

LUZ, CÂMERA, QUILOMBO: A projeção da imagem antirracista em sala de aula.

*Rafael Garcia Madalen Eiras
Anna Paula Lemos Soares*

Resumo

Este artigo reflete sobre a projeção cinematográfica em sala de aula através de uma proposta antirracista e decolonial. Ele parte da vivência de um dos autores com a sua turma do ensino fundamental público do Rio de Janeiro (SME/RJ), ao exibir o filme *Quilombo* (1984) do diretor Cacá Diegues. Uma análise que parte da hipótese de que o uso das práticas cinematográficas no ensino público pode ativar uma percepção plural da criança, em que todas as instâncias da cultura podem ser vistas como pedagógicas. Propondo, desta forma, diferentes perspectivas teóricas na busca por outros olhares que relacionem o cinema com a escola. Assim, o trajeto metodológico proposto entende que a análise e a prática cinematográfica sempre vão andar juntas, pois articulam diversas potencialidades estéticas, como som, diálogo, enquadramento, que precisam ser gerenciados pelos próprios alunos, no cotidiano das escolas. Uma proposta teórico-metodológica da pesquisa-ação que privilegie um processo de interação entre a pesquisa e o pesquisador na elaboração de novas práticas.

Palavras-chave: educação antirracista, cinema, projeção cinematográfica, pedagogia decolonial.

LIGHT, CAMERA, QUILOMBO: The projection of the anti-racist image in the classroom.

Abstract

This article reflects on cinematographic projection in the classroom through an anti-racist and decolonial proposal. Starting from the experience of one of the authors with his public elementary school class in Rio de Janeiro (SME/RJ), when showing the film *Quilombo* (1984) by director Cacá Diegues. An analysis that starts from the hypothesis that the use of cinematographic practices in public education it can activate a plural perception of the child, in which all instances of culture can be seen as pedagogical. Proposing, in this way, different theoretical perspectives in the search for other perspectives that relate cinema to school. Thus, the proposed methodological path understands that analysis and cinematographic practice will always go together, as they articulate different aesthetic potentialities, such as sound, dialogue, framing, which need to be managed by the students themselves.

Keywords: anti-racist education, movie theater, cinematographic projection, decolonial pedagogy.

LUZ, CAMERA, QUILOMBO: La proyección de la imagen antirracista en el aula.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la proyección cinematográfica en el aula a través de una propuesta antirracista y decolonial. A partir de la experiencia de uno de los autores con su clase de la escuela primaria pública de Río de Janeiro (SME/RJ), al proyectar la película *Quilombo* (1984) del director Cacá Diegues. Un análisis que parte de la hipótesis de que el uso de prácticas cinematográficas en la educación pública puede activar una percepción plural del niño, en la que todas las instancias de la cultura pueden ser vistas como pedagógicas. Proponiendo, de esta manera, diferentes perspectivas teóricas en la búsqueda de otras

perspectivas que relacionen el cine con la escuela. Así, el camino metodológico propuesto entiende que el análisis y la práctica cinematográfica siempre irán de la mano, pues articulan diferentes potencialidades estéticas, como el sonido, el diálogo, el encuadre, que necesitan ser manejadas por los propios estudiantes. **Palabras clave:** educación antirracista, cine, proyección cinematográfica, pedagogía decolonial.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe refletir sobre a experiência da projeção cinematográfica em sala de aula através de uma proposta decolonial e antirracista. Partindo da vivência de um dos escritores desse texto com a sua turma do ensino fundamental público do município do Rio de Janeiro (SME/RJ), ao exibir o filme *Quilombo*¹ (1984) do diretor Cacá Diegues. Uma reflexão que vai além dos conteúdos apresentados por uma narrativa em forma de filme, e transborda nas diversas formas de como o cinema pode existir em sala de aula. Uma dinâmica de potências criadoras que em vez de articularem ordens fixas, podem promover crises que ativam a percepção de uma visão plural na criança, em que todas as instâncias da cultura podem ser vistas como pedagógicas. Uma pedagogia da empatia, que possa ser um possível caminho democrático e antirracista, ao mesmo tempo que possibilita reconhecer a criança e os jovens em suas especificidades históricas, sociais e culturais, contribuindo para conferir a esses sujeitos o papel social de protagonistas no processo de aprendizagem.

Desta forma, o artigo não só relata a própria vivência do professor que experimenta outras abordagens em uma fuga consciente da obviedade da imagem, da obviedade do olhar, - pensando no cinema como um acontecimento - como também produz uma escrita acadêmica, com suas ordens, referências e métodos disciplinares, mas que podem inserir essa pequena experiência dentro de uma discussão mais ampla, que rompa o cotidiano solitário do educador e sua turma e ganhe outros olhares.

Um dos principais problemas de analisar uma prática cinematográfica na escola é a sua própria possibilidade de existir, devido a realidade e mazelas da educação pública no Brasil. No entanto, na escola, é cada vez mais flagrante os aparelhos reprodutores e distribuidores de sons e imagens, que participam do dia a dia educacional sem pedir licença, como próteses do próprio corpo humano. Um espaço/tempo que produz conhecimentos direcionados para uma formação do sujeito, mas também “[...] lugares do enredamento de diferentes conhecimentos e modos de conhecer e de se constituir criados em outros espaços/tempos da vida social” (SOARES, 2016, p. 87-88).

Tanto que a projeção proposta para essa análise está bastante longe do que seria uma experiência nos moldes cinematográficos. A iluminação é ruim, a reprodução na tela não é forte o suficiente para apresentar imagens realmente claras, o som sai de uma pequena caixa conectada ao computador, as crianças têm que assistir sentadas em suas carteiras. Ou seja, é a projeção possível se relacionada a um modelo ideal, técnico, do que se espera de uma sala de cinema.

Mas por outro lado, há nessa dinâmica a produção de um outro cinema, talvez um cinema-escola, ou uma escola-cinema, que não propõe que o aluno aprenda um conteúdo, mas que ele seja

¹ Quilombo foi produzido em 1984. O diretor Carlos Diegues não estava mais voltado para uma estética política como no período cinemanovista, e sim na busca de um mercado cinematográfico sem deixar de pensar o Brasil. Foi nessa perspectiva que o diretor se voltou, mais uma vez, à cultura afro-brasileira. Período em que a intelectualidade brasileira, principalmente a universitária, começou a aderir aos Estudos Culturais, perspectiva que busca analisar a cultura de massa – literatura popular, rádio, televisão, as mídias em geral – assimilando uma heterogeneidade de temas como gênero, raça e sexualidade. —Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações! (SILVA, 2015, p. 134).

impactado por imagens, por encontros. A própria experiência dos estudantes com o cinema se inicia no observar, discutir, e sentir, e depois produzir seus próprios esquemas de lógicas que não necessariamente devem seguir as vigentes. Pois “[...] o cinema, antes de ser discursivo, é um perturbador de ordens estéticas e, conseqüentemente, um operador político” (MIGLIORIN, 2015, p.64).

Na sala de aula, essa cultura audiovisual se apresenta como um potente caminho para a construção de experiências comunicativas, produção de conhecimento e de sentido dentro de um universo infantojuvenil, um mundo em construção com suas próprias regras, lúdico e indisciplinar. Um ponto de vista *miúdo* como nomeia Stela Caputo (2020) nas suas pesquisas com crianças, percebendo esta como um ser múltiplo, pois o poder colonizador ainda está se demarcando no seu corpo. O *miúdo* tem ainda no seu lúdico a possibilidade de se colocar no lugar do outro com mais facilidade, um mundo de imaginação que cria outros mundos, que desfaz fronteiras interseccionais.

Para que isso ocorra em um contexto cinematográfico são necessárias iniciativas como:

(...)(a) implementação de estratégias que possibilitem o encontro dos estudantes com os filmes, seja com a criação de acervos, no contexto escolar, seja mediante visitas a cinematecas e salas alternativas de cinema; (b) mudança do estatuto simbólico do educador, com o abandono do papel de professor como detentor do conhecimento para o de parceiro, coautor do processo educativo; criação de condições não apenas para o desenvolvimento da reflexão e da crítica, mas, também, um espaço de criação; o que implica o acesso frequente a filmes; e criação de relações entre filmes diversos que, por sua vez, se entrelaçam com outras produções culturais, movimentos, épocas. Tais ações aguçam o sentido estético, político e cultural e contribuem para pensar a escola com um espaço no qual é possível inovar sempre (GALLO, 2008, p.9).

Uma perspectiva que percebe a escola como um espaço de produção de imagens e olhares cinematográficos, tendo como principal objetivo a criação, e não a mera transmissão de saberes, de conteúdos disciplinarmente ordenados. E por tanto, não visa ensinar, mas propor uma vivência, uma experiência, dentro da própria lógica das disciplinas. Afinal “[...] o cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas” (MIGLIORIN, 2010, p.3).

Dentre tantos formatos dele existir na escola, (exibição de conteúdos ligados às disciplinas, exibição de entretenimento, exibição de vídeos artísticos, a própria produção de documentários, de vídeos no celular e tantas possibilidades.) é na exibição do filme *Quilombo* que acontece a experiência relatada aqui. O filme além de propor uma história da negritude que valorize a imagem do Quilombo dos Palmares, em uma narrativa épica acerca da liberdade; também promove imagens de uma negritude ainda não reconhecida na escola brasileira atual: a imagens de homens e mulheres negras, descolonizados, vivendo em um Brasil do século XVI excluído das imagens dos livros de didáticos. Do negro como o herói de sua própria história, alcançando a partir de seus *dreadlocks*, suas máscaras ritualísticas, suas pinturas, suas organizações políticas, a sua própria liberdade. E é nessa perspectiva que o filme se revela um acontecimento. Pois, apesar de seu enredo propor um desenvolvimento narrativo importante para se pensar e repensar a história da escravidão no Brasil, o que eleva a sua potência como objeto de pesquisa é justamente como ele afeta o presente, com choques, espantos e incompreensões. Longe, portanto, de se pensar o filme como conteúdo.

Afinal, o filme inserido na sala de aula como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem é um movimento inserido nas atuais dinâmicas sociais, em que as produções

audiovisuais e seus derivados virtuais formam um poderoso discurso estético que *rasgam* de forma definitiva com a linearidade da escrita, (FLUSSER, 2005) e promovem outras formas de produção epistemológicas distintas das pensadas pela modernidade. Uma perspectiva que não tem mais como predominância, para o bem ou para o mal, o sentido de progresso historicista.

Neste contexto, o acontecimento promovido com a exibição de Quilombo, vai além de um esforço de ensinar, mas surge como a projeção de novos corpos, novas histórias, novas possibilidades de significados que driblam, com o swing de um corpo decolonial, a própria imagem racista da sociedade. Este é o esforço da experiência que é proposta a seguir.

CAMINHO METODOLÓGICO

Uma perspectiva decolonial necessita deixar evidenciado de onde ela parte, e para onde ela vai, pois são frutos de vivências específicas, particulares, e por tanto múltiplas. Desta forma, em vez de assumir uma metodologia que pretenda ser única, verdadeira, o que se propõem é um caminho a ser percorrido, percorrido pelo corpo em movimentos de afetos, de espantos, de dúvidas. Um caminho metodológico que se inicia em uma postura política e ética acerca dos postulados históricos, sociológicos e filosóficos da modernidade europeia, percebendo que a colonialidade, diferente do colonialismo, não acabou com a emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, mas continua como marco simbólico que se deu através da violenta naturalização do imaginário do invasor europeu, da subalternização do outro e de uma profundo apagamento dos processos de fora das lógicas ocidentais (OLIVEIRA; CANDU, 2010).

Proposta que se diferencia de um pensamento de desconstrução da modernidade percebido por muitas vertentes da pós-modernidade, que continuam tendo como referências o ocidente. Pelo contrário, o decolonial caminha para a construção de um olhar sobre as experiências e histórias que confrontam a colonialidade, como as perspectivas indígenas brasileiras, as reminiscências afro-diaspóricas com as religiosidades e manifestações afrobrasileiras, permitindo, assim, a produção de um pensamento a partir da própria América latina, como de outros lugares do mundo que possam operar nesse sentido.

Uma pedagogia decolonial se baseia em “[...] um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação” (OLIVEIRA; CANDU, 2010, p.27) aprofundando um debate em torno de um currículo multirreferencial com o objetivo de reconhecer as diferenças, mas no sentido de pensar novos enfoques sobre o mundo, e não somente no sentido de apresentar outras culturas.

Caminhar metodológico que também se debruça no cotidiano das escolas, em uma proposta teórico-metodológica da pesquisa-ação que privilegie um processo de interação entre a pesquisa e o pesquisador na elaboração de novas práticas. Sendo o professor uma figura menos autoritária e mais um incentivador, um líder não nos moldes ocidentais, em que se baseia toda uma hierarquia colonial, mas através de perspectivas descentradas. Como as noções de lideranças indígenas, do pajé como um ser generoso (KOPENAWA, ALBERT, 2015). na troca, no auxílio, na ajuda mútua. Como também uma *pedagogia das encruzilhadas* pensada por Luiz Rufino (2018). “Um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu.” (p.73) ao revalorizar formas de ensino-aprendizagem ancestrais, que tem origem na oralidade, nas encruzilhadas, dos encontros afetivos e indisciplinados. Inserindo o cinema no currículo escolar como um dispositivo que percebe o outro e as diferenças. Uma “[...] produção cultural como inter-relação subjetiva mediada pela linguagem” (LOPES, 2019, p.68)

Ainda neste caminho, o trabalho da professora Stela Guedes Caputo (2018, 2020) com seus estudos com *Crianças de Terreiros* nos cotidianos a partir das suas fotografias, permite elaborar uma pesquisa que circunscreve um universo infantil através de outras lógicas epistemológicas ao mesmo tempo que oferece um ponto de vista da produção e da análise das imagens. Como uma encruzilhada, a interseccionalidade que soma e não exclui.

Dentro de um panorama contemporâneo educacional o surgimento de uma perspectiva pós-estruturalista, permite entender o currículo como uma prática cultural. Nesta perspectiva, a imagem cinematográfica pode ser percebida como uma construtora de *vivências do outro*. Proposta que opera no sentido de democracia como a superação de qualquer imposição autoritária dada como uma única ordem possível. Sem negar a lógica disciplinar, e as ordens sociais, mas entendendo que elas são percebidas como naturais através de um discurso que tenta o tempo todo criar a ordem em um contexto de contingências (MOUFFE, 2015). Compreendendo a disciplinaridade como uma produção de significados decorrida das relações de poder da sociedade que a produz (LOPES, 2008). Ou seja, um currículo pós-estrutural pode ser operado dentro de uma proposta decolonial, em que a rigidez disciplinar produzida pelas epistemologias eurocêntricas são afrouxadas e somadas a outras possíveis epistemologias.

E desta forma, se pretende celebrar a diferença ao ir contra a fixidez de um pensamento extremamente disciplinador. Deixando de lado a ideia de uma prática pedagógica universal, que possa ser relevante para todos os contextos. Afinal, cada turma tem suas particularidades, seus problemas, suas formas de serem afetados E em uma perspectiva, decolonial, e pós-estrutural, e do cotidiano escolar, e do cinematográfico e tantos outros que se somam, essas práticas devem ser construídas, negociadas o tempo todo na própria sala de aula.

O CINEMA EM SALA DE AULA COMO ACONTECIMENTO

Antes de adentrar ao ponto focal deste artigo, na experiência da projeção do filme em questão, mesmo que podendo cair no risco de produzir um texto maior do que o desejado inicialmente, é fundamental entender que perspectiva esse caminho metodológico percebe o cinema, e de que ponto de vista pode se operar as potencialidades cinematográficas com o objetivo de promover uma pedagogia decolonial, múltipla e democrática.

O que se percebe como imagem neste contexto vai além do suporte material, mais ligado às percepções desconstrutivas e descentradas do filósofo francês Gilles Deleuze (1985, 2005) acerca do cinema. A imagem cinematográfica teria características de um acontecimento, uma percepção anterior a própria narrativa e as significações do mundo, estaria no nível imanente da percepção humana, propondo uma *imagem-movimento*, um violento encontro que força o pensamento.

Deleuze, tanto em seus dois livros especificamente sobre cinema *Imagem- movimento* (1985) e *Imagem-tempo* (2005), como em sua obra escrita em parceria com Felix Guattari, o já clássico *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia* (1997), percebe que existe um mundo do devir, que constroem outras subjetividades desviantes. Que fogem da máquina binária que regula a lógica ocidental. Esse outro território, que não é mais histórico e sim geográfico, que se produz como raízes e não troncos, são pontos de fugas, universos deslocados do centro que projetam afetos. Em seus escritos sobre cinema, o autor vai se interessar por filmes que geram essas outras percepções, em que a visão hegemônica e binária é rasgada por um mundo sem significações ou lógicas, um mundo da experiência. Para ele, o cinema acaba por ser uma máquina de projeção de devires. menos como a reprodução narrativa, e mais com o acontecimento.

O autor Cezar Migliorin (2015), inserido nessa percepção deleuziana, propõe uma didática particular, a *Pedagogia do Mafuá* como “[...] a tentativa de incluir a criança no conhecimento que ela adquire e produz” (p. 200). Que seria um momento de bagunça, pois “[...] como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou os processos inventivos sem uma bagunça e sem certa desordem?” (p.195). Mas também é a montagem do conhecimento, pois “[...] o universo infantil não é linear e é a não-linearidade que o mafuá incorpora em seu emaranhado de seres, objetos e técnicas” (p.195).

Por tanto, as formas cinematográficas buscadas nesse contexto decolonial não podem ser formatadas, muito menos seguir modelos pré-estabelecidos pela indústria do entretenimento, moldes e fórmulas que nascem de um extremo poder colonial sobre as subjetividades. Como, por exemplo, as formas invisíveis da montagem clássica que através de inúmeras técnicas e regras (como a continuidade de movimento) escondem o dispositivo cinematográfico ao propor uma experiência cinematográfica naturalista, uma narrativa que supostamente imitaria a realidade, escondendo o ponto de vista de um determinado setor da sociedade em um pensamento único, universal. Nesse sentido “[...] recusar o bom cinema é abrir-se para o cinema do outro, o mundo do outro; é entender que o bom cinema só existe dentro de uma relação que denota poder, elitismo, hierarquização.” (GUERREIRO, 2021, p.23)

Pelo contrário, o cinema na escola, apesar de também poder se basear nas formas narrativas comerciais, deveria propor a multiplicidade, as perspectivas negligenciadas em sua diversidade, olhando a infância com toda a sua complexidade. Ou seja, um olhar e fazer cinematográfico de diversos pontos de vista de câmera, de trilhas sonoras, de movimentos, de enquadramentos, de narrativas que não evoluem, de formas múltiplas de se assistir.

Simulacros que no mundo ideal platônico, origem de toda uma subjetividade ocidental, seria uma organização errada do mundo, uma imagem aberrante. Mas que para uma postura voltada pela desconstrução deleuziana (DELEUZE, 2018), por exemplo, é o ato criativo produzindo subjetividades e rompendo, ou atrapalhando as máquinas binárias de sentidos. Seria como recusar a primazia de um original sobre a cópia subvertendo as lógicas hegemônicas ocidentais.

Nesta perspectiva de análise não há uma separação clara entre o *assistir a um filme* e o *fazer um filme*, pois o que propõe nessa experiência decolonial seria produzir uma forma de pensar cinematográfico, uma produção subjetiva que se dá na imagem como criação de um mundo e não somente baseada no suporte físico, mas com o choque, com uma interrupção no fluxo cotidiano em rituais de experiências estéticas que “[...] desperta em nós o desejo de detectar as condições (excepcionais) que a tornaram possível. Uma vez que ela se opõe ao fluxo de nossa experiência cotidiana, os momentos da experiência estética se parecem com pequenas crises” (GUMBRECHT, 2006, p. 51). Muito parecido com o que pensava Roland Barthes com o termo *punctum* (BARTHES, 2006), um pormenor na fotografia que chama a atenção de forma diferente, elevando a imagem a um valor superior entre o que se vê e o que não, o codificado e o não codificado, o que se acha e o que se perde. Seria essa dupla dimensão, essa magia que se dá entre o corpo em forma de presença e uma série de relações de sentidos surgidas pelo que se é possível sentir, a dinâmica da experiência proposta com o filme *Quilombo*.

A EXPERIÊNCIA DO FILME *QUILOMBO* EM SALA DE AULA

Adentrando a essa seção, que pretende relatar a experiência da exibição do filme *Quilombo*, uma mudança na forma de escrita deste artigo se faz presente, dentro de um caminho metodológico decolonial, ao se assumir aqui a voz em primeira pessoa de um dos escritores do artigo. Incorporando nessa *gira* a persona de Rafael Garcia Madalen Eiras, um professor dos anos iniciais do ensino público do município do Rio de Janeiro. Por tanto, o relato a seguir é o desenvolvimento de um processo de pesquisa que se inicia na academia e deságua no chão da escola, produzindo esse momento em que as expectativas acadêmicas encontram a escola, em que a voz do professor deve se sobressair a do pesquisador, e as pretensas idealizações de uma escola desejada na teoria, vai por terra de encontro com as dinâmicas da prática, do dia a dia da sala de aula.

A turma de anos iniciais² que estou regendo é o *Sexto Ano Carioca*, uma modalidade de sexto ano que seque a forma integrada dos anos iniciais, ou seja, o professor regente assume as principais disciplinas como matemática, língua portuguesa, história, geografia e ciências, a alunos que já estão inseridos no processo de amadurecimento intelectual relevantes a um segundo momento do ensino fundamental, os anos finais. Por mais problemática que possa ser uma discussão sobre a pertinência da existência do *Sexto Ano Carioca*, um ponto positivo ajuda na proposta apresentada, a possibilidade de se fazer um diálogo realmente interdisciplinar e integrado do filme, que interaja com as experiências do dia a dia dos alunos.

A exibição do filme surge com o meu conhecimento prévio e afetivo da obra, mas também pela potente oportunidade diante da data comemorativa da consciência negra (vinde de novembro) de se discutir a imagem do negro na sociedade brasileira contemporânea. Fugindo, dessa forma, de um enquadramento disciplinar que coloca a exibição do filme em uma proposta conteudista, que poderia ser enquadrado em uma aula de história, ou de artes.

Mesmo que a obra proponha uma leitura histórica do Quilombo dos Palmares, ela também promove em sua narrativa enormes invenções históricas produzidas por uma estética de valorização do presente na qual a obra está inserida, em meados dos anos 80, em uma complexa relação com as demandas da redemocratização ao pensar o Brasil atravessado pelo movimento negro e da cultura afro diaspóricas como identidade. Exaltação estética que parece desvanecer no Brasil dos anos 90. Por tanto, essas imagens da negritude ainda são pertinentes, pois essas demandas por igualdade racial ainda não foram supridas na sociedade brasileira, marcas de um racismo estrutural que se engendra e se mistura a uma política neoliberal excludente.

A narrativa do filme apresenta Palmares como uma nação de escravos fugidos que resiste ao cerco colonial. Ganga Zumba é um destes escravos que acaba por se tornar o líder de Palmares durante muitos anos. Porém o que faz o esquema dramático da história progredir é a figura de Zumbi, afilhado de Ganga Zumba, que contesta as ideias conciliatórias do líder, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

Como pude relatar em artigo anterior:

(...) em Quilombo, um épico grandioso para os padrões brasileiros, há uma tentativa de valorização da identidade negra na própria história do Brasil. Onde a ideia de utopia se mistura a uma estética carnavalesca que tanto relembra os

² Vale aqui relatar que a breve pesquisa realizada na exibição do filme teve a anuência dos alunos envolvidos. O pesquisador, no caso o próprio professor, explicou o objetivo de registrar o evento através de fotografias e anotações para a posterior produção de um trabalho acadêmico. No entanto, alguns cuidados foram tomados, como a não identificação dos rostos das crianças nas imagens e a ocultação dos nomes e da instituição em que a pesquisa foi feita.

tradicionais festejos do carnaval brasileiro, como também revelam uma forte ligação com a inversão carnavalesca da Idade Média proposta por Bakhtin, que se caracteriza “[...] principalmente, pela lógica original das coisas ‘ao avesso’, ‘ao contrário’” (BAKHTIN, 1993, p. 10). (EIRAS; LEMOS, 2021, p.73)

Desta forma, o evento acontece de improviso no final de uma aula, um tempo livre, mas uma proposta rodeada pelas ideias até aqui apresentadas nesse texto, que já eram parte integrante das minhas pesquisas com cinema e educação. Promovendo um gesto de surpresa (na verdade até o momento da exibição acontecer, nem mesmo eu sabia se seria possível devido ao tempo de aula) que fosse possível na transformação da sala em um espaço de cinema de encontro com alguma alteridade, desconectado com as formas hegemônicas de se ver e sentir. Até porque, uma exibição cinematográfica na escola, que pretenda se igualar à experiência de uma sala de cinema, não é completamente possível, pois surgir de forma precária. No meu caso, um projetor que fica fixo no teto é ligado por um grande cabo a um laptop. O som é emitido de uma pequena caixa trazida de minha própria casa. A iluminação é sempre clara, pois as janelas não podem ser totalmente fechadas, mas é o suficiente para a projeção aparecer. A disposição dos alunos é a mesma da aula, com suas cadeiras e suas carteiras, que podem, se quiserem, abaixar a cabeça. Olhando para a projeção de canto de olhos, ou fechando os olhos escutando o som. Ou mesmo dormir embalados pelas imagens que não conseguem ver por completo. Como pode ser visto na imagem abaixo (Figura 1).

Figura 1: exibição do filme Quilombo



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Ou seja, a exibição cinematográfica nos moldes pensados por uma indústria do entretenimento e suas salas de cinema tecnológicas surgem como uma meta impossível, mas sempre é presente no imaginário idealizado, “[...] que, ocasionalmente, tanto a educação quanto o cinema são vistos” (GUERREIRO, 2021, p.17). Por outro lado, um cinema-escola pode ser pensado, quando não se tenta somente propor uma experiência passiva, com relação ao ambiente e às imagens projetadas. Fora de uma lógica estruturada para ser neutra, passiva no sentido de não

propor a interação dos corpos com a imagem (mesmo que essa relação não seja realmente completa, pois uma imagem nunca é passiva, ela se entranha nas lógicas das subjetividades). Pelo contrário, pensar na projeção como uma parte da complexa relação dos alunos com as imagens, a projeção do possível, sem nenhuma exigência de atenção, sem nenhum compromisso com o conteúdo, em que os corpos podem escolher em que nível se relacionam com o acontecimento e o cinema surja da soma dos seus mundos. Pois "[...] o cinema já está neles. O que queremos é fazer aflorar uma sensibilidade diante do cinema e do mundo." (GUERRERO, 2021, p.22)

Nesta perspectiva, o que busquei foi propor uma chamada por atenção de todas as instâncias do corpo, em que o filme não é somente uma *janela para a alma*, afetando as formas de raciocínio, mas o pensamento como motor de todo o movimento, tanto mental como físico. Uma proposta antirracista não somente pelo conteúdo do filme apresentado, mas também pela forma como essa projeção foge de uma primazia da mente, principal legado filosófico do ocidente, que rememorando Platão percebe o belo como o ideal, que também segue uma cartilha judaico-cristã cujo corpo aparece como o lugar do pecado, do interdito. Uma racionalidade cartesiana em que o corpo atrapalha a ordem, o raciocínio, e deve, portanto, ser controlado. Uma lógica que é o cerne de uma disciplinaridade colonial.

Muitas das imagens vistas no filme são protagonistas de um movimentos possíveis em diversos momentos nas sociabilidades das comunidades afrodiaspóricas, promovendo, assim, a manutenção de discursos não ocidentais, epistemologias diferentes em diversos sentidos de uma saber ocidentalizado e fechado, como já propôs Abdias do Nascimento (2002) em seu conceito de *Quilombismo* em um referencial teórico panafricanista, ao propor a cultura africana e de seus descendentes na diáspora (mesmo sem serem inteiramente africanos, mas com traços típicos das comunidades africanas) como construtores de saberes originais que não partem do território estritamente científico.

(...) Já que grande parte da *ciência* tem-se provado apenas como instrumento de distorção, de opressão e de alienação. De fato, as culturas africanas são aquilo que nossos povos criaram e produzem. Por isso, elas são flexíveis, criativas e seguras de si mesmas, a ponto de interagir espontaneamente com outras culturas, aceitando e incorporando valores *científicos* ou/e *progressistas* que porventura possam funcionar de modo significativo para o homem, a mulher e a sociedade africana. (NASCIMENTO, 2002: 70)

Por tanto, pensar no corpo de forma integrada, não indisciplinada, mas disciplinada no sentido de propor uma outra perspectiva que não a do controle unilateral, violento, colonial no pior de seus sentidos, é essencial, por exemplo, para se projetar o filme proposto, que trata justamente de uma cultura afro diaspórica, permitindo novas epistemologias de se experimentar a sala de aula. Na cultura Iorubá, ainda pertinente na realidade brasileira através dos cultos afro-brasileiros, e presente no filme em diversos momentos, as identidades não são fixas, e muito menos parte de uma hierarquia de valores em que a mente se sobressai ao corpo; mas um amálgama.

O pensamento afro-brasileiro se desenvolve em livros vivos, nas próprias experiências do corpo, na oralidade, na memória dos anciões, nas próprias contradições do reinventar, do recontar. E tem na figura do orixá Exu uma espécie de “[...] canal de mediação.” (AREDA, p.2, 2008), sendo ele o próprio instaurador das narrativas, da própria filosofia construída na diáspora, que habita o Brasil como resistência. É Exu o desarticulador de uma visão oficial de Brasil que tenta se apropriar somente de padrões *embranquecidos*, e que desterritorializado projeta uma África que não é mais um lugar, é sempre uma outra coisa, mas não uma terceira, mas múltiplas.

Essa concepção cósmica, que rompe com uma racionalidade cartesiana, é uma das unidades em que se pauta uma hegemônica filosofia africana tradicional, anterior ao domínio colonial europeu, “[...] que fundamenta práticas e ações transplantadas para o Brasil (...) as quais até hoje influenciam, redirecionadas pelas circularidades culturais e as encruzilhadas diaspóricas, o cotidiano de comunidades afrodescendentes e eventuais agregados” (LOPES; SIMAS, 2020, p.14).

Concepção que, apesar de ser tantas vezes assassinada (epstemicídio), resiste na diáspora e é marca de um Brasil que tenta existir, coabitar com uma visão *branca* binária, evangélica, que entende o fim das lógicas modernas através da violência. Uma visão que habita as encruzilhadas, e desterritorializada e marginalizada, eleva a binaridade a tantas potências que vira devires, que apresenta um Brasil *preto*, mas múltiplo, e que tem na figura de Exu um elemento que dialoga com o caos, que comunica as diversas experiências humanas e as regula. É ele o grande mensageiro “[...] (...), um viajante de todos os caminhos, que ‘anda por quanto mundo existe’ e ‘troca língua’ como quer. (LOPES, 2004, p.266)

Ou seja, uma experiência de atenção decolonial, em que Exu deve estar presente em sala de aula, presente não como conceito, mas como experiência, em que o afeto acontece integrando o corpo como um todo. Em que corpos disciplinados, que deveriam estar atentos à narrativa, compenetrados nos sentidos, com medo de dormir e serem chamados a atenção; relaxam, dormem, desorganizam, se espantam. Neste contexto, é uma projeção política ao tentar afetar ou constranger as forças da disciplina, sem, no entanto, destroçar de forma irresponsável as bases disciplinares. Mas apresentar outras experiências com as imagens, de forma bastante semelhante com as estratégias de sobrevivência das comunidades religiosas afrodescendentes.

Como pode ser percebido nas imagens abaixo (figuras 2 e 3), dos 23 alunos presentes no dia, 5 dormiram, e poucos podem dizer que viram o filme todo, mas tiveram algumas visões impactantes sobre uma cultura ainda silenciada, que muitos deles não teriam codificado no seu dia a dia, principalmente pela crescente avalanche neopentecostal que atinge o país. E esse encontro, sem mesmo pensar na narrativa, pois o que menos importa nesta abordagem é a história (com ou sem H), mas nas potentes imagens dos negros e negras heróis, com *dreadlocks*, armaduras e valentias, o aluno acaba encarando a imagem, ou melhor, fazendo parte do próprio acontecimento.

Figura 2: as múltiplas formas de atenção.



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Figura 3 : alunos dormindo



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

O fato é que esse envolvimento acaba não sendo nulo, mesmo que seja de rejeição. Pois a fruição estética surge até na negação.

Abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar o que não vemos com toda a evidência (a evidência visível) não obstante nos olhe como uma obra (uma obra visual) de perda. Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um ter: ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, voltada a uma questão de ser – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 34).

Ou seja, o próprio não querer ver do aluno já é uma experiência, já apresenta para ele uma outra coisa que ele ainda não codificou, mas está ali, machucado de alguma forma as certezas ainda em construção das crianças. E isso parece ter acontecido, digo parece pois não há evidências concretas de que isso aconteceu em cada uma das mentes, mas existe a afetividade de um professor que propôs sem um objetivo fechado, rígido, focado em um alvo; vivenciar com seus alunos este outro lugar, esse encontro com essas imagens de pontos de vistas descentradas.

Experiência que acarretou uma pequena conversa no final da aula repassando algumas imagens projetadas. Desarticulando os usuais contextos dos livros de história em que o negro aparece esfarrapado, escravizados. Pois essas imagens vão na contramão, elas afirmam um negro guerreiro, rebelde, altivo e feliz. Como é cantado no filme através de uma trilha sonora *pop*, composta por Gilberto Gil, e escutada até hoje nas rádios de MPB nacionais - "A felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (GIL, 1984) - enquanto Palmares se preparava para a guerra.

No decorrer dessa interessante discussão constatei que quase ninguém havia entendido a narrativa do filme por completo, mas eles haviam, em diversos momentos, encontrado a imagem do guerreiro. Dentre esses momentos do filme, uma cena parece ter chamado a atenção em especial dos alunos e foi comentada com mais afinco: a morte de Zumbi dos Palmares. Acontecimento que tem uma forte ligação com a produção do mártir na morte como salvação, e desta forma, se liga

também a um universo judaico-cristão predominante nas subjetividades da maioria dos alunos pertencentes a escola pública brasileira. Mas ela também traz uma noção de integralidade do homem com a natureza que permite que a cena seja inserida ao mesmo tempo nestes dois lugares. Perspectivas que vistas por uma racionalidade ocidental, parecem coabitar momentos distintos, mas que lidos pelas diversas afro possibilidades, são intersecções, encruzilhadas potentes que podem conectar essas duas formas de perceber o mundo, e, portanto, permitir ao aluno entrar e sair dessas lógicas diversas.

Na cena o corpo de Zumbi acaba interagindo com a natureza, ele não morre, mas vive como uma ideia, um ancestral que potencializa a própria ideia de negritude nos dias de hoje. Tanto que a última imagem do filme é de Zumbi envolto por lanças (Figura 4).

Figura 4: Zumbi envolvido por lanças.³



Fonte: Filme Quilombo, 1984.

Como um grande líder, mas que agora era uma memória, uma experiência do passado, uma utopia negra e mística. E neste momento do filme muitos dos alunos estavam ali experimentando essa imagem triunfante de uma ideia.

Uma importante questão que surgiu na aula devido a projeção do filme, e sem que eu estivesse preparado para uma simples resposta, se deu em torno da questão da autodeclaração racial. Já quase no fim da aula, uma aluna se autointitulou como uma mulher parda, argumentando: “Poxa eu não posso dizer que sou só negra, eu tenho branco e índio também.” Neste momento, propus para fins didáticos a questão da autoafirmação como um direito individual que reivindica algumas importantes ações afirmativas, como por exemplo, as cotas do ensino universitário. Mas, por outro lado, pontuei que a questão não se acaba, ela é mais profunda, pois se trata também de como os outros nos olham, e como queremos que eles nos olhem. Uma percepção de identidade contingente, sem categorias fixas no tempo e no espaço, elaborada através de complexas interações dos indivíduos com seu grupo e com o grupo de fora, configurando um espaço de encontro de subjetividades (Du Bois, 1999 [1903]). Ou seja, acabei traduzindo essa teoria na frase: “Não adianta uma autodeclaração de parda, se nas relações sociais, o corpo no qual te enxergam é um corpo negro.”

Neste sentido, a educação antirracista não existe somente para criar a ponte entre o negro e a afirmação de sua negritude, mas também para toda a sociedade perceber que há diversas outras

³ Ator Antônio Pompêo como Zumbi. Última cena do filme (aproximadamente 1:55:40)

formas se existir no mundo, e que todas essas devem ter o seu lugar, serem valorizadas e reproduzidas.

Essa mesma aluna, dias depois, chegou na escola com os cabelos trançados, como uma guerreira nagô, incrivelmente semelhante à imagem de Zumbi (figura 4) visto acima. Perguntei com um entusiasmo de pesquisador porque ela havia feito as tranças, e ela me respondeu que sempre que participava de uma competição de artes marciais. (ela lutava Jiu-jitsu, Muay Thai e Capoeira) trançava os cabelos. Eu tinha consciência de que o filme não a fez assumir sua negritude, de trançar os cabelos para a luta, mas de alguma forma agregou significados que ela ainda não poderia compreender por completo. E em um gesto instintivo, quase de ingenuidade, fiz outra pergunta: “Como você declara sua cor mesmo?” “Ela deu um sorriso, como se tivesse entendido, feito todo um movimento mental que o sorriso traduzia no corpo, e respondeu: “Poxa professor, eu sou negra!”

CONCLUSÃO

Mesmo que o professor seja uma força da natureza, um valente e incansável desarticulador dessa rígida disciplinaridade hierarquizada pelos saberes ocidentais, ele não consegue escapar de padrões, pequenas prisões impostas pelas estruturas hegemônicas. Principalmente com a pandemia, o controle dos corpos acaba sendo uma necessidade de ordem no meio do caos, e o professor acaba de diversas formas se tornando um violento regulador.

Desta forma, o relato apresentado não propõe uma visão revolucionário do ato de educar, pois não trabalha no sentido de desmontar radicalmente a escola, ou minimizar sua importância, muito menos propõe abandoná-la, e sim criar fissuras, rasgos possíveis dentro das diversas realidades que se intrinca em uma complexa relação: às forças institucionais, os currículos, as administrações escolares locais, as políticas internacionais, a necessidade do professor de garantir sua sobrevivência, a impaciência dos alunos, a indiferença das famílias. Ou seja, uma fissura que quem sabe projete dentro dessa complexa relação um buraco maior, tão grande que deixe de ser um buraco e se torne uma realidade *desinvisibilizada*.

Assim, “[...] através de um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação, com um sentido e uma função metodológica,” (SOARES, 2016, p. 89) pode-se desconstruir a noção fixa do currículo como um moldador e disciplinador de subjetividades, criando crises que ativam a percepção de uma visão crítica da realidade, em que todas as instâncias da cultura podem ser vistas como pedagógicas. Como as formas percebidas de se projetar um filme em sala de aula proposta neste artigo.

Seria importante também olhar para o educador com o entendimento de que uma proposta antirracista passa pelas suas subjetividades e gostos, como no caso do filme *Quilombo*, um objeto caro para o pesquisador, tendo, portanto, na exibição do filme uma participação afetiva particular e potente. O professor antirracista, decolonial, desarticulador de verdades fixas, é o professor que busca também o prazer, o riso, a camaradagem, o próprio *Mafuá*. Em que o seu corpo também se coloque confortável, *molejando* de prazer, brincando junto a seus alunos. Afinal, como pensa a ancestralidade dos terreiros de Candomblé, não se pode ensinar o que não se tem, o que não se sente, como diz um provérbio Iorubá: *o nariṣ não passa a cabeça*.

Nesta perspectiva, nada adianta um discurso sem esse comprometimento afetivo, nada adianta uma proposta antirracista que não surja do íntimo, que afete o corpo que afete outros corpos. Um lugar que inunda a escola e o seu universo infantil com uma cosmopercepção (OYEWÚMÍ, 1997), partindo de uma geografia do corpo em movimento, mesmo que se

movimentando por afetos enquanto assiste a um filme. Para projeção cinematográfica, que normalmente tem na percepção visual uma predominância, tendo o som como um guia da imagem, a virada para a cosmopercepção desnaturaliza a simples ação de assistir a um filme. Uma percepção da realidade que produz uma acirrada oposição decolonial às verdades únicas, neutras e finais. Em que:

Ser um educador audiovisual é, sobretudo, ter uma sensibilidade diante do cinema, reconhecer seu poder emancipador, problematizando o mundo e a vida de uma forma geral, dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora de uma disciplina específica dedicada ao audiovisual. Queremos a arte presente na escola de todas as formas. Acreditar na possibilidade de sensibilização do educador para o audiovisual é garantir e amplificar o alcance do cinema que se quer na escola. (GUERREIRO, 2021, p.21)

Da mesma forma, nada adianta uma proposta antirracista que deixe o professor em perigo, na insegurança, na preocupação aterrorizante de perder o seu sustento. Talvez por isso a educação pública e as garantias do servidor público, enquanto ainda existirem, sejam os lugares focais para essa prática.

REFERÊNCIAS

- AREDA, Felipe. Exu e a reescrita do mundo. *Revista África e Africanidades* - Ano I - n.1 – maio. 2008 - ISSN 1983-235
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rebelais*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora UnB, 1993.
- BARTHES, Roland. *A câmera clara*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças. *Interfaces Científicas*, Aracaju, V.8, N.3 p. 83 - 98. 2020 •
- CAPUTO, Stela Guedes. Repara miúdo, narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias* v. 19, n. 53, Abr./jun. 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema: Imagem-movimento*. Rio de Janeiro: Brasiliense 1985.
- DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Felix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 54, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema: Imagem-tempo* São Paulo: Brasiliense 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*, p. 96 e 99, Paz & Terra, 1ª edição, 2018
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. Sobre Nossas Lutas Espirituais. In: *As Almas da Gente Negra*. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999 [1903]. p. 51-62.
- EIRAS, Rafael Garcia Madalen; LEMOS, Anna Paula Soares.; DE OLIVEIRA, Joaquim Humberto coelho. Ganga Zumba e Quilombo de Cacá Diegues: duas utopias para o amplo presente. *CIBERLEGENDA* (UFF. ONLINE), v.1, p.176 -188, 2021.
- FLUSSER, Valem. *Filosofia da caixa Preta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2005.
- GALLO, Sívio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *II CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- GIL, Gilberto. Zumbi (A felicidade Guerreira). In: *Quilombo*. Rio de Janeiro: Gaumont et CDK (França)1984. Faixa 7. Disco de vinil

- GUERREIRO, Alexandre Silva. Sujeito ao afeto: cinema, educação e alteridade. In: SALVATIERRA; Eliany, LOBO, Liana; BIANCO, Marcio; BRAGANÇA, Mauricio (org.) *Diálogos Sensíveis: experiências entre audiovisual e a educação*. Rio de Janeiro, NAU Editora, 2021.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, [s.l.], v. 13, n. 25, p.59-75, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar. Cinema escola, sob o risco da democracia. *Revista contemporânea de educação*, v.5, n9(2010) Link: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604> Acesso em: 17/07/2020
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015.
- NASCIMENTO, Abdias do. (2002) *O Quilombismo*. Brasília. Fundação Palmares/OR Editor Produtor.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *The Invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997
- QUILOMBO. Direção: Carlos Diegues. Produção: Gaumont Brasil/Embrafilme Local: Rio de Janeiro Distribuidora do filme: Embrafilme, 1984
- RUFINO, Luiz. Rodrigues Junior. Pedagogia das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p.71 - 88, jan./jun. 2018
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. *VISUALIDADES* (UFG), v. 14, p. 80-103, 2016.

Submetido em janeiro de 2022

Aprovado em abril de 2023

Informações dos autores

Rafael Garcia Madalen Eiras
UFF- RJ SME-RJ
E-mail: eiras.rafael@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8179-2606>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9152399332013877>

Anna Paula Soares Lemos

PPGHCA Unigranrio

E-mail: anna.lemos@unigranrio.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4313-7544>.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6614094602117029>