratada como uma heroína virgem, que morre na fogueira por não aceitar as imposições da Igreja, mantendo-se fiel às suas convicções religiosas, enquanto nas transcrições de seu julgamento no tribunal ela é descrita como praticante de magia negra, pecadora, idólatra, supersticiosa e herege. Desse modo, sugerimos reflexões que considerem as formas como algumas imagens estigmatizantes e negativas em relação às mulheres e, mais especificamente, sobre Joana D'Arc, foram mobilizadas na justificativa e naturalização de atos de violência contra mulheres. Os membros do tribunal utilizaram-se das imagens de bruxaria que eram associadas às mulheres no imaginário cristão. Trata-se de imagens canônicas, construídas com um propósito e submersas em um determinado imaginário misógino e patriarcal que negaram às mulheres a atuação em espaços de poder.

Em sala de aula podemos assim debater com os(as) estudantes a chamada “caça às bruxas” e a Inquisição por parte da Igreja Católica, considerando a força e influência das representações de gênero binárias/hierárquicas (masculino/feminino) naquele contexto. Nesse caminho podemos ainda realizar um exercício de reflexão, mais próximo de nossa realidade, sobre a violência contra as mulheres no Brasil colônia, já que muitas mulheres indígenas e africanas foram também perseguidas pela Inquisição como forma de subordinação e adequação de tais mulheres à ordem colonial e patriarcal. Para perceber ainda as relações entre passado-presente, podemos trazer alguns exemplos de violência contra mulheres

---

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



praticantes de religiões afro-brasileiras na atualidade<sup>23</sup>. A partir disso, podemos ampliar as discussões, atentando para o caráter interseccional do gênero na produção de múltiplas opressões derivadas também do racismo, classismo, colonialismo, homofobia, etnocentrismo, cristianocentrismo e intolerância religiosa.

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

### **Para finalizar...**

No século V d.C, a violência contra Hipátia se fundamenta em um discurso religioso que se utiliza de sua negação à conversão ao cristianismo como justificativa para a sua imagem enquanto bruxa e pecadora, que merecia a morte. Sua heresia é identificada a partir da negação do sistema ptolomaico, que seria também uma negação da “ordem de Deus”. Mil anos depois, Joana d’Arc sofre também uma violência similar, fundamentada em um discurso religioso que mobiliza imagens de mulheres associadas à heresia e bruxaria. Apesar de dizer ouvir a voz de Deus e dos santos, Joana é vista

---

**23.** Cf. *Mulheres do Candomblé: força e opressão*. Publicado em Cultura/Direitos Humanos/Feminismo/Religião por Lilia Ferreira: <http://ouseja.jor.br/mulheres-do-candomble-forca-e-opressao/>. Cf. *Intolerância religiosa. Terreiro de Mãe Rosana foi incendiado na madrugada*. Publicada no site do Geledés em 01/10/2017 por Luis Pellegrini: <https://www.geledes.org.br/intolerancia-religiosa-terreiro-de-mae-rosana-foi-incendiado-na-madrugada/>.

como herege, ao perturbar e incomodar os padrões de gênero impostos pela Igreja. As representações de gênero binárias e hierárquicas presentes na história e outros artefatos culturais necessitam do frescor da desnaturalização/historicização e as aulas de história constituem espaços importantes e fundamentais para isso. As histórias de Hipátia e Joana D'Arc veiculadas no cinema permitem esse exercício de uma pedagogia feminista no ensino de história, para a conscientização e aprendizagem do caráter histórico das imagens de gênero e de violência contra as mulheres no Ocidente.

Questionando as imagens canônicas e naturalizadas acerca da violência contra as mulheres na história podemos desconstruí-las e transformá-las em sala de aula. Tendo em vista que a cultura histórica é um “processo dinâmico de elaboração social da experiência histórica” (COSTA, 2009, p. 286), é possível construir novas representações que passem a compor o imaginário social, permitindo também a visibilidade do protagonismo das mulheres como uma das vias explicativas de processos históricos.

Antes de concluir, é necessário salientar que este capítulo apresenta algumas possibilidades de entendimento e abordagem dos filmes históricos no ensino de história para o enfrentamento da violência contra as mulheres, pensadas a partir de teorias feministas e de estudos sobre as representações de gênero na história. Trata-se apenas de um estudo teórico, cujos desdobramentos em sala de aula podem ainda ser explorados no sentido de avaliação das possibilidades de aprendizagens sobre a violência contra as mulheres por meio de filmes históricos.



## Filmografia

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

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

## Referências Bibliográficas

AMARAL, Flavia Aparecida. *História e ressignificação: Joana d'Arc e a historiografia francesa da primeira metade do século XIX*. 2012. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2012.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha de São Paulo* (online), 19/11/2017. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em 07 de dez. 2017.

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

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

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

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios /epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

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

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

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

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

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. “Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula”. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 5, Ano V, n. 2, 2008a.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. “Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz”. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar*, Maringá, n. 16, 2008b.

NAPOLITANO, Marcos. “A História depois do papel”. In: PINSKY, Carla. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. “Cinema: experiência cultural e escolar”. In: SÃO PAULO. *Caderno de Cinema do professor*, dois. São Paulo: FDE, 2009.

NAVARRO-SWAIN, Tania. La construction des femmes: le renouveau du patriarcat. *Labrys, études féministes*, n. 23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys23/filosofia/anahita.htm>. Acesso em 19 de março de 2017.



\_\_\_\_\_. Histórias feministas, história do possível. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). *Estudos Feministas e de Gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

NICOLAZZI, Fernando. “Algumas reflexões sobre história e cinema”. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 6, 2011.

NOVA, Cristiane. “O Cinema e o conhecimento da História”. *Olho da História*, n.º3, 1996.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas”. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

\_\_\_\_\_. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. In: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de (Org.) Dossiê: Ensino de História das Mulheres. *Labrys* (revista online), v. 27, p. 1, 2015.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998.

ROSENSTONE, Robert A. “The Historical Film as Real History”. *Film-Historia*, vol. V, n. 1, 1995.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene R. (Orgs.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: UFPR/Aos Quatro ventos, 1999.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. Trad. de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2ª ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

SOUZA, Éder Cristiano. “O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica”. *Escritas*, v. 4, 2012.

VALENCIA, Antonia Fernández. “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. España, Valencia, n. 18, 2005.

VIEIRA, Yara Frateschi. A paixão de Joana d'Arc, segundo Dreyer. In: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. (Orgs.). *A Idade Média no Cinema*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos. In: DIMENSTEIN, Magda; LEITE, Jader; MACEDO, João Paulo; DANTAS, Candida (Orgs.). *Condições de vida e saúde mental em assentamentos rurais*. São Paulo: Intermeios Cultural, 2016, p. 223-246.