

INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL  
DOUTORADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

BRUNO SERGIO SCARPA MONTEIRO GUEDES

**A PRESENÇA DO CINEMA EM ESCOLAS LOCALIZADAS NAS FAVELAS:  
POTENCIALIZANDO VOZES E OLHARES SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-  
RACIAIS, SOB O VIÉS DA ARTE**

Niterói  
(2021)



Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

G924p Guedes, Bruno Sergio Scarpa Monteiro  
A PRESENÇA DO CINEMA EM ESCOLAS LOCALIZADAS NAS FAVELAS:  
POTENCIALIZANDO VOZES E OLHARES SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-  
RACIAIS, SOB O VIÉS DA ARTE / Bruno Sergio Scarpa Monteiro  
Guedes ; Maurício De Bragança, orientador. Niterói, 2021.  
118 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,  
2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGCine.2021.d.11304323781>

1. Cinema. 2. Escola. 3. Favelas. 4. Negros(as). 5.  
Produção intelectual. I. De Bragança, Maurício,  
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de  
Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL



**PPGCINE**UFF

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Ata de Defesa do doutorando **BRUNO SERGIO SCARPA MONTEIRO GUEDES** na forma em que se segue:

Aos 09 dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, na sede do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, a Rua Alexandre Moura, número 8 (banca realizada por videoconferência), São Domingos - Niterói, instalou-se a banca examinadora da tese de Doutorado em Cinema e Audiovisual de **BRUNO SERGIO SCARPA MONTEIRO GUEDES** formada pelos seguintes professores doutores: Maurício de Bragança (orientador e presidente da banca - UFF), Eliany Salvatierra Machado (UFF), Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro (SME-RJ), Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA) e José Valter Pereira (UFF). Abertos os trabalhos, o presidente da banca passou a palavra ao aluno para que expusesse oralmente o seu trabalho, intitulado: **“A presença do cinema em escolas localizadas nas favelas: Potencializando vozes e olhares sobre as questões étnico-raciais, sob o viés da arte”**. Feita a exposição, o presidente da banca passou a palavra aos outros membros para que comentassem o trabalho e arguissem o aluno, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

**A banca destaca a relevância de um tema que dialoga de forma significativa com o tempo presente, indicando a escola como um lugar estratégico para pensar as relações entre cinema, raça e território, através do projeto Cinema na Escola, no Complexo da Pedreira e Acari, no Rio de Janeiro. A banca ressalta ainda a importância de uma pesquisa que afirma e acredita na participação fundamental do educador de periferia no campo do Cinema e Educação.**

Assim, a banca considerou o aluno APROVADO ( X ) NÃO APROVADO ( ).

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu, Maurício de Bragança, lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos demais membros da banca



---

**Maurício de Bragança (Orientador - UFF)**



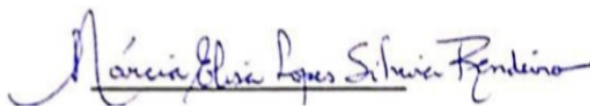
---

**Eliany Salvatierra Machado (UFF)**

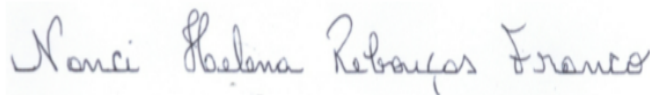


---

**José Valter Pereira (UFF)**



**Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro (SME-RJ)**



---

**Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA)**

## RESUMO

### A PRESENÇA DO CINEMA EM ESCOLAS LOCALIZADAS NAS FAVELAS: POTENCIALIZANDO VOZES E OLHARES SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS, SOB O VIÉS DA ARTE

Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes

Orientador: Dr<sup>o</sup>. Maurício de Bragança

Resumo da Tese de Doutorado, fase de qualificação, submetida ao Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

A nossa pesquisa buscar refletir sobre a presença e a prática do cinema na escola pública, priorizando os olhares para a representatividade de negros e negras em curtas e longas da cinematografia nacional. Para tanto buscamos diante do nosso tema central percorrer por quatro eixos temáticos que acreditamos ser indispensáveis a nossa pesquisa: Território, raça, gênero e Cinema-educação. O vislumbramento da discussão da presença do cinema como arte em escolas públicas localizadas em favelas do Rio de Janeiro – Complexo da Pedreira e Acari - posiciona aqui nesta pesquisa o “outro” como protagonista da sua própria história. Nesse sentido, as escolas públicas, as favelas e os sujeitos pertencentes a estes espaços sociais serão os elementos primordiais que conduzirão os temas e as discussões proposta por esta pesquisa.

**Palavras-chave:** cinema; escolas; favelas; negros(as); representatividade.

Rio de Janeiro,  
Outubro de 2020.

## ABSTRACT

Advisor: Mauricio de Bragança

Summary of the Doctoral Thesis, qualification phase, submitted to the Postgraduate Program in Cinema and Audiovisual at Universidade Federal Fluminense, as part of the necessary requirements for obtaining of the title of Doctor.

Our research seeks to reflect on the presence and practice of cinema in public schools, giving priority to the representation of black men and women in short and long films of national cinematography. To do so, we seek, in view of our central theme, to go through four thematic axes that we believe to be indispensable to our research: Territory, race, gender and Cinema-education. The glimpse of the discussion of the presence of cinema as art in public schools located in the favelas of Rio de Janeiro - Complexo da Pedreira and Acari - places in this research the “other” as the protagonist of its own history. In this sense, public schools, slums and people belonging to these social spaces will be the main elements that will guide the themes and discussions proposed in this research.

**Keywords:** movie theater; schools; slums; blacks; representativeness.

Rio de Janeiro  
December, 2021.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>8</b>
<b>1. O racial em questão: Perspectiva histórica</b>	<b>17</b>
<b>2. Favelas, território e poder: Uma breve discussão</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Lugar, espaço e território: Discutindo conceitos</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Favela(s): Invenção, historicidade e aproximação</b>	<b>38</b>
<b>2.3 Os negros a caminho das favelas</b>	<b>41</b>
<b>2.4 Favela no contexto das ideologias políticas</b>	<b>44</b>
<b>3. Cinema-Educação no Brasil: Historicidade e Contextos</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Os(as) negros(as), a escola e o cinema</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Outras perspectivas no educar para o cinema</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Cinema na Escola: Caminhos para um espaço democrático</b>	<b>66</b>
<b>4. Cinema-educação e cineclube na favela: o que pensamos e projetamos</b>	<b>68</b>
<b>5. O cineclube no Acari e no Complexo da Pedreira. O nosso cineclube</b>	<b>92</b>
<b>5.1 O caminho de nossas intenções</b>	<b>94</b>
<b>5.2 Cidade de Deus e nós</b>	<b>97</b>
<b>Considerações finais</b>	<b>107</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>115</b>

## **Introdução**

Pensar num projeto que contemple a prática do cinema na escola pública, é colocar em discussão algumas questões que historicamente foram sendo replicadas sem nenhum contexto crítico nas instituições de ensino. Presumo que o ponto de partida para esta empreitada é publicizarmos para toda a comunidade escolar que o cinema é arte e precisa ser compreendido como tal no processo de ensino-aprendizagem e currículos escolares. Sabemos que por questões complexas que envolvem a dinâmica das escolas públicas, dentre elas - a precariedade na sua estrutura, carência de professores para atendimento das turmas, turmas com grande quantitativo de alunos e alunas -, implicam na dificuldade em promover projetos que mobilizem o gosto pela arte. Outra questão que merece destaque nesse sentido, diz respeito a cobrança que as escolas recebem em estar produzindo bons resultados seja nas avaliações internas, fruto dos conceitos obtidos nas provas dos professores de cada unidade escolar, assim como nas avaliações regionais e nacional, do qual as disciplinas Matemática, Português e Ciências recebem notoriedade e são parâmetros dessa métrica avaliativa. E daí, não há consideração se a escola se localize no Complexo da Pedreira, Acari ou no condomínio na Barra da Tijuca, todas são avaliadas por um mesmo padrão.

Diante do exposto, já consigo cartografar alguns dos pontos que demonstram que a presença do Cinema na escola é uma verdadeira luta, uma peleja que venho prazerosamente percorrendo desde 2016, ano de início da minha vida como professor de História na rede pública do Município do Rio de Janeiro. Digo que minha felicidade em lecionar na escola pública mistura-se um pouco com a gratidão de ter sido fruto durante toda minha infância e adolescência destas mesmas instituições. O meu respeito pela escola pública às vezes se confunde, se mistura, se atravessa com a minha prática de educador, pesquisador e de gente que acredita que a arte, digo o cinema, é direito de acesso a todos, especialmente dos alunos moradores das favelas, recorte fundamental e valiosíssimo desta pesquisa.

É importante ressaltar que a prefeitura do Rio de Janeiro possui um projeto implantado junto as Salas de Leitura conhecido como Cineclubes nas escolas. Digo implantado, porque a ideia foi criada, existem os recursos para o andamento do projeto, como fornecimento de filmes, curtas, videoaulas produzidas em parceria pela Multirio, contudo a execução e a prática que deveriam ser realizadas muitas das vezes são “esquecidas” em meio a questões internas. Quando refiro-me a questões internas retornamos para a complexidade do funcionamento das escolas. Destarte como a incumbência pela realização do projeto Cineclubes nas Escolas fica sob responsabilidade pelo profissional da Sala de Leitura, este(a)



professor(a) pela experiência que tive no percurso como professor nem sempre está motivado para conduzir essa experiência na escola, quando muitas das vezes as atribuições como responsável pela entrada e saída de livros das bibliotecas, assim como das formações exigidas para a função esgotam o seu tempo de permanência na unidade escolar. Outra questão de influência preponderante na vida do professor da Sala de Leitura remete as carências de professores no quadro de horários. Havendo um quadro de horário incompleto ou a falta momentânea de professor de disciplinas na escola, há um regimento interno que indica que essa falta em primeira instância precisa ser suprida por esse profissional, seguido pela escalada de coordenador pedagógico, diretor adjunto e diretor geral.

Até o momento há um apontamento pela complexidade da presença do cinema na escola e até então não adentramos nas perspectivas que se vislumbra com a arte na vida dessas crianças e adolescentes. Eis que esbarramos em novos entraves quando o audiovisual é percebido e praticado nas escolas somente como mais um recurso pedagógico pelos profissionais da educação. Os filmes e as produções audiovisuais constantemente são utilizados como bengalas de algum contexto histórico ou referenciando algum assunto condizente com o conteúdo da aula de Biologia, Português, Geografia, dentre as demais. Se observarmos que diante de toda a dificuldade para a presença do cinema na escola, os esforços dos professores mesmo não potencializando a criticidade que se espera dos filmes e curtas exibidos em suas aulas, ainda assim é motivo para acreditarmos numa sobrevida da arte nas instituições de ensino.

Diante do contexto apresentado e aproximar os leitores das pretensões com esta tese, inevitavelmente os atravessamentos prática docente x cinema na escola irão dialogar constantemente na construção desta pesquisa. Digo aos mais próximos que a luta empreendida por um cinema crítico que contemple a realidade social dos alunos e da comunidade escolar é uma luta que você enfrenta sozinho. Essa solidão vem acompanhada de desconfiança e muitas das vezes de desprezo e exige nessa empreitada força e autoreconhecimento. Quando digo força, porque trata-se de uma experiência inovadora para os alunos. A prática do cinema no Complexo da Pedreira e comunidade do Acari é algo que não está(va) na vida dos nossos alunos, portanto lidar com esse novo conhecimento demanda trocas e manejo. E o autoreconhecimento diz respeito a legitimar toda prática empreendida na afirmação do cinema na escola, especialmente quando os frutos dessa relação, cinema-educação, ganham visibilidade e as pessoas que estavam ali por perto começam a se contagiar e perceber que a arte é muito bem-vinda, seja lá onde for.

A proposta da pesquisa busca direcionar seus olhares para três conceitos fundamentais: raça, território e gênero. Para tanto as nossas intenções estará comprometida com a publicização de curtas e longas que possam sensibilizar nossos(as) alunos(as) com o intuito de fomentar a discussão dos temas em questão, considerando também que o esquecimento e a invisibilidade poderiam afetá-los e provocá-los a reflexão. Por esse motivo a perspectiva de configuração estrutural desta pesquisa será desenvolvida nos dois primeiros capítulos a teorizar sobre raça/gênero e território respectivamente.

Na elaboração do projeto parto da suposição de que a escola é um espaço privilegiado para a formulação e construção da democracia, e também da libertação de entraves que classificam os cidadãos por sua etnia ou condição social. Levando-se em consideração essas perspectivas e as constantes informações pela qual somos “bombardeados” diariamente, por intermédio dos veículos de comunicação e redes sociais, nos quais os negros ainda continuam sofrendo todo tipo de discriminação racial e social, surgiram algumas indagações: O currículo escolar e o ensino praticado nas instituições de ensino públicas encontra-se livre de preconceitos e discriminações em relação à representatividade da figura do negro na sociedade brasileira? Os filmes nacionais brasileiros protagonizados por artistas negros e negras, contribuem para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação à comunidade negra ou reafirmam tais discursos?

Nos caminhos traçados para esta pesquisa, projeta - se a exibição de filmes nacionais que abordem a temática étnico-racial e que possua em seus elencos a participação efetiva de artistas negros e negras. Nesse sentido, os filmes exibidos contribuirá no estímulo ao pensamento crítico dos educandos, por intermédio de discussões, reflexões e entrevistas.

O projeto Cinema na Escola, título provisório que foi ganhando dimensão e popularidade entre os alunos, inicia seu estágio probatório, digamos assim, no ano de 2016, logo após o término das Olimpíadas aqui no Rio de Janeiro. O projeto marca o ano de minha chegada ao quadro permanente de professores da Prefeitura do Rio de Janeiro. Curioso salientar a esse momento refere-se ao direcionamento que me fizeram logo quando me apresentei a Gerência de Recursos: “- Olha você será alocado numa escola em Acari. Lá você não conseguirá cumprir toda sua carga horária, então converse com o seu diretor e vejam de que forma você poderá ajudar a escola nesses tempos que não há turmas para você... Não se preocupe que não vai faltar trabalho, lá os alunos são bastante agitados”. Foi a partir do momento da minha chegada a escola de Acari que fui dialogando com professores, funcionários, a equipe diretiva e os alunos buscando me aproximar um pouco da realidade e

contexto social daquela comunidade escolar. Numa conversa bastante franca e prazerosa com a coordenadora pedagógica coloquei-me a disposição da escola, comentei da minha paixão pelo audiovisual e se poderia desenvolver um projeto desta natureza na unidade escolar. A resposta veio em forma de convite para coordenar o projeto Cineclube nas Escolas<sup>1</sup> que aquela altura, no mês de setembro, não havia desempenhado nenhuma ação com os alunos. Da organização a exibição da primeira sessão foram necessários 8 dias, nesse tempo organizei os recursos fundamentais para exibição: Uma sala escurecida e climatizada, projetor, assentos e especialmente alunos(as) que acreditassem no projeto que poderíamos construir juntos.

Nesse contexto ressalto que o projeto cinema na escola conclui suas ações para aquele final de ano de 2016 com a ocorrência de quatro sessões de exibição de filmes e curtas semanais, as quartas e sextas-feiras, duas ao dia, uma sessão pela manhã e outra à tarde.

Iniciando o ano de 2017 foi o momento que o projeto Cinema na escola ganhou afirmação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar de Acari e pôde dimensionar suas ações, a partir de novos repertórios propostos com a nossa prática. Dessa dimensão alcançada com a prática do Cinema na escola adicionamos a extensão do mesmo projeto para o Complexo da Pedreira, em virtude do meu direcionamento para esta comunidade para cumprimento da minha carga horária como professor de História.

Para tanto a minha presença em duas comunidades - Complexo da Pedreira e Acari - que segundo os dados do IBGE de 2017 compunham a região com o segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Rio de Janeiro, já me sinalizava que não haveria lugar mais propício para o deslumbramento de um projeto que aguçasse o senso crítico e a sensibilidade destas crianças e adolescentes. Porém estar presente nestes dois territórios que historicamente travavam uma guerra de ódio e violência pela dominação das fronteiras e adjacências que os integravam, exigiu-me um cuidado que atravessava o campo da linguagem, perpassando pela corporeidade até encontrar um equilíbrio que (eu) pudesse ser compreendido por ambas as comunidades como um sujeito que estivesse chegando para somar. Relembro que tal comportamento refletia desde a vestimenta - utilização de roupa vermelha no Complexo da Pedreira não era bem-vindo -, até na forma como nomenclaturas linguísticas, como “A gente” ou Nós precisavam ser bem direcionadas para que o mal entendido não se tornasse num problema maior. Contudo, esta foi uma fase de adaptação e da minha aproximação especificamente no Complexo da Pedreira, mas ao longo de dois meses,

---

<sup>1</sup> Em linhas gerais o Cineclube é um espaço planejado na Escola para exibição de filmes que tem como objetivo central o estímulo ao pensamento crítico dos educandos em relação às questões sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira.

durante a peregrinação Acari-Pedreira, o reconhecimento como indivíduo que não ocasionaria risco foi sendo consolidada, e a aproximação com os alunos e interesse pelo projeto foram sendo construídas.

O ano de 2017 foi um ano atípico e que nos impactou de muitas formas e sentidos distintos. A consolidação do projeto Cinema na Escola nas duas instituições a partir da compreensão que a Arte poderia aguçar nos alunos o educar sobre a sua visão de mundo, possibilitou que os nossos telespectadores críticos não fossem só apresentados ao Cinema, mas fazer do espaço escolar um lugar de produção cinematográfica, com a feitura de curtas para apresentação e competição nos festivais. Em oposição a toda euforia obtida com o desenvolvimento do projeto cinema na escola nas duas comunidades, relembro que este mesmo ano foi marcado por muita tristeza e comoção. Para além do processo habitual de descaso nas incursões das forças de segurança na favela da Pedreira, este ano data-se o assassinato da aluna Maria Eduarda no pátio da nossa escola e o encerramento das atividades escolares por cinco meses.

Escola fechada para uma comunidade que carece de tantos serviços sociais básicos de sobrevivência foi um golpe doloroso pelo qual vivenciamos neste ano de 2017. Adicionada a este terrível acontecimento permanecia na comunidade escolar o medo e a insegurança do retorno, fato que promoveu a saída de alguns professores e profissionais da educação desta unidade a fim de buscarem novas escolas para exercerem a sua profissão. Em alguns outros, daqueles que permaneceram, as marcas estão latentes até hoje e a busca por auxílio médico para amenizar as memórias do fatídico episódio lhe dão sustentação para continuar acreditando na permanência das atividades escolares no Complexo da Pedreira.

Em meio a todo caos provocado em nossos pensamentos aproximava-se o momento que precisava pontuar se continuaria por ali exercendo a minha função de educador. Recordo que por estar complementando minha carga horária nesta unidade escolar, tive a opção de retornar à minha escola de origem e cumprir toda minha carga horária, diversificando as aulas de História e o projeto Cinema na escola. Outros professores também puderam retornar as suas antigas escolas mesmo não conseguindo cumprir toda sua carga horária de trabalho e alguns precisaram de afastamento total das suas atividades em virtude das sequelas que até hoje se fazem presentes. Contudo tomei a decisão de permanecer na escola do Complexo da Pedreira e junto a minha prática docente retomar as atividades com o Cineclube acompanhado das sessões do Cinema na escola.

É importante ressaltar que a pesquisa tem início no ano de 2017, ano que inicio os estudos de doutoramento no PPGCINE (Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense). Porém, como a pesquisa remonta processos memorialísticos da minha presença na Pedreira e no Acari, seja nos processos de implantação e implementação, algumas destas lembranças são antecessoras ao tempo que se inicia a pesquisa. Aponto que a pesquisa veio conhecer e contribuir com as narrativas que produzem vozes da existência do Cinema na escola, reservando ao cuidado de não atribuir a designação dessas práticas o nome de projeto, porque infelizmente projetos em escolas públicas se dissipam e perdem sistematicamente força e apoio no seu caminhar, culminando muitas das vezes na sua extinção.

Dessa maneira torna interessante trazer a tona os caminhos e temas percorridos com cada capítulo da tese, para de alguma forma aproximar leitor e pesquisa com as intenções e intuições projetadas. Nesse sentido no primeiro capítulo propomos uma discussão da perspectiva racial. Para tanto, nos debruçamos em pensadores decoloniais para refletir a forma como o corpo negro e as vidas que os compunham foram historicamente estigmatizados e destituídos de humanidade. Com Quijano (2000;2005;2009) perpassamos sobre os sentidos de colonialismo e colonialidade em diálogo com a percepção foucaultiana das relações de poder. Em Césaire (2000) e Mbembe (2011), refletimos sobre os sentidos de colonização e seus efeitos desencadeadores sobre a objetificação dos corpos colonizados. Adentramos numa discussão que transparecesse que os reflexos estruturantes da colonização implica significativamente nos dias de hoje no que Fernandes (1964) denominou de ideologia de branqueamento.

Ao trazermos Frantz Fanon (2008), dialogamos no que se refere ao processo de desvalorização dos corpos negros perante as demandas do sistema mercantilista/capitalista ao decorrer do processo de escravização da vida de negros e negras durante o período colonial.

No decorrer do capítulo buscamos nos aproximar dos sentidos produzidos pelas relações estabelecidas no período colonial e suas ramificações ao longo do tempo, para que hoje se compreenda o homem e a mulher negra sob o viés estereotipado.

Almejo que esse capítulo teórico sobre raça e de seus desdobramentos em relação a gênero, possibilite ao leitor desta pesquisa a percorrer por termos, conceitos e discussões que legitimam nos dias de hoje a comunidade negra ter um posicionamento mais combativo em relação a toda essa estrutura que posiciona negros e negras em patamares distintos. Noutras

palavras, apontamos em uma sociedade brasileira explicitamente ranqueada em hierarquias sociais.

Contudo a intenção de iniciar nosso diálogo sobre Cinema e Educação com o capítulo sobre raça, nos pareceu metodologicamente mais viável, justamente pela sequência dos dois próximos capítulos, discorrendo sobre a cartografia/historicidade dos territórios das favelas e negros, escola pública e cinema, respectivamente. Dessa forma, o capítulo sobre raça possibilita em relação ao capítulo sobre favelas e seus territórios que nos aproximamos das estigmatizações, problematizações e preconceitos da qual órgãos governamentais e uma extensa literatura buscam modular as favelas em um bloco homogêneo de repúdio e desprezo social. Quando falamos de favela(s) estamos lidando com a presença majoritariamente de negros e negras nestes espaços, para tanto a importância do capítulo numa perspectiva racial, com a intenção de construir um arcabouço teórico que nos possibilite “legitimar” nosso lugar de fala.

Prosseguindo com as pontes construídas a partir do capítulo racial, no terceiro capítulo adentro no mundo da representação cinematográfica e do contexto que abarca o campo Cinema Educação. Quando citamos representação, estamos falando da representatividade de negros e negras e de papéis sociais destinados sistematicamente na cinematografia nacional aos mesmos - Araújo (2000); Rodrigues (2001); Carvalho (2003). A contextualização do Cinema-educação em uma perspectiva de educar para e com o cinema com as especificidades da nossa pretensão para essa pesquisa, traz do capítulo sobre raça, compreensão da realidade dos nossos alunos, majoritariamente negros e moradores das favelas - Acari e Pedreira -, da mesma forma que nos intensifica a promover um processo de conscientização e práticas por intermédio da presença de um cinema que seja observado e construído sobre os pilares da arte. Presumimos que a arte seja um direito a todos, portanto transcender num projeto que possibilite aos alunos das escolas públicas localizada na favela da Pedreira e do Acari, mistura-se ao meu desejo de promover espaços de discussão e criticidade na escola pública sob a luz do cinema. Pensar o cinema nessas condições é possibilitar a presença da justiça social mobilizadas pela prática da arte, situação que nos move e encoraja a prosseguir com nossos projetos e sonhos.

No segundo capítulo abrimos espaço para a discussão do que compreendemos por favela(s). É um momento de apresentar o cenário social da nossa pesquisa, sob dois sentidos fundamentais: A favela como espaço de representação cinematográfica, desta debruçaremos nossos olhares para filmes e curtas que possam aguçar a criticidade e fomentar as discussões

nas sessões do Cineclube no projeto Cinema na Escola. Em um próximo momento possibilitar maior aproximação do espaço da favela, especificamente da comunidade da Pedreira, onde está localizada a nossa escola. Tal aproximação refere-se a desmistificar e desiludir os pensamentos que são solidificados adotando como preceitos principais o distanciamento, a estigmatização e o (ex)otismo.

Realizamos um diálogo com Haesbaert (2007;2014) para elucidar questões condizentes a mobilidade, fluxos, fronteiras, território, (des)territorialização. Se projetarmos que as favelas possuem seu ordenamento espacial próprio, motivadas intensamente por hierarquias e relações de poder, portanto teremos a justificativa da presença dessa discussão nesta tese. Compreender a favela é se conscientizar que os processos que as compõem são efêmeros, temporários e redefinidos constantemente. Para isso, se aproximar desta ilógica espacial exige despreendimento de formatos e modelos que são definidos fora destes contextos sociais. Digo falar da favela sem ao menos conhecê-la ou vivenciá-la, torna-se uma potente ferramenta a serviço da (des)informação.

Partimos do pressuposto que o diálogo seja o caminho para atenuar as tensões que possam estar presentes dos muitos lados das fronteiras que separam e classificam indivíduos por sua renda, pertencimento territorial e racial. Dessa forma a colaboração de Boaventura Santos (2007) ao apontar que o pensamento da modernidade é abissal, nos permite compreender que os estratos providos de privilégio, especificamente aqueles que possuem o incentivo político, os meios de comunicação e a mídias sociais para amplificar suas vozes, negam a existência das favelas e especialmente dos sujeitos que as compõem. Destituímos-nos dos discursos que procuram rotular as favelas como clandestinas e ilegais, nos aproximamos na favela da Pedreira de um lugar que os laços de solidariedade são constituidores das relações ali estabelecidas que apesar de todas as dificuldades impostas aquela comunidade, há espaço para formação de sujeitos críticos, dignos e merecedores de respeito.

Reservamos na produção do quarto capítulo para discorrer do processo de implementação das ações desenvolvidas pelo projeto Cinema na Escola. É o momento no qual tratamos os dados construídos entre pesquisador, alunos e participantes da pesquisa na busca que o leitor se aproxime das práticas e vivências do nosso cotidiano nas favelas do Acari e Pedreira na implementação do projeto.

Questão importante a ser apontada diz respeito a seleção de longas e curtas metragens que foram exibidos ao longo da caminhada do Cinema na escola. Todas as escolhas buscavam

de alguma forma trazer o cenário social da favela para discussão, seja por filmes que se propunham a falar exclusivamente do recorte em questão ou de outras obras que o debate era aflorado pela noção da ausência dos elementos que compõem o cenário social das favelas.

Apesar de diversificarmos as obras cinematográficas entre as sessões exibidas, há o elegimento do filme Cidade de Deus - no desdobramento do capítulo 4 - para referência na construção de simbologias e conceitos a partir das experiências produzidas dos encontros do Cinema na escola no Complexo da Pedreira. Esse foi o filme do qual os alunos e alunas mais se identificaram e posteriormente criaram vínculos de proximidade com as suas respectivas realidades. E desses encontros em torno do filme, muitas opiniões, muitas vozes de meninos e meninas em muitos momentos me ressoava com tons de confissão e em outros como gritos de alerta.

O desdobramento da pesquisa que tem seu início em 2017 foi marcada por duas interrupções que julgo importante pontuar. A primeira está relacionada com a minha saída da escola e inevitavelmente das ações do Cineclube Cinema na escola no início de 2019. Foi o momento que assumi o cargo de diretor adjunto em uma outra unidade escolar. Posteriormente, no ano de 2020, estive integrando a equipe da Gerência de educação, mais precisamente até outubro deste mesmo ano. Não há dúvidas que as experiências sejam estas agradáveis ou não, nos fortalecem e nos confrontam com situações diversas. Portanto diante desta duas passagens, posso apontar que no meio ao caos e a chancela do cabresto educacional em oposição a olhares e ações que caminhem para uma educação libertadora, preferi guardar nesse processo de amadurecimento as boas intenções dos profissionais que remavam para chegar em nenhum lugar, mas traziam boas energias e bondade no seu caminhar. Reitero remavam pra chegar lugar algum está relacionado a ter ideias e projetos interessantes, mas sistematicamente eram limitados por forças políticas preocupadas pela manutenção dos *status quo* em território carioca.

O ano de 2020 é o momento do meu retorno, período pelo qual há uma grande marca temporal na pesquisa e em nossas vidas. A pandemia do Covid-19 afetou severamente qualquer projeção das ações do Cinema na escola e especialmente das ações na qual a arte toma forma e sentido. Contudo era preciso recomeçar, porque antes do advento da pandemia as ações do cineclube havia parado por ninguém ter se disponibilizado em prosseguir.

A medida que os protocolos de segurança possibilitaram o retorno dos estudantes a escola foi o momento que precisava definir novos contornos para a produção de dados da pesquisa e principalmente o (re)nascimento do Cinema na escola no Complexo da Pedreira.



Para tanto o caminho que vislumbrou ser mais viável para esse momento foi o resgate memorialístico dos encontros realizados até o ano de 2018 abalizados no conceito de escrevivência (2003) de Conceição Evaristo. O termo escrevivência já fala por si, no nosso caso em questão a busca de se compreender uma realidade a partir das experiências produzidas neste território. Nesse sentido, os registros, anotações, produções audiovisuais dentre outras notas de campo, foram essenciais na confecção dessa colcha de retalhos que seguia por caminhos determinantes nesses olhares na produção da tese.

Diante das possibilidades em meio ao medo, trazer a tona as memórias do processo de construção e encaminhamento das ações do Cinema na escola fez ressurgir na pesquisa, as lembranças que de alguma forma ao decorrer do tempo, solidicaram ideias e ações que mantêm vivas as nossas esperanças e cada vez mais forte a vontade que a Arte finque presença e permanência na escola. Na escola pública. Na favela.

## **1. O racial em questão: Perspectiva histórica**

Aos passos de Quijano (2000;2005), a expressão e significado de colonialismo aponta necessariamente pela relação de dominação política e econômica de uma nação sobre outra. Para tanto, o colonialismo tem o seu sentido delimitado pelo tempo, rememorizando o período de colonizações, sobretudo a partir do século XIV. Perfazendo nesse entendimento, que a sua utilização esteja desprovida de significado após o período da descolonização e independência das antigas colônias e países dominados por suas antigas metrópoles. Desde que então, Quijano (2000), aponta o termo colonialidade para referenciar o elo entre passado e presente, especialmente ao que se refere ao surgimento de uma estrutura de poder fruto da experiência da modernidade colonial que se abaliza pelo trabalho, nas relações sociais intersubjetivas, na autoridade e no conhecimento. Por esse motivo o termo em questão torna-se fundamental para a compreensão de posturas de dominação colonial que se mantiveram presentes, mesmo após o fim do período de colonização.

Importante adendo a ser realizado e referenciado nesta leitura refere-se a compreensão que fazamos do corpo. Entendemos que o corpo não possa ser observado sem a sua perspectiva histórica, muito menos de forma essencializado ou biologicamente definido, nesse sentido nossos olhares vislumbra o corpo em processo de construção pelo tempo e transcorrido por feixes de poder (FOUCAULT, 2010, p.24). Desse modo, apontamos que o conceito de poder será observado pela sua multidimensionalidade, acreditando que o mesmo possa estar presente nas mais distintas relações sociais, tomando como exemplos referenciais,

as relações existentes nos campos afetivos, pessoais e profissionais (senhor(a)/escravizado(a), mãe/filho(a), professor(a)/aluno(a), chefe(a)/empregado(a), médico(a)/paciente, dentre outras).

Na concepção foucaultiana de se observar as relações de poder, chega-se a compreensão de não as observá-las como produtoras de sentimentos e significados que lhe marginalizam ou rotulam como repressivos (FOUCAULT, 1975, p.218). Destarte, seria necessário nessa empreitada, (re)caracterizar o sentido de poder apontando para os seus benesses, sobretudo da sua positividade na geração de produtividade, tão necessários sob sua ótica, na edificação da realidade, conhecimento e formação do indivíduo. Nesse caminho proposto pelo filósofo francês, as relações de poder serão determinantes para que façamos uma leitura da constituição do indivíduo, a partir de seus discursos, corpos, expressões e desejos. Para tanto o poder que age na constituição do indivíduo, simultaneamente se faz presente nas suas relações com o(s) outro(s).

Diante dos apontamentos realizados no que concerne à concepção de corpo e poder, possamos neste momento iniciar a discussão das relações de poder oriundas do período de colonização e conseqüentemente da construção e massificação dos corpos colonizados.

Nesse sentido, trazemos para elucidação os questionamentos realizados pelo pesquisador e poeta da Martinica, Aimé Césaire. Em seus estudos, especificamente na obra *Discourse on Colonialism*, relata o seguinte posicionamento: “colonização = coisificação (CÉSAIRE 2000, p.42). Para além de um projeto de adestramento, catequização ou ação beneficente em virtude das ordens de Deus, a colonização diz a respeito a objetificação dos corpos colonizados, despojando nessas ações todas as estruturas de relações culturais e sociais estabelecidas e experienciadas por esses indivíduos dominados.

A vida a partir da colonização pode ser compreendida sob a ótica dos colonizados pela perspectiva da perda e da ausência. As ações cometidas pelos colonizadores resultaram na retirada de vínculos que os colonizados possuíam com divindades, na desmoralização de seus hábitos e ritos, na tomada de suas terras e riquezas, na espoliação de seus corpos e tempos e sobretudo na colonização de seus conhecimentos e formas de vivências. Quando o colonizado é tratado e observado como coisa, tais questões reverberam na maneira como ocorreu essa relação colonizador/colonizado, que de uma maneira geral e bastante convincente se fez por relações de dominação e submissão tendo o último desta relação a tarefa de produzir para o enriquecimento do primeiro (CÉSAIRE, 2000, p.42). Ao tratar destas questões, Darcy Ribeiro na obra *O processo civilizatório - Etapas da evolução sócio-cultural* de 1978, expõe que

determinados fatores foram determinantes para o êxito das propostas dos colonizadores no decorrer do processo colonial. Portanto, aponta-se que inicialmente houve a necessidade de se desestabilizar as estruturas que pela América encontraram, perfazendo desta forma destituir a classe dominante local e todas as suas ramificações. No decurso das ações foi necessária a doação de terras das Coroas para os agentes envolvidos no processo de conquista e posteriormente na colonização. Como forma de inserir as colônias ao processo mercantil europeu, adotou-se formas escravistas no processo de produção e por último a criação de fidalguias que pudessem representar o poder real, especialmente na cobrança de impostos (RIBEIRO, 1995, p.142)

Ao que se refere à colonização, Frantz Fanon em *Pele negra máscaras brancas* de 2008, exalta que os corpos negros foram metodologicamente inseridos em um processo de desvalorização/inferiorização resultante do projeto econômico colonial, culminando com o sequestro destes de suas terras, perda de todas as dimensões de sua liberdade, além de forçosamente ter de trabalharem em um sistema que o caracterizava como coisa, peça de uma engrenagem bruta. Adiciona-se a essas situações relacionadas ao processo violento de retirada, chegada e permanência destes indivíduos em terras desconhecidas, o fato de precisarem abandonar a linguagem característica de suas respectivas matrizes que por si são preponderantes para o desmantelamento dos seus laços de coletividade (FANON, 2008, p.102-103).

No que concerne ao assunto em questão, Achille Mbembe produz um artigo que é o prefácio do livro de Fanon, a obra *Ceuvres* de 2011. O artigo intitulado de a Universalidade de Frantz Fanon, sinaliza que o racismo no contexto do período colonial, opera como mecanismo na naturalização do corpo negro como objeto, coisa. Portanto, para Mbembe (2011), a objetificação dos corpos negros possui estreita relação com a morte, tendo em vista que todas as atrocidades cometidas sobre esses corpos colonizados os destituem de vida e os acabam enrijecendo como corpos de cadáveres.

Conforme aponta Mbembe (2016, p.32) o exercício da soberania está atrelada a *“capacidade da sociedade para a autocriação pelo recurso às instituições inspirado por significações específicas sociais e imaginárias”*. Para tanto seus estudos caminham para a discussão das soberanias que agem no controle e destruição dos corpos humanos, atentando-se para categorias mais próximas da realidade do entendimento das pessoas, refiro-me a vida e morte.

Conforme aponta Gilroy (2012), o Brasil é a nação com maior escala no processo de escravização moderna, onde este doloroso e vergonhoso período perdurou por mais de trezentos anos. Alencastro (2000) reforça o discurso apresentando que desde 1551, o Brasil era ponto fundamental da rota do tráfico de africanos escravizados superando todos os demais países em quantidade de pessoas escravizadas.

Não é de se estranhar que ainda hoje, no imaginário social brasileiro, a África ainda seja vislumbrada como um território (ex)ótico reforçada por narrativas colonialistas que dizem estranhar seu clima, cultura, fauna, religiosidade, hábitos, elementos estes fundamentais na edificação (des)humana das relações ali presentes e na construção estereotipada dos seus habitantes (ALENCASTRO, 2000, p.53). Nesse caminho é importante ressalvamos o processo de escravização e da consequente representação que se fizeram de africanos e africanas no contexto desse processo. Portanto, os povos africanos foram representados e concebidos como sem leis, fé ou liderança. Tal perspectiva incide em conceber africanos e africanas pela noção da ausência, fundamental para posicionar o negro em um patamar de inferioridade quando comparado ao branco (SCHWARCZ, 2012, p.9). Para tanto, sob a perspectiva do viés etnocêntrico, a caracterização de africanos e africanas era compreendida como falta ou ausência, justamente por não buscarem representar os costumes como diferentes ou distintos. Em outras palavras, o que não possuía relação com a cultura do branco, não existia. Dessa forma, a imagem que se construiu do corpo negro era subsidiada pelo prefixo não: não-branco, não europeu, não-civilizado.

Nesse caminho violento e traumático que percorreram pela rota do Atlântico com destino as Américas, os africanos escravizados passavam a deixar para trás tudo o que lhe remetia a afetividade e ao contexto de seus ancestrais, da sua família. Não bastasse toda a situação de desleixo e insignificância com a vida desses indivíduos durante a penosa viagem, seja por condições insalubres de alojamentos, péssima alimentação e poucas horas de descanso, ainda na chegada, eram violentados fisicamente a mando dos seus respectivos senhores a fim de demonstrarem força e posição social nessa relação estabelecida entre ambos (ALENCASTRO, 2000, p.148). Em linhas gerais, trata-se de uma demonstração plena da objetificação do corpo negro em detrimento dos donos destes sujeitos escravizados. Para Darcy Ribeiro foi nesse contexto de exploração e dominação que possibilitou a sociedade europeia retornar ao centro das atenções e admiração, porque tal contexto promovia o homem branco europeu como o agente civilizador do mundo em virtude do sentimento de

superioridade que foi construída pela espoliação do corpo negro no decorrer do colonialismo (RIBEIRO, 1995, p.152).

No que tange aos movimentos históricos dos estados de exceção pelo mundo, assim como a sua íntima aproximação com aversão social, Mbembe elucida que desta relação, tornaram-se as justificativas para que o mesmo denominou de “*base normativa do direito de matar*”. O poder, não somente aquele detento pelo Estado, constituem-se e exigem uma construção de inimigo. Na concepção de Foucault (...) o biopoder ancora-se na divisão das pessoas que têm o direito de viver, enquanto outras necessariamente precisam morrer. A formulação do referido conceito conjectura a formação social marcada por divisões de grupos calcada numa cisão biológica entre estes mesmo sujeitos, noutras palavras a divisão racial da população.

Repensar e colocar em discussão a historicidade do pensamento político, especialmente do Ocidente, é pensar que a raça jamais foi desconsiderada das ações propostas pelas autoridades governamentais. Quando o imaginário rememora a crueldade das invasões coloniais, imperialistas e brancas no passar dos séculos, talvez possamos nos aproximar das reais intenções destas políticas. Foucault aponta que o racismo é uma obra construída a favor da operacionalização do biopoder, “*aquele velho direito soberano de morte*”. (1997, p.214). Desta forma o racismo cumpre a função de legitimar a morte de negros e negras, de não-brancos, pela política de extermínio do Estado, possibilitando que o assassinato destas populações sejam plausíveis de compreensão e aceitabilidade.

A compreensão de que a presença do diferente, do outro seja uma importunação a minha existência, do qual o seu extermínio material ocasionará tranquilidade e potencialidade para o grupo do qual me considero a pertencer, é apontado por Mbembe como mais uma das múltiplas facetas que se concebam o conceito de soberania. Mbembe reforça que o discurso de uma política bélica é o que vêm caracterizando os acirramentos das distinções culturais e sobretudo raciais historicamente. Ainda há defesa que a concepção da vida para alguns choça-se na eliminação ou na morte do outro e deste sentido a soberania estaria agindo no anseio e inclinação para o fazer morrer em detrimento da possibilidade para a vida.

Quando pensamos na perspectiva racial ao período conhecido como colonização construiu-se a condição humana do sujeito escravizado sob a condição de dominação e alienação. Como define Mbembe:

Essa perda tripla equivale a dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral). Para nos certificarmos, como estrutura político-

jurídica, a fazenda é o espaço em que o escravo pertence a um mestre. Não é uma comunidade porque, por definição, implicaria o exercício do poder de expressão e pensamento (MBEMBE, 2009, p.131)

Assim como uma peça no mercado, negros e negras escravizadas possuíam algum preço. Por serem propriedades de seus senhores daí se estabelecia um valor. Por necessidade do sistema as suas vidas eram preservadas até o momento que eram produtivas, após disso eram descartadas. No entanto, a manutenção da vida das pessoas escravizadas era regida por humilhações, destratos e atrocidades constantes. Desta forma “*o sentido violento da vida de um escravo se manifesta pela disposição de seu supervisor em se comportar de forma cruel e descontrolada, e no espetáculo de dor imposto ao corpo do escravo*” (MBEMBE, 2009, p.131). Para tanto, torna-se sensato vislumbrar que a vida de um homem ou mulher escravizada é uma maneira de morte em vida. Susan Buck-Morss (...) sugestiona que estar na condição de escravizado constrói um contrassenso na liberdade de pessoa e propriedade. A condição de humano passa necessariamente pela sua liberdade em todos os níveis, na concepção do(a) escravizado(a) a perda completa da liberdade retira a sua humanidade e o solidifica como objeto, propriedade de quem o detêm.

Diante de tantos reveses, ainda é possível apontar que mulheres e homens escravizados são capazes de produzirem um entendimento próprio do trabalho, do tempo e de si. Tais questões recaem na compreensão da dimensão das ações do estado de exceção no período colonial, trata-se de imaginarmos a comunidade negra escravizada *como se não existisse, exceto como mera ferramenta e instrumento de produção, o escravo, apesar disso, é capaz de extrair de quase qualquer objeto, instrumento, linguagem ou gesto uma representação, e ainda lapidá-la* (MBEMBE, 2009, p.132). Dessa capacidade de se reinventar homens e mulheres escravizadas encontram nos cantos, na música e na corporeidade a desvinculação do estado de mercadoria, peça, objeto do qual são sistematicamente submetidos.

É notório que o corpo negro nessas condições deixa de co-existir na sua essência e passa a ser (re)significado como propriedade. Não por menos o sistema colonial e a vasta condição que estabelece no imaginário social a distância e a diferença entre colonizador e colonizado solidifica conceitos e discursos que acabam legitimando todo esse processo de exploração e subordinação. Desta maneira buscam caracterizar a todo custo a imagem do colonizado vinculado-o ao primitivo, a maldade, a impureza, a promiscuidade, dentre outros.

E ao branco, roteirista e maniqueísta desta história, vinculam-se a civilidade, a pureza, a bondade e possuidores de identidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.83)

Observando historicamente a concepção de ser humano, encontraremos a sua definição sendo realizada na Europa a partir de um viés universal. Em um modelo único de se pensar o ser humano, arquitetava-se um pensamento binário ao que se divergia desse padrão estabelecido, nesse caso, o diverso, era retratado como o Outro. Nesse outro já estão estabelecidos os padrões que o definem: nativo, não civilizado, ou seja, aqueles que não estão circunscritos no modelo liberal eurocêntrico (WYNTER, 1999, p.23).

Portanto, podemos apontar que nas relações de poder produzidas no período colonial há o projeto de construir o humano racista, espelhada na imagem do homem branco europeu e que se faz necessária a construção da imagem do colonizado por um viés de ausências e esquecimentos (QUIJANO, 2000, p.42).

Du Bois no início do século XX refere-se a essas dualidades produzidas no contexto do período colonial de “dupla consciência”. Para o intelectual negro essa diferenciação transpassada em um sentido de oposição, produz nos indivíduos negros o efeito de seus corpos possuírem duas formas de pensamentos, duas almas. Fanon acrescenta enfatizando que em um breve espaço temporal o negro precisou se adequar nos sistemas de controle que marcaram profundamente suas vidas. Existencialmente, o negro perante ao branco, assumia papel de projeto de construção, subordinação e exploração. E no seu cotidiano adotava referências culturais e experienciais das chamadas “civilizações superiores” (FANON, 2008, p.104).

Nesse sentido, chegamos ao que os pensadores decoloniais denominou de “colonialidade do ser”, temática que se propõe a criar embates que intitulem o processo do colonialismo responsável pela negação a existência do diverso, do diferente, do “outro”. Fanon (2008) interpela que o ato de inferiorizar e o da construção de uma possível superioridade entre as civilizações, são produtos sociais e culturais advindos do processo de colonialização, afastando qualquer possibilidade que estas aferições e características estejam incutidas na essência do ser humano. Em uma posição bastante contundente, o intelectual martinicano aponta que é fundamental nos posicionarmos contra aquele que seja racista, porque é a partir das atitudes do mesmo que se articulam as teorias que colocam negros e negras em posição de inferioridade quando comparado ao brancos (FANON, 2008, p.15).

Para tanto ressalva-se que as estruturas coloniais de poder não se limitam ao que denominamos historicamente do período da colonização, reforçamos que as mesmas se

reconfiguraram e mantiveram-se presentes com o passar do tempo. Nesse sentido, a “colonialidade do ser” não se restringe ao período de colonização portuguesa no Brasil, tão pouco ao período de liberdade política brasileira muito menos com a oficialização do período de escravização.

Outra situação a ser discutida no bojo das relações étnico-raciais foi a proliferação incessante do discurso da democracia racial, defendida por Gilberto Freyre (2006), que buscava harmonizar o convívio entre as raças no solo brasileiro. Percebe-se que o momento do pós-abolição gerou desconfiança e receio da população branca em relação a uma possível unificação da comunidade negra, portanto o posicionamento discursivo precisava amenizar toda a discriminação sofrida pelos ex- sujeitos escravizados com o intuito de desestabilizar e impedir movimentos de contestação e unificação da população negra. O Brasil buscava criar uma identidade nacional, portanto se desvencilhar do passado marcado por tragédias, descasos e crueldades direcionadas especialmente a população negra escravizada fazia parte dos planos do recente governo republicano. E nessa empreitada, fazer daqui um lugar que estivesse associado à imagem de um “paraíso racial”, era uma estratégia de manutenção do status quo e das estruturas de poder (ALBUQUERQUE, 1987, p.161)

Com o passar do tempo as designações relacionadas à figura de negros e negras foram sendo atualizadas. Nesse caminho, os estereótipos foram sendo solidificados e a identidade da população negra foi ganhando contornos e classificações desmoralizantes. Portanto, tornou-se parte desse senso comum a associação do negro como vagabundo, incivilizado, incapaz, criminoso, dentre outras atribuições. Conforme pontua Fernandes (1964), o negro encarna a figura do personagem a ser temido pela sociedade e a quem possa ameaçar a estabilidade social, a segurança e a propriedade dos cidadãos.

O processo de ridicularização do fenótipo negro<sup>2</sup> também contribuía para a sua não aceitação como um “igual” dentre os demais. Portanto, tudo que pudesse caracterizar a figura do negro era demasiadamente elencado como algo ruim que se buscava distanciamento. Para além do contexto que afetava cruelmente a autoestima de negros e negras, seja em uma perspectiva pessoal ou profissional, a inferiorização e ridicularização de sua estética era estratégia na cadeia das relações de poder orientada e sustentada por padrões eurocêntricos, coloniais e brancos. É preciso considerar que o negro tem na cor da sua pele ainda o maior

---

<sup>2</sup> O seu cabelo era ruim, de pixaim. Seus lábios eram beiços . A todo o momento um jogo de classificações que agia na descaracterização do negro da figura humana ou pelo menos na inferiorização deste frente aos demais.



grau de sua classificação e identificação. Na cor da sua pele são depositadas a marca histórica de sujeitos escravizados e oriundos das senzalas. A ideologia do branqueamento assume na sociedade, especialmente nos territórios colonizados por europeus, o modelo corporal e estético a ser idealizado. Corpos negros acabam por assumir essas diretrizes e na medida do possível se descaracterizam para criarem similaridades com a estética branca (FERNANDES, 1964, p.98).

Relacionado à temática em questão, Guerreiro Ramos (1957) corrobora que as consequências de um modelo estético europeu, fomentou na sociedade brasileira uma negação e (des)construção da negritude. A positivação de signos associados à estética branca atuava para reforçar no imaginário social que os valores a serem perseguidos eram aqueles oriundos dos nossos colonizadores. Os adjetivos que assumem a carga semântica negra buscam representar expressões desprezíveis (miséria negra, fome negra, destino negro...). E nessa dicotomia o belo tem cor; a branca. Ou alguém tem dúvidas que Deus é branco?

Nessa empreitada conforme elucida Schucman (2012), a brancura em território brasileiro remete a traços e características de indivíduos que possuam o nariz afinado, a pele clara e os cabelos escorregadios. E a partir dessas características baliza-se a construção do que se denominou de “branquitude”, ou seja, um conceito que emana privilégios e poder em uma sociedade calcada por estruturas raciais. E daí nota-se que apesar de todo o movimento de luta e reivindicação da população negra em manter-se inclusa no contexto social, político, cultural e econômico a colonialidade do ser finca raízes profundas e atua no processo de invisibilização e marginalização da imagem de negras e negros nas sociedades.

O intelectual negro Abdias Nascimento expõe que o discurso da democracia racial brasileira teve como principal objetivo dissimular a discriminação racial ao passo que agia para invisibilizar a comunidade negra do nosso processo de construção de identidade nacional, além de querer excluir os capítulos do processo de escravização de nossa história. Nascimento segue seus pensamentos apontando que as relações raciais brasileiras sempre foram marcadas por uma intensa carga de estereótipos, preconceitos e estigmas, especialmente quando falamos da comunidade negra.

Fanon pontua que todo o processo sofrido por negros e negras precisava ser rompido por intermédio da luta, da revolta. Nesse sentido, a construção de novos conceitos, valores e perspectivas que valorizassem a história e a realidade da população negra se fazia necessária para reverter toda essa estrutura que agia na objetificação e segregação de negros e negras.

Nessa questão, Fanon (1952) elucida que a negritude<sup>3</sup> pudesse ser a solução mais eficaz para a transformação social necessária a população negra. Nesse caminho o psicanalista martinicano infere que a questão da subjetividade negra aguçada por intermédio do desejo de homens e mulheres negras, contribuiriam filosoficamente para colocar em xeque o racismo impregnado nas sociedades coloniais, tendo em vista que ao reivindicarem o que acreditam ser melhor para as suas respectivas vidas há uma perspectiva de ressignação do seu ser, posicionamento fundamental para se distanciar da opressão, objetificação e posição de inferioridade a qual quase sempre foram destinados.

Refletimos do caso em questão que o processo de alienação provocado nos indivíduos negros não se trata exclusivamente de questões específicas e/ou individualizadas. Para tanto, torna-se coerente analisarmos a questão alienadora destinada à comunidade negra como uma intenção coletiva e moldadora de ser humano, em outros termos, definição seletiva ancorada em preceitos eurocêntricos do que possa ser considerado bom, agradável, apreciado, admirado, dentre outros adjetivos que visam colocar brancos e negros em patamares sociais distintos.

Fanon reitera que a importância do negro conhecer a si mesmo aliado ao ato de promover os seus desejos e anseios, atuam de maneira poderosa no processo de transformação da sociedade em relação a si, tornando dessa forma a negritude como instrumento indispensável na luta pela afirmação da subjetividade negra.

No que tange a posição de Sartre em relação a existência do negro, Fanon apesar de ter imenso apreço pelo intelectual francês, o critica de forma ferrenha pontuando que Sartre não considerou que negros e negras sofrem nos seus respectivos corpos, de formas distintas quando comparados a população branca. Fanon vai além e acrescenta que há indiscutivelmente entre o branco e ele uma relação de transcendência (FANON, 2008, p.122). Reitera que a associação da negatividade à negritude problematizada por Sartre é uma punhalada imperdoável, apesar da influência proporcionada pelo francês na sua compreensão sobre o existencialismo.

Fanon inspirado na positividade do ser se apropria de conceitos que visam se distanciar e eliminar as determinações produzidas pela negatividade da concepção

---

<sup>3</sup> O termo "**negritude**" apareceu provavelmente pela primeira vez no poema de Aimé Césaire *Cahier d'un retour au pays natal* (1939). Os primeiros proponentes da Negritude enfatizavam, como pontos capitais no movimento: a reivindicação, por parte do negro, da cultura africana tradicional, visando à afirmação e definição da própria identidade; o combate ao eurocentrismo advindo do colonialismo europeu e da educação ocidental prevalecente; a valorização da cultura negra no mundo, em razão de suas contribuições específicas do ponto de vista cultural e emocional as quais o Ocidente, materialista e racionalista, nunca apreciou devidamente.

eurocêntrica. Para tanto discursa que os seus pensamentos, a sua consciência negra não se define pela ausência, tão pouco por adjetivos carregados do prefixo não. Suas elucidações e apontamentos direcionam a consciência negra libertada de essencializações e determinismos tratando a experiência como importante elemento nesse processo.

Nascimento (1968) explicita que a utilização dos conceitos de “raça e racismo” não faz referência em nenhum sentido ao caráter biológico, mas se instituem como termos públicos e acientíficos com muito maior aproximação ao conceito de etnia. Tal perspectiva insere-se em um conjunto de resistência pela afirmação negra na luta pela desconstrução de estereótipos, arquétipos e termos pejorativos direcionados a categoria negra. Portanto, a proposta em questão está propiciando - por intermédio da subversão dos termos que marginalizam e deturpam a imagem de negros e negras -, um processo de unificação e coesão da comunidade negra. Esta iniciativa desenvolveu-se “no plano das ideias, dos comportamentos individuais e da ação política” (CARNEIRO, 2005, p.149).

Discursando sobre características individuais, Nascimento (1968) expõe que a unificação do negro não se deve por uma questão específica (individual), no entanto pela exploração e assujeitamento histórico sofridos. O grito da comunidade negra que soa nos Estados Unidos encontra similaridades nos brados proferidos em Moçambique, África do Sul, Angola, Brasil, dentre tantos outros. Em todas as regiões a opressão assolou os povos de cor, cada qual com formas e graus distintos de atuação.

Caminhando por terrenos que visam se desvencilhar de concepções científicas que insistem na tese de raças biológicas, Gilroy (2007, p.51) aponta que o conceito de diáspora pode ser uma possibilidade para se discutir a construção da identidade negra. Ao se distanciar da concepção de nação natural e de raças biológicas, a diáspora coloca em xeque o processo histórico e cultural de pertencimento. Ainda coloca em discussão perturbadora o conceito de soberania tão consagrado na compreensão dos territórios e desestabiliza a definição de identidade, quando destitui desse processo lugar e consciência como fatores preponderantes em sua significação. Nascimento (2000) se aproxima de Gilroy (2007) quando enfatiza que a negritude no seu processo de afirmação no pós-abolição, não estava apenas alinhada com uma perspectiva poética dos africanos de língua francesa, mas especialmente com uma aproximação com a origem africana na conjuntura brasileira (NASCIMENTO, 2000, p.30).

Nessas condições a negritude opera no combate as ofensas por intermédio da afirmação da comunidade negra. Para Gilroy (2007), a negritude rompeu com as fronteiras da autosssegurança de negros e negras perante aos descasos das sociedades tomadas por valores

culturais eurocêntricos, para firmar-se como reduto na promoção de solidariedade e incentivo da luta coletiva.

Nessa empreitada de extinguir o mito da democracia racial, conceito tão desolador e cruel no processo de estereotipação e invisibilidade de homens e mulheres negras, possibilitou a formação da união política negra. Já na década de 1920 no Brasil, o Movimento Negro Brasileiro se organizara para combater a desvalorização de negros e negras, além do seu respectivo processo de integração à sociedade brasileira, após o período da Abolição da Escravatura. Consideremos que o Movimento Negro adquire nesse momento bastante força, contudo o caminho almejado que cogita a reinvenção de pensamento para com a imagem de negros e negras é longo e complexo. Nesse caso o desnaturalizar é parte visceral desse processo, tendo em vista que a colonialidade do ser se faça tão presente e atuante, especialmente quando seus olhares tomam negros e negras nas mais variadas situações e contextos da nossa respectiva sociedade.

A colonialidade representa dentre outros critérios e contextos, o modelo internacional do poder capitalista. Ancora-se na subjugação classificatória racial e étnica como referência para a compreensão de poder em suas múltiplas dimensões, salientando que tem na América seu marco inicial e difusor de seus preceitos para as demais nações mundiais. O processo de formação da América Latina verifica na sua contemporaneidade a emergência do poder capitalista como sistema ou formato de intervenção nas relações culturais, sociais, políticas e é claro econômicas dos grandes centros europeus. A hegemonia que pairava sobre estes territórios localizados acima do Atlântico, logo estabeleceram relações de dominação e compreensão das sociedades, conhecidos por intermédio dos conceitos de colonialidade e modernidade.

Das relações produzidas em relação ao fenômeno social em questão, foram se solidificando experiências fruto das intenções do capitalismo – colonialismo e colonialidade – proporcionando novas relações, a maioria das mesmas sob um sistema de dominação eurocêntrica.

Reiteramos que o eurocentrismo não diz respeito somente aos europeus, tão pouco aos responsáveis pela hegemonia do capital do mundo. Para tanto, torna interessante refletir que os alunos e aprendizes serão reflexos dessa educação eurocentrada que percorre o planejamento de muitos professores.

Convém destacar que o processo intelectual de desconstrução - ou pelo menos a tentativa - do conhecimento baseado em valores eurocêntricos em território latino americano

ganhou visibilidade e força após o advento da chamada “Segunda Guerra Mundial” (QUIJANO, 2009, p.75). E quando a temática a ser discutida é o poder, esta passa a ser observada com mais intensidade e aproximação quando suas margens definidoras ficam em evidência, justamente por possibilitar adentrar em contextos que envolvem as relações que lhe constituem e percebimento dos sentidos constituidores deste poder.

Perfazendo um olhar histórico sobre o conhecimento do sentido de poder na sua relação com o espaço e o tempo, inevitavelmente nossos olhares esbarrarão em discussões que envolverão contextos que permeiam campos de dominação, exploração e conflitos. Para tanto Quijano (2009) pontua que as disputas decorrentes pelo controle do poder, objetivam o domínio sobre:

- 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças. (QUIJANO, 2009, p.76)

Podemos apontar que na América, no sistema capitalista vigorante nas mais diversas sociedades e na colonialidade/modernidade, os indivíduos recebem classificações a partir de três eixos articulados: trabalho, raça e gênero. Para articular os eixos em questão há um severo controle sobre os recursos inerentes a sobrevivência social dos indivíduos, assim como da reprodução biológica dos mesmos.

O controle sobre os recursos condizentes com a existência social está intimamente associado ao domínio sobre a força do trabalho e dos seus respectivos recursos, dentre eles os recursos naturais que se consagra como propriedade (QUIJANO, 2009). O controle sobre a reprodução refere-se ao controle sobre o sexo. Importante adendo nesse contexto diz respeito a raça que foi absorvida pelo capitalismo eurocêntrico pela influência de ambas as formas de controle anunciadas. Para tanto, as classes sociais estruturadas nesse contexto social serão inevitavelmente marcadas por questões que as diferenciem e fomentadoras de discursos problematizadores de que as segreguem e constituem climas de acirramento e conflitos.

Nesse sentido convém refletir que o controle do poder envolva contextos conflitantes, em detrimento de disputas que possam alcançar níveis alarmantes de violência e tempos de

embates que percorram longos períodos, salientando que a violência possa ser propagada e atuante nas dimensões simbólica e real.

Conforme aponta (QUIJANO, 2009, p.111), a colonização significou a destruição de estruturas sociais com o despojamento de conhecimentos e formas de vivências das populações colonizadas. Aos colonizados foram restringidos a condição de sujeitos incivilizados e incapacitados intelectualmente. A verticalização das relações entre colonizador/colonizado seguiram a premissa da perspectiva eurocêntrica na configuração das sociabilidades que a partir daí se estabeleceram.

Com o passar do tempo foi se solidificando o modo de pensar eurocêntrico, e não por menos a produção do conhecimento e o imaginário foram de certa forma colonizados. A operacionalização da maneira como as instituições, as instâncias e agências regulamentadoras e ordenadoras das relações de poder, possibilitaram na naturalização do comportamento e na forma de pensar ancorados nos anseios das nações colonizadoras/dominadoras-europeias. Seguindo por essa perspectiva consideremos que a concepção de raça em uma perspectiva biológica esteja no bojo do pensamento/invenção eurocêntrico, haja vista que o conceito de raça não tem relação alguma com a biologia.

Contudo será na corporalidade (QUIJANO, 2009) o elemento visceral das produções das relações de poder. O corpo será a materialização da exploração das relações produzidas pelo trabalho, será no corpo o depositário de doenças, exploração, a visibilidade dos maus tratos e massacres.

Para tanto teremos nas lutas vigentes da modernidade, especialmente de negros e negras, a busca pela eliminação da exploração e dominação - do fim da colonialidade do poder – vislumbrando para além da luta contra o racismo, mas com a finalidade de desarticular o padrão universal de capitalismo eurocentrado.

Esse contexto de lutas e resistência tem no seu roteiro as múltiplas formas de exploração, subjugação e dominação proporcionados pelos efeitos emanados das estruturas potencializadas pelo sistema capitalista. Da resistência deriva-se a necessidade de se repensar, recriar-se, libertar-se das entraves que aprisionam os anseios, sonhos, modos de viver dos indivíduos que são produtos estereotipados desse mesmo sistema, sobretudo negros e negras.

## **2 . Favelas, território e poder: Uma breve discussão**

Pensar em território ressuscita vislumbrar o espaço geográfico como espaço dominado por relações de poder (Haesbaert, 2014), poder que emana de múltiplas dimensões e envolve

distintos sujeitos sociais. Para tanto o exercício do poder ocorrerá em diferentes escalas e níveis, podendo ser efetuado desde posições mais “nobres” para as demais, quanto das subalternas as mais privilegiadas. Nesse caminho, conforme ressalva o autor, compreende-se analisar o território considerando a sua multidimensionalidade, seja na (re)configuração de macros e microterritórios e das relações de poder ali exercidas.

Convém destacar a imprevisibilidade e inconstância na formação de uma zona, especialmente quando buscarmos tratar dos territórios que compõem as favelas. Favelas no plural, designa-se já desmistificar a unidade que procuram observá-las, analisá-las e definí-las. No nosso caso em questão, voltamos os nossos olhares para a favela da Pedreira pertencente ao que se denomina de Complexo da Pedreira, juntamente com demais doze outros territórios. Tais questões a que propomos é enfatizar que as dinâmicas praticadas nesses espaços são contínuas, impedindo que possamos observá-las como uma zona delimitada e permanente. As mobilidades de avanço e recuo que se realizam a partir de contratos sociais e legitimações bastante peculiares entre as partes envolvidas, são efêmeras e disponíveis a novos acordos ou imposições, tornado-se primordial a sua análise para que possamos compreender os processos de territorialização.

Balandier (1998) ao tratar dos contextos referidos de (des) territorialização aponta para o binômio ordem-desordem. Tal perspectiva idealizada coloca em xeque as observações simplistas e dicotômicas que a formação dos territórios precisam estar atrelados a presença da ordem ou imaginados na concepção de território como um espaço imóvel ou fixo.

Ao tratar do território da favela, e para este caso talvez seja uma constância para muitas delas - especificamente na favela da Pedreira é uma situação cotidiana -, os conflitos envolvendo sujeitos caracterizados como marginalizados e que façam parte da rede da ilegalidade do narcotráfico em oposição aos homens da Lei, vestidos de uniformes das mais variadas companhias de segurança pública, poderiam nos causar uma imensa dificuldade de elucidarmos a quem pertença o território e quantos destes se configuram a partir destas experiências-ações. A esta configuração Haesbaert (2004) denomina de ilógica espacial, motivadas por momentos de tensão, conflitos e disputas que não permite que possamos ter juízo de valores quanto ao ordenamento destes espaços, justamente pelo processo de territorialização estar em jogo nesses contextos conflitantes, contínuos e temporários.

O que podemos apontar configura-se na formação de zonas territoriais a partir de como nós e o fluxos decorrentes de nossas circulações criam sentido na formação desse espaço. É reiterar o posicionamento que uma área ou extensão territorial, especialmente a qual

lidamos nessa pesquisa, jamais seja homogênea ou absolutamente linear, muito pelo contrário, estamos lidando o tempo todo com fluxos, movimentações, reestruturação do espaço, e com turbilhões de redes que se cruzam, afetam e se transformam.

A disputa pela definição de território exige que se recrie uma nova configuração identitária, permitindo que os sujeitos sociais envolvidos e afetados por esse processo estejam conscientes das regras (re)estabelecidas e que orientarão a funcionalidade e as dinâmicas do território em questão. Lifschitz (2011) ao tratar do assunto define a renovação de microterritórios, especialmente associada à questões concernentes a cultura, convívio, grau de parentesco e da relação do que está dentro e fora, de neocomunidade.

O geógrafo Milton Santos (2000) assinala que a distinção de lugares estava na sua eficácia da produção de solidariedade, associadas a sua competência de resistir conjuntamente os problemas sociais que envolviam esta comum-unidade.

Ao tratarmos de territórios que vulgarmente são objetos de estigmatização, preconceito e abandono, para tanto as favelas, convém destacar que os sujeitos que compõem estes cenários sociais, vivam no limite do que possamos denominar de múltiplas faces da ilegalidade. Nesse caso, refiro-me as regras, convenções e critérios estabelecidos para a convivência destes indivíduos entre si, que fazem todo o sentido para um lado da fronteira e que possam ser totalmente desconexos e por este motivo assumam o status de clandestinade e ilegalidade quando confrontadas com a premissas estabelecidas dos outros lados da fronteira. A justificativa pela escolha do termo lado no plural, conforme já mencionado numa passagem anterior, estamos lidando com favelas e cada qual com suas diretrizes de ordenamento e funcionamento. Portanto, para além da fronteira desses territórios, não alinhamos a comparação de ilegalidade/legalidade somente com as premissas judiciárias, organizacionais e administrativas do Estado, mas em igual importância com estas outras comunidades, aqui representadas e mencionadas de favela.

Quando nos referimos a ilegalismos urbanos precisamos nos conscientizar que o termo acompanha o processo histórico de formação das cidades (Telles, 2009). Quanto a isso, as discussões que engendram a mobilização de pesquisas e atenção nos centros acadêmicos atualmente, buscam tematizar a redefinição do que possa ser categorizado de informal (Portes, et al.,1989). Contudo, a concepção de elucidar e reconfigurar os espaços urbanos, além de sua conjuntura, organização e ordenamentos sociais são questões que ainda precisam de estudos com mais densidade e aproximação dos complexos contextos a serem categorizados.



Quando o embate envolve a definição de termos que se rechaçam - formal/informal, legal/ilegal – não há por definição a formação de mundos paralelos tampouco de oposição. Os termos na realidade carregam com si multiplicidade de sentidos e diversidade de compreensão, a partir dos contextos que são empregados.

Foucault (1964, p.715 - 716), aponta para os ilegalismos como sendo um elemento necessário e constituinte do social e de seu respectivo funcionamento. Para tanto, os ilegalismos são constituidores das relações de poder e se expandem para onde a Lei a “autoriza” violá-la. Na concepção de Foucault as Leis não foram criadas com o intuito de vetar algum comportamento, entretanto a sua feitura, seria justificada para diversificar as formas de ludibriar a própria Lei.

O alerta que possa ser feito nesse sentido, recai para a tessitura do legal-ilegal. A utilização simplista e binária corriqueira dos termos, não possibilita elucidar seus efeitos, impede que nos aproximamos do entendimento dos jogos de poder que são experienciadas nesses espaços.

A percepção que se possa fazer da vida social na atual conjuntura, esbarra em atravessamentos de onde os ilegalismos cada vez mais se expande. A comercialização de produtos com origem não reconhecida e/ou (não)autorizada nas ruas, vielas e becos das cidades, seja aquela vendida pelo popular “camelô” nos grandes centros e distintos pontos da cidade ou até mesmo o comércio a varejo de drogas, este encontrado em locais não tão “visíveis”, porém em espaços cada vez mais acessíveis.

É notório que essa mudança de olhar que paira sobre as cidades, especialmente pelo seu processo histórico ao que se refere ao crescimento do mercado informal, percorre contextos e discussões de uma extensa literatura preocupada em se aproximar de um entendimento que exponha as motivações e estruturas que possibilitaram a sua existência e expansão. No entanto, precisamos prosseguir com a discussão nos dias de hoje para além daquilo que foi regimentado e concretizado sobre o tema em questão. É preciso (re)construir pensamentos e percepções diante da realidade que nos vigora e romper com o que foi considerado de incompletudes da modernidade brasileira como desafio para futuras pesquisas (TELLES, 2009, p.156).

A formação das cidades e a sua crescente urbanização, vem promovendo a proliferação de espaços de exclusão, compreendidas e definidas por muitos autores como periferias. Os recortes geográficos e fronteiriços que dão contornos e segregam as distintas multiplicidades - social, étnica,cultural e econômica – estão alinhados com políticas públicas

de ordenação de território e especialmente na formação de zonas privilegiadas ao acesso à cultura, lazer, entretenimento, dentre outros e de zonas estigmatizadas pelo desprezo e abandono.

O Rio de Janeiro contemporâneo pode ser apontado como uma cidade de intensas e conflituosas divisões sociais. Dentre as divisões que nos interessam para análise nessa pesquisa convém destacar as dicotomias e discursos construídos entre favelas e bairros “regulares”. Registra-se que a obra do jornalista Zuenir Ventura, *Cidade Partida*, publicada em 1995, é um campo do discurso que apresentou, a partir da perspectiva econômica, as diferenciações entre Morro (favela) e Asfalto (bairros regulares).

O posicionamento proposto para esta pesquisa compreende que essa divisão é insuficiente e não possibilita uma aproximação das realidades e dinâmicas vivenciadas nas favelas. Essa estrutura de divisão e compreensão das cidades não considera como relevantes os fenômenos sociais produzidos nas relações dos moradores.

Para tanto, pensar a cidade é ter a consciência que a sua formação é permeada do compartilhamento de experiências coletivas diversas. Não por menos a concebemos como invenção dos indivíduos territorialmente impressas desta realidade. Conforme menciona Barbosa e Silva (2013), a relação que se faz de sociedade/cidade necessariamente faz produzir-se a relação ator/território. O ator em questão, podendo assumir múltiplas facetas, seja representando uma comunidade, empresa, classe, enfim, essa relação será inevitavelmente circunscrita pela sua inscrição territorial.

Refletir nesse sentido incide elucidar que os territórios são produtos/produções na tecitura do espaço urbano a partir das relações e experiências praticadas pelos atores que as compõem. A radicalidade na aproximação e distinção de sua forma e conteúdos são inerentes as movimentações e vivências de cada território. Santos (2000) afasta a possibilidade de observarmos o território como conceito, direcionando que o termo seja utilizado a partir de seu uso social. A plenitude do conceito para Santos (2000) estaria condicionada da sua utilização para análise quando os atores sociais que façam parte destes territórios sejam compreendidos como protagonistas destes espaços e as suas vivências como determinantes e primordiais na compreensão da formação de território em suas múltiplas dimensões.

Conceber o território nesta perspectiva expande os elementos de sua constituição para além da formalização político-administrativa, permitindo que a construção e assimilação desses espaços estejam permeadas pelas experiências e mobilizações destes sujeitos sociais. Os valores simbólicos e experienciais que abrangem estes territórios nos auxiliam a

ultrapassar visões simplistas e estigmatizadoras para nos aproximarmos dos reais sentidos constituidores destas sociedades.

A constante e significativa presença da favela no desenvolvimento produtivo das metrópoles brasileiras, especialmente a carioca, tem se colocado como uma questão problemática no processo de urbanização territorial. Para tanto, quando a favela disputa um espaço por visibilidade na paisagem urbana esta, torna-se um fenômeno que exige da sociedade (re)inventar o seu sentido cultural, político, social e territorial.

Torna-se um exercício valioso ao tratarmos de favelas, quando colocamos em xeque a compreensão das favelas num modelo homogêneo e aglutinador de contextos em si. Nesse caso, os processos constitutivos e distintos que estão na formação de cada uma dessas zonas espaciais precisam ser referenciadas e explicitadas, porque são elementos primordiais para a compreensão das particularidades de cada comunidade. Indo além para essas questões, não só para a compreensão do (des)ordamento do espaço territorial compreendido das favelas, aprofundar os conhecimentos das tensões, diversidades e complexidades da urbanização brasileira perpassam por essas premissas.

A concepção de pertencimento a algum lugar ou grupo social é elemento indissociável da existência humana. Esses sujeitos - moradores das favelas - que compõem os espaços estigmatizados longe das atrações turísticas e locais de maior visitação é insistentemente retratado como o outro. O outro que tem sua identidade forjada e silenciada e que necessariamente precisa estar no local a qual a sociedade o destinou para não ameaçar a estabilidade construída a favor dos estratos providos de prestígio e admiração.

Quando ocorre a interação do (eu) com o outro é que posso experimentar a minha existência. Dessa forma percebemos que o sentido da alteridade só é possível se estabelecer na relação com o outro. Nesse caminho de se compreender a favela nos questionamos como que poderá ser viável de execução pensar os moradores das favelas e das suas respectivas relações, quando os mesmos compõem um território silenciado e invisível aos olhares dos outros, digo cidadãos das cidades?

Conforme aponta Boaventura Santos (2007, p.71) o pensamento da modernidade ocidental é abissal. Nessa linha de raciocínio o sistema é repartido entre o visível e o não visível, sendo o último fundamentado pelo primeiro. As fronteiras que separam a realidade destes dois mundos, toma para si, por definição, a construção de um espaço legitimado, reconhecido e possível, enquanto para além da fronteira e exterior a esse lado, torna-se o espaço da exclusão, da inexistência, do outro.

O fundamento que caracteriza o pensamento abissal “*é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha*”(Santos, 2007, p.79), nesse sentido o outro lado da fronteira é o espaço construído pelo (não)diálogo, não(existência) e (não)visibilidade. Para tanto o pensamento abissal se notatiza pela produção e radicalização de distinções. Contudo, por mais extremas que possam parecer essas radicalizações e os efeitos produzidos destas relações de ambos os lados das fronteiras, as distinções acabam se combinando e ambos os lados acabam invisibilizando a linha abissal na qual foram fundamentadas.

Said (2003) enfatiza que lugares como as favelas são reprodutores de sujeitos deslocados que dentro das suas possibilidades tentam identificar-se e fixarem raízes em algum local.

Contemporaneamente, vivemos numa sociedade dos meios de comunicação, com a participação intensa do audiovisual. Falar em cidadania nos tempos atuais recai refletirmos que a sua plenitude está no direito de ver e ser visto. Por um longo período na história a diferenciação crucial entre a elite e boa parcela da população se realizava pela não participação na vida política do país (antes voto censitário, posteriormente exigia-se um grau específico de instrução). Hoje, podemos reiterar essa afirmação e acrescentar que o silenciamento e a invisibilidade são elementos fundamentais que colocam a cidadania, sobretudo das classes sociais periféricas em xeque. O homem e a mulher da periferia crescem sem história e a sua identidade é limitada a uma mera posição no espaço.

A visibilidade nesses casos só ocorre quando estão atrelados à questões negativas, como a miséria, vulnerabilidade social, sofrimento, dentre outros. Eis que chegamos as favelas.

## **2.1 Lugar, espaço e território: Discutindo conceitos**

Num plano geral, a definição de território está condicionada a demarcação geográfica de uma determinada área, desde que seja orientada essa delimitação por indivíduos(s) ou grupos que mantêm sob o seu controle, por intermédio do exercício de poderes em múltiplas dimensões – econômica, política, social e cultural - a soberania do mesmo. Ao que se refere o sentido atribuído ao espaço, este só é possível após a presença e transformação do território pelo homem. Portanto, será no espaço que as simbologias e códigos compartilhados possibilitarão relações de afeto e pertencimento entre os indivíduos que o habitam, dentre outras questões, a vida cotidiana ganha sentido de existência.

Haesbaert (2007) quando trata do assunto, salienta que território e espaço são elementos viscerais para a compreensão da existência humana. Enfatiza na impossibilidade na definição de comunidade, grupo ou indivíduo quando não consideramos a sua respectiva inserção num contexto geográfico territorial. Além do mais, o processo de territorialização não está condicionado somente a urgência da aquisição de um espaço, precisa-se considerar que as alteridades surgidas dessa relação entre sujeitos/sujeitos-espaço estabelecem condutas específicas de convívio.

Haesbaert (2014) considera na compreensão de território a questão jurídico-política, econômica e cultural. Dessa forma, a sua definição estaria além da homogeneidade do poder do Estado, acrescentando como importante para sua análise, as vivências e relações de identidade e pertencimento na sua formação.

Desse caminho proposto de análise surgem formas de se imaginar o território como um espaço dinâmico seja proporcionado pelas ações de indivíduos e grupos sociais, assim como de mobilizações políticas, sociais e culturais direcionadas por instituições. A partir da dinamicidade possibilitada por estas ações, o território estará apto por novas reformulações, (re)construções e destruições. Destruições estas que estão condicionadas quando este espaço adota novas perspectivas, possibilidades e sentidos, apesar que também seja válida, quando falamos de favelas, a compreensão de destruição atrelada ao extermínio e fim destes mesmos espaços.

Yi Fu Tuan (1983), se posiciona afirmando que o conceito de lugar tem o seu valor atribuído para as afetividades e vai além distinguindo lugar e território pelos elementos que os valorizam, compreendendo que ambos são áreas compreendidas como tangíveis, em virtude da transformação realizada pelos interesses do homem. Da definição de território proposto por Haesbaert (2014), a partir da execução de poderes institucionalizados, à perspectiva de lugar idealizado por Yi Fu Tuan (1983), espaço de valorização das experiências e relações cotidianas, há o consenso que a definição de lugar/território se realiza a partir da dominação do espaço pelo homem.

Os estratos mais privilegiados das sociedades, especialmente as que possuem o domínio sobre os meios de produção e que mantenham boas relações com o Estado, arquitetam cidades em que as classes dominantes ocupam as regiões centrais próximas a uma infraestrutura privilegiada enquanto as populações mais pobres são intencionalmente deslocadas para regiões precárias e ausentes de investimentos públicos.

Convém ressaltarmos que a favela surge de uma necessidade de moradia e mais a frente que há preocupação dos indivíduos que ocupam estas regiões de como elaborar estratégias de sobrevivência diante de tantas dificuldades e abandono social. Contudo, quando nos posicionamos em falar de favelas, justamente para enfatizar que a realidade destas localidades são distintas, seja na sua arquitetura e/ou distância do centro, da zona espacial correspondente a sua localização, do grau de investimento em saneamento básico, dos serviços públicos disponíveis, enfim uma gama de fatores que são relevantes para até mesmo realizarmos uma classificação entre as mesmas. Ainda assim, para além das caracterizações designadas as favelas, estas ainda continuam sendo espaços de resistência, sobretudo à vida. Para alguns a favela seja o último destino, mas para muitos um lugar em que a vida recomeça contra um sistema legitimado, mas nem por isso segregador e cruel.

Na esteira do imaginário da idealização de território como um espaço que ganha sentido a medida que ações humanas promovem transformações em múltiplos âmbitos – cultural, social e político -, os cenários construídos adquirem tempos distintos face as mudanças realizadas. A edificação de uma identidade territorial é indubitavelmente afetada pela realidade característica de cada região habitada e nesse caminho, a concepção de tempo influencia e age para o que concebemos como lugar.

## **2.2 Favela(s): Invenção, historicidade e aproximação**

Historicamente o processo de urbanização do Brasil foi conduzido as pressas, especialmente a partir da década de 1950, tais dados são importantes pois já nos posicionam mais próximos dos projetos urbanistas que se reconfiguravam para uma nação que buscava trilhar os rumos da “ordem e do progresso”. Conforme os dados do IBGE, a população urbana que em 1950 era de aproximadamente 36%, em cinquenta anos, na década dos anos 2000, alcançaria 81% e no ano de 2010, chegaria a 84,35%. De modo geral, o Brasil em 50 anos realiza a transição, de certa forma rápida, de país agrário para urbano.

Registra-se que durante essa urbanização acelerada, somente o montante de 20% das residências fizeram jus ao financiamento do Estado, num universo de quarenta milhões de residências construídas nas cidades brasileiras. Para aqueles que não foram contemplados com as políticas estatais, exigiu-se esforços e improvisação na feitura de suas moradias.

Na contramão da ausência de investimentos e dos incentivos fiscais e estatais, o capital bancário e imobiliário assumiu o comando de ordenamento e estruturação urbana das cidades,

moldando e distribuindo territorialmente a localização e arquitetura dos imóveis calcada na relação renda/localização territorial. A monopolização de espaços localizados em regiões centrais com uma determinada infraestrutura com o intuito de valorizarem futuramente, sucumbiu no deslocamento dos trabalhadores e operários, na maioria de sua origem pobre, para locais que não se apresentavam em reais condições de habitação, seja próximo de encostas e áreas com risco iminente de alagamento e de lotes urbanos em que o saneamento e serviços básicos à sobrevivência eram ausentes.

O crescimento das favelas pelo território brasileiro, sobretudo na sua concentração na região Sudeste vem registrando a sua presença nas capitais destas cidades e em áreas distantes dos centros. Tal posicionamento reforça o discurso que a favela é um elemento extremamente significativo quando o assunto seja o conhecimento do processo de urbanização brasileira, seja esta “ordenada” ou generalizada.

No entanto, as favelas incansavelmente são representadas nos discursos midiáticos, como territórios que a civilidade e urbanidade não se fazem presentes. A massificação das informações, sem a possibilidade de contraposição e elucidação num mesmo nível de abrangência e alcance, são decisivos para a proliferação de estigmas. O cuidado que precisamos ter com as informações - questionando, checando fontes, atentando-se para as ideologias que se fazem presentes na formação destes mesmos discursos -, são fundamentais para que não possamos reforçar os estereótipos tão característicos e necessários no discurso hegemônico na construção do outro. Para tanto, quando observamos um órgão governamental - IBGE -, que desde a década de 1990 define as favelas no mapeamento territorial brasileiro, como meros aglomerados subnormais, destituindo todo o seu processo de formação histórica e resistência, assim como a inclusão dos termos carência e ausência como características fundamentais destas comunidades, não possibilita que façamos uma leitura plena das favelas, ou melhor, embaçam nossos olhares com lentes preconceituosas e discriminatórias.

Tais situações incidem na delimitação das favelas como territórios clandestinos, desodernados, precários, repugnantes, ou seja, características opostas que se idealizam para as cidades. Desse modo, a estereotipação da imagem das favelas, reforça a leitura que se faça da mesma, associando estes espaços como clandestinos quando comparados a outras regiões das cidades. Os indivíduos que compõem este cenário também são alvos de juízos de valores, e constantemente têm a sua imagem atrelada a incapacidade de superar a pobreza quando não de inimigos do Estado por estarem sendo coniventes com a rede de ilegalidade que rondam estas zonas espaciais.

Retratar as favelas a partir de uma determinada unidade/homogeneização é uma constante. De maneira genérica, mal intencionada e despreparada as informações e os discursos privilegiados de significativo alcance das massas, não buscam considerar a diversidade de relações sócio-culturais tão pouco as variadas formas de moradia que se fazem presentes nas suas respectivas arquiteturas.

Por todos os argumentos aqui expostos, constituem-se na sua gênese em uma forma de resistir ao discurso de homogeneidade que buscam moldar as favelas. Sintetizar a complexidade destes territórios por leituras superficiais, mal intencionadas e inconscientes, tornam-se ações contundentes para o caminho da (des)informação e da construção de arquétipos e estigmas. Se limitam a compreendê-la pela sua formologia e localização, desconsiderando ou negando a multiplicidade de práticas que caracterizam suas experiências e vivências. A história de homens e mulheres que habitam as favelas são permeadas e atravessadas por significativos atos de resistência pela vida, nas lutas contra os processos de remoções, a bravura contra o caos, o medo e dos planejamentos e estratégias para se adaptarem as dificuldades. Na favela os sujeitos se (re)inventam e produzem relações específicas de solidariedade entre si, a dor, a alegria, as emoções que dominam o cotidiano destes atores sociais são compartilhadas, distribuídas e consentidas de forma colaborativa.

Colocar as favelas na perspectiva de uma leitura do território usado significa chamar atenção para os sujeitos sociais em suas práticas de construção do mundo da vida, do território como morada dos afetos, dos trajetos, dos saberes, dos sabores, dos fazeres de homens e de mulheres concreto(a)s em suas paixões, dramas e sonhos. (BARBOSA e SILVA, 2013, p.118)

Quando propomos discutir sobre a arquitetura que compõem as favelas, as moradias e demais construções ali desenvolvidas, as mesmas não são reconhecidas numa perspectiva de legalidade, tanto pelo Estado como para grande parcela da sociedade brasileira. A clandestinidade, precariedade, informalidade são conceitos que passam longe do crivo moral estabelecido pelas autoridades governamentais. Adiciona-se a estes elementos ao pertencimento racial e origem social dos responsáveis pelas construções e notadamente dos que usufruam destas propriedades e teremos uma sonora negação desses espaços.

O processo distintivo que é aferido para o que possa ou não estar alinhado com a relativa ordem urbana, parte inevitavelmente dos estratos hegemônicos, que por sua vez, conduzem os discursos para a classificação e hierarquização territorial das cidades. Sodré



(2000) ao tratar do assunto, acrescenta que as leituras que tenham como referência a relação hegemônico e subalterno, as mesmas são tendenciosas, generalizantes e redutoras para com o território das favelas e seus moradores.

Outra situação a ser observada quando tratamos da cidadania no território urbano, diz respeito ao seu processo de hierarquização. Não faltam registros de ações discriminatórias e arbitrarias ao uso da força e da inevitável violência, quando os envolvidos nessa relação sejam o Estado e os moradores das favelas. São ações que resultam da redução e em muitos casos da extinção dos direitos fundamentais desses indivíduos, que para o Estado faz todo sentido a produção e extensão destas experiências, por intermédio de conceitos e uma densa literatura que reconhecem estes territórios e sujeitos através do prefixo não (nao-lugar; não-cidadãos).

Na contrapartida, os estratos sociais responsáveis pelo rumo do Estado elaboraram um planejamento de cidade, da qual os cidadãos residentes nas favelas não recebem o devido reconhecimento. Nessa situação, tiveram os mesmos que produzir sociabiabilidades próprias, que por sinal foram invisibilizadas e portanto vetadas do alcance dos olhares e apreciações da sociedade carioca.

Ao que se refere há um olhar mais atencioso para as relações e vivências produzidas no cotidiano das favelas, sua efetivação só poderá ser concebida na destituição de qualquer pré-conceito já concebido ou construído pela literatura midiática. Tais leituras massantes e massacradoras não proporcionam o percebimento da existência de sinais, códigos e experiências sociais características das favelas, pelo contrário, os juízos de valores são tão contundentes que as identidades socioculturais ali existentes jamais estarão ao alcance dos demais para apreciação ou conhecimento. E desse pré-conceito buscamos a sua superação na tentativa de possibilitar que a vida nas favelas possam ser compreendidas como formas distintas de viver entre si e com os demais espaços da cidade, relevando que os grupos sociais que as compõem estabelecem acordos na apropriação destes territórios.

Quando o assunto é habitação nas favelas, torna-se interessante para análise que as residências para além de serem concebidas somente como moradia, na realidade, a sua edificação está também associada à geração de oportunidade e renda para cada família que lhe habita. Isso porque o seu sentido se maximiza face a discriminação que estes moradores sofrem rotineiramente na busca para uma alocação/relocação no mercado de trabalho. Para muitas empresas, o CEP ainda continua sendo o delimitador de pessoas que possam ou não serem merecedoras de uma oportunidade, de forma simplória, possuidoras ou não de caráter. Nesse contexto, uma pequena garagem na favela pode se tornar um pequeno sacolão, ou quem

sabe um puxadinho para cima da casa pode ser o novo salão de beleza. E dessa forma uma rede de empreendimentos se estabelecem nesses espaços, com vistas a superação da discriminação e das necessidades das famílias que ali se relacionam.

Por maiores que sejam as dificuldades enfrentadas pelos moradores das favelas, não há como negar que estes espaços são territórios em que os “favelados” afincam sua presença no espaço urbano. Portanto, o olhar a ser direcionado as favelas necessitam de reconfigurações em virtude da redimensionalidade que esses espaços proporcionam em relação ao sentido de espacialidade urbana e de sociedade.

A luta pela definição de seus territórios envolve ainda uma reinvenção identitária, implicada na própria legislação que, pelo menos em determinado momento, força o grupo a uma definição clara entre eles e “os outros”, definição a partir da qual será traçada sua delimitação territorial. Assumidas ou atribuídas, essas identidades estão imersas num jogo político de estabelecimento de uma área ou zona bem definida. (HAESBAERT, 2014, p.11)

Repensar a representação caótica, clandestina e sem regras que constroem a favela, nos possibilita concedermos voz a quem sempre esteve sob a mira do discurso discriminador e parcial. Desconsiderar as vivências ali produzidas não só compromete as identidades sociais que compõem estes territórios, mas de modo geral os modos de se pensar e ressignificar a cidade.

Territórios estes plurais, com distintos grupos sociais e configurações de sociabilidades, que se aproximam da realidade uma das outras somente pelo discurso hegemônico e homogeneizador.

### **2.3 Os negros a caminho das favelas**

A História permite que possamos nos aproximar do contexto histórico que diz respeito a integração do negro na sociedade brasileira, logo após o advento da abolição da escravatura. Com o término do regime escravocrata, no final do século XIX, a libertação dos sujeitos escravizados representou o crescimento considerável do contingente populacional. Após serem abandonados a própria sorte, conforme ressalva Fernandes (2007), o olhar que antes era para o executor de tarefas passou a considerar a partir desse momento o negro como vagabundo, desocupado, sem moral, escória da sociedade, dentre outros...

Wissenbach (1989) ao tratar da experiência do período de escravização apontava que o mesmo poderia ser percebido e vivenciado de formas distintas quando retratava os sentidos

e valores idealizados por senhores e escravizados. Na perspectiva dos ex-escravizados, a liberdade representava a possibilidade da realização de anseios, desejos e sonhos. Por mais improvável que poderia ser a sua concretização, almejar algo e ter posse de objetos que lhes foram proibidos era uma possibilidade e agora fazia parte da sua realidade. A liberdade ressoava tons de retorno as suas origens. Numa relação hipotética o indivíduo que por qualquer motivo tenha a privação da sua liberdade e que precisa interromper as suas atividades cotidianas e se afastar do seu lugar de convívio, das pessoas com as quais se relacionam, assim como de suas coisas, seus planejamentos e pensamentos nesse local de privação, inevitavelmente flertarão para o retorno de tudo aquilo que se afastara. Não obstante, realizei essa relação contemporânea citada com a vida dos escravizados nos cafezais e canaviais. Homens e mulheres escravizados se lançavam nas matas fugindo da opressão, exploração e da morte para refugiarem-se nos quilombos. Lá revisitavam e experienciavam com outros escravizados práticas, hábitos e memórias de uma vida que lhes foram retiradas, portanto o gosto da liberdade perpassava pela fuga rumo ao retorno as suas raízes.

Os libertos traziam consigo múltiplas particularidades, tendo em vista que muitos grupos que se formavam provinham de distintas regiões do território brasileiro. Porém é preciso ressaltar que devido a experiência traumática dos cativos, os ex-escravizados não firmavam raízes por muito tempo nos locais que lhes ofereciam algum serviço. Após a realização do trabalho, seguiam para novos lugares em busca de novos afazeres. Nesse sentido, os negros por não possuírem um local fixo de habitação, traziam consigo uma nova característica, o nomadismo. Há de considerar que ter mobilidade pelo território rememora para os negros uma negação a privação de suas liberdades, e que Wissenbach (1989) denomina de homens andarilhos, justamente por não possuírem vínculos e de não pertencerem a nenhum local, elementos até então constituidores e característicos de uma sociedade escravocrata.

Com a eclosão de guerras pelo território brasileiro, sobretudo no final do século XIX, o exército realizava constantemente incursões com o intuito de recrutar esses negros libertos para atuarem nas linhas de combate. Com o receio de serem encontrados e terem que ir a luta armada, esses andarilhos passaram a circular com menor frequência nos centros urbanos e a se refugiarem em locais interioranos e distantes do centro.

Fato preponderante para a compreensão dessa realidade foi a eclosão da Guerra dos Canudos. Em 1898, consolidando a vitória do exército frente a população sertaneja, os soldados que participaram desse conflito não receberam o soldo (salário) que foi acordado.

Como reação a essa arbitrariedade, os soldados se deslocaram para o Rio de Janeiro, capital do país naquele momento, com a intenção de reivindicar ao órgão responsável, Ministério de Guerra. Registra-se que as reivindicações realizadas pelos soldados não foram atendidas e o retorno para Bahia e outros locais de origem naquele momento seria inviável, em virtude da vulnerabilidade financeira que muitos deles passavam. A solução encontrada foi se instalar no Morro da Previdência localizado na região Central do Rio de Janeiro que mais a frente receberá um novo nome, Morro da Favela. Com o passar dos anos, conforme ressalta Valladares (2005), outros ex-soldados, ex-libertos se destinaram ao Morro da Previdência e num rápido período, final do século XIX e início do XX, esse território passou a ser concebido como espaço de ocupações irregulares, desodernadas e ilegais. Ressalva-se a participação da imprensa na construção simbólica de valores da favela. Em 1900, o Jornal do Brasil dizia que a favela era lugar que só possuía vagabundos e homens fora da Lei, perfis contraditórios quando se pensava em família.

E nesse contexto que os negros buscavam desvencilhar-se de um passado marcado por tragédias e angústias, a invisibilidade nesse momento era aliada no combate aos desmandos das autoridades. Se instalar em morros que por si eram locais que causava repulsa e estranhamento aos moradores de espaços legitimados nas cidades, tornava-se para os negros um local em que as suas vidas poderiam ser reorganizadas e novamente construídas.

#### **2. 4 Favela no contexto das ideologias políticas**

Não obstante, há de se considerar que as populações das favelas vivenciem situações precárias de sobrevivência, principalmente pela não presença do Estado na garantia de serviços públicos básicos e essenciais para a existência humana. Ter a disponibilidade de água potável, saneamento básico, manutenção no tratamento de assoreamento de rios, assim como de encostas para evitar possíveis desmoronamentos, recai para além de serviços que visam garantir o bem estar destes indivíduos, tais questões são constituidoras e problematizadoras para concebermos quais são os sujeitos que mereçam ou não ter de dignidade nas cidades. A essa questão não condiz conceituar a favela identitária da pobreza e da ausência, mas fomentar as investigações para elucidar os motivos preponderantes que são constituidores na propagação de desigualdades sociais nesses espaços. Não há como negar que a favela em si representa ou expressa as tensões e as contradições do processo de urbanização das cidades, e de certa maneira, exige que nós - sujeitos que compartilham destas experiências, seja nos limites, arredores e fronteiras destes espaços – nos posicionamos

criticamente para toda essa produção de diferenciação que se faz presente dependendo da posição social dos sujeitos nesses distintos territórios.

Releva-se para discussão que há existência de um discurso que coloca em constante atrito a favela e os demais espaços das cidades. Complica-se nessa relação uma falta de plataforma de diálogo, tendo em vista que cada lado assume sua posição no espaço pela proliferação de uma intensa oposição – o (eu;nós) contra (eles;outros). Nessa empreitada, a identidade e o pertencimento são responsáveis por um posicionamento de observar o próximo como inimigo, noutras palavras, um ser estranho que incansavelmente ameace seus ideais e/ou do grupo a qual pertença.

Definir limites de participação dos moradores das favelas na vida das metrópoles vem sendo um exercício praticado há bastante tempo por grupos que mantêm a sua disposição poderes políticos e econômicos. Dessa forma utilizam-se dos veículos dos meios de comunicação para fomentar o conflito entre a favela e o restante da cidade, manipulando as informações e descaracterizando os principais motivos da dicotomia entre esses espaços.

Dos conflitos construídos entre favela e os demais espaços da cidade, reiteramos a oposição binária entre direita e esquerda. As posições que ganham maior dimensão do lado direito na perspectiva política, observam que as favelas são responsáveis por inúmeros problemas sociais, praticado sobretudo por cidadãos que compõem estes espaços, especialmente as que se referem a propagação de violência nas cidades, desvincilhando-se dessas análises a origem e as causas que sucumbiram para os fatos em questão. Nesse sentido, e a partir dessa visão, os favelados são identificados como violentos, não bastando homogeneizar as favelas em si, reduzem os moradores das favelas a pertencentes e coniventes como uma rede de ilegalidade e criminalidade que assola as estatísticas das cidades.

Seguindo por essa perspectiva de análise, relegam aos favelados as características de limitações e incapacidade intelectual para a execução de atividades elegidas como nobres e culturalmente valorizadas. Condenam sua cultura, invisibilizam seus valores e edificam uma falsa identidade, que colocam em xeque a forma como serão tratados pelos variados setores da sociedade.

Na concepção da esquerda o seu arcabouço de análise da situação das favelas invariavelmente esbarra na questão da luta de classes e a hegemonia de um seleto grupo que comanda os meios de produção, concretizando-se na dominação desta classe hegemônica perante a classe trabalhadora e pobre. Em linhas gerais, para a uma boa parcela da classe

política de esquerda a questão econômica também é observada como eixo constituidor do conflito social entre favela e demais espaços da cidade.

Seguindo por esse caminho da esquerda política quando se olha para o morador da favela, é possível refletir que este sujeito é observado e concebido como alguém que precisa de ajuda e em muitas situações passíveis de discussão, o rotulam como vítima da sociedade. Contudo a vida na favela pode apresentar inúmeras perspectivas que extrapolam os limites e definições que a direita ou a esquerda idealizam. Nesse caso em questão, posso dizer calcado na experiência de frequentar a favela continuamente, seja na minha função profissional de professor de escola pública nas favelas do Acari e da Pedreira, assim como de idealizador de projetos sociais nos referidos espaços, que os moradores das favelas querem afastar qualquer possibilidade de serem vistos como vítimas. Não por menos não esperam qualquer forma de salvação ou interferência externa que digam como devam se organizar ou aponte os caminhos para uma possível ascensão social. Reiteramos que as perspectivas que se vislumbram para uma vida digna e “correta” quando se fala de favela é fora, longe da mesma.

Por acreditarem que os moradores das favelas são responsáveis pelos altos índices de violência nas cidades, a direita fomenta um discurso de confronto e extermínio destes sujeitos, tanto no campo simbólico no reforço de estereótipos e estigmas de sua identidade, conduta e valores sociais, quanto no plano real reforçando a política de “higienização” das cidades perante a atuação das polícias. Porém é importante ressaltar que a perspectiva da via esquerda em observar este sujeito como alguém que necessariamente precisa de ajuda, em determinados contextos pode conduzir o morador da favela há situação de inferioridade quando comparado com outros moradores da cidade, e mais, a auto-estima tão necessária nos processos de empoderamento e construção identitária são impossibilitadas, dificultadas ou limitadas na formação desses indivíduos.

### **3. Cinema-Educação no Brasil: Historicidade e Contextos.**

No início de século XX, conforme aponta Xavier (2007), D.W. Griffith contribuiu significativamente para a estrutura do cinema narrativo não tão menos atraente ou pedagógico quando comparado ao cinema documental produzido na Europa. Era o momento de trazer para o cinema técnicas e funções tão consagradas na tradição teatral, seja pela sua dramaticidade e espetáculo possibilitando a extensão da narrativa, sobretudo no valor simbólico atribuído as imagens.

Inclinado ao entretenimento, a proposta estética de cinema narrativo idealizado por Griffith, carregava em seu bojo um planejamento de educação das massas, que diante de suas repercussões substituiria, definitivamente, o cinema de atrações (1894 -1903), instituindo novos desafios e procedimentos para a arte construir histórias a partir de imagens.

Salienta-se que a relação entre educação e cinema origina-se de um projeto civilizatório de instituição de valores, hábitos e regras por intermédio da exibição das produções cinematográficas nas instituições de ensino de muitos países, dentre eles o Brasil. Por aqui o cinematógrafo chega em 1895, já com estatuto de importante ferramenta pedagógica no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme elucida Villela (2002), no último quartel do século XIX, a utilização da lanterna mágica nas escolas possa ser considerada o marco fundador dessa relação cinema-educação no Brasil. Nessa ocasião, os educadores recebiam instrução para utilizarem métodos educacionais que privilegiassem as exibições visuais. O cinematógrafo com a sua chegada contribuiu com estas ações aqui já implementadas, e com o compromisso de possibilitar eficácia e prazer no que se refere aos conteúdos escolares.

A oportunidade de se enxergar o mundo através das lentes do cinema, deriva-se na experiência brasileira do pioneirismo de Roquette-Pinto, que vislumbrou o caráter educativo do cinema já em 1910, com a elaboração de uma filmoteca no Museu Nacional.

Registra-se nesse período um significativo aumento da utilização dos cinematógrafos em experiências de caráter científico e natural, além do posicionamento dos educadores e intelectuais reivindicando a possibilidade da utilização desses experimentos no processo educativo. Como registro, as primeiras destas requisições, especialmente ao uso do cinematógrafo em sala de aula, consta num livro didático de História da autoria de Jonathas Serrano no ano de 1912, com o título de Epítome de História Universal.

Na década de 1920 há um esforço incomensurável para o filme educativo (aqui deixo minhas indagações e críticas a nomenclatura do gênero) tornar-se sistematizado ao campo educacional. Nos Estados Unidos, no ano de 1920, a Universidade de Colúmbia torna-se pioneira nos estudos relacionados a esta prática.

Com as mobilizações proporcionadas pelos educadores interessados na relação cinema-educação, a temática expandiu-se para outras áreas sociais e incorporou-se como política pública para a educação nacional. No Brasil, os produtores observavam nesse projeto uma forma de rivalizar com a produção estrangeira. Contudo, em 1932, rondava o discurso que os distribuidores de filmes receberiam por intermédio de um decreto do Governo

Provisório (1930-34), a isenção dos impostos que versassem sobre a temática educativa. Tal situação foi o suficiente para os produtores brasileiros se organizarem e criarem neste mesmo ano a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB). De fato as notícias que circulavam se concretizaram e em abril de 1932, Getúlio Vargas assina o Decreto 21.240. De fato a ACPB a essa altura já havia se estruturado, garantindo sobretudo benesses no texto da lei. Ressalva-se que os educadores asseguram neste momento, por intermédio do decreto em questão, a legitimidade da parceria cinema-educação. Outra questão no texto da Lei referente a esse contexto, remete-se a criação e centralização do órgão de censura que ficaria submetido ao Ministério da Educação, com plena autonomia na intervenção do conteúdo dos filmes.

Para o presidente em exercício, naquele momento, a dimensão do cinema atuaria de forma significativa no processo de instrução do povo, agindo objetivamente sobre o intelecto e a capacidade inventiva dos espectadores/cidadãos brasileiros. Nesse caminho, Vargas almejava que as produções cinematográficas aguçassem e expandissem novos olhares para o mundo, possibilitando o acesso as informações, tão necessárias para o processo da construção do conhecimento. Para Vargas (1938), o cinema conseguiria obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem quando comparado aos livros didáticos, isso porque acreditava na ludicidade e objetividade dos filmes quando comparado ao livro que exigiria muito mais empenho e erudição no referido processo.

Na concepção de Vargas, as distintas comunidades espalhadas por todo o Brasil, passariam a edificar um sentimento de pertencimento à sua Nação, justamente pelas experiências e ações produzidas pela presença do cinema em suas respectivas vidas. Desse modo acreditava que a grande população de analfabetos existentes naquele momento, na década de 1930, seriam beneficiados por esta prática pedagógica, justamente por ter a convicção que por estas vias o aprendizado ocorreria de maneira mais fácil. Importante ressalva nesse momento deve-se ao alinhamento do discurso de Vargas ao dos educadores quanto a presença do cinema na escola. Contudo, enquanto os docentes vislumbravam o cinema como importante ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem, Vargas - personagem político emblemático -, reforçava o mesmo discurso, mas já observando a potencialidade do cinema para a propagação e manutenção de seus ideais e da sua carreira política.

Nesse contexto histórico ressalta-se que o Governo Provisório de Vargas dava sinais que caminharia para uma atitude autoritária na intenção de uma continuidade de vigência do



seu cargo político. Dessa forma Vargas e seus aliados, observavam com bons olhos a capacidade de aliciamento e controle político produzido pelo cinema. Tal perspectiva é reforçada quando se observava que a busca por uma educação pública de qualidade pela utilização do cinema, assim como os planejamentos para um Convênio Cinematográfico Educativo não foram efetivados. A questão exigiu reformas que se concretizou na fundação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE.

### **3.1 Os(as) negros(as), a escola e o cinema**

O cinema é um documento/fonte no campo da pesquisa histórica, quando possibilita o diálogo entre os elementos inerentes a produção cinematográfica ao meio histórico e social da sua produção, conforme assinala Kornis (1992). Através dele se produz novos sentidos do real e os sujeitos sociais são capazes de construir representações de si e de outros grupos sociais.

Releva-se que os filmes são permeados de intenções ideológicas e políticas. Os mesmos jamais serão fiéis às realidades que buscam representar e, portanto carregarão consigo as peculiaridades e especificidades da sociedade que foram produzidos. Dessa forma, seleciona-se um momento da realidade e o desenvolvimento do filme é realizado a partir dos anseios e motivações dos sujeitos envolvidos com a referida produção cinematográfica.

As pesquisas que tratam sobre a função social do negro no cinema brasileiro vem ganhando força e regularidade. Para tanto, torna-se de extrema importância realizar discussões que versem sobre a construção da imagem do negro na historiografia brasileira por intermédio do cinema.

Salienta-se que o cinema não é um produto cultural autossuficiente, noutras palavras, fechado em si mesmo. Para tanto o cinema produz relações com distintas formas de expressão cultural, assim como outras áreas de saber, como a História, Sociologia, Literatura, Política, dentre outras.

Na perspectiva de Francisco Santiago Junior (2013), as pesquisas que se preocuparam com a representatividade da imagem do negro no cinema brasileiro foram iniciadas na década de 1950. Com a chegada da década de 1960, as pesquisas foram sendo cada vez mais aprofundadas especialmente pela atuação crítica de cineastas, sociólogos, ativistas do movimento negro indagando a forma como o negro era representado no cinema nacional. Diante do cenário em questão, a representatividade da comunidade negra nos filmes surge

como um assunto mal resolvido no campo cinematográfico, tendo em vista que o negro torna-se alvo de disputas políticas, ideológicas e estéticas.

Nesse caminho consideremos a importância de Robert Stam na discussão do campo cinematográfico no que se refere às imagens do negro e da questão da raça em sua obra *Multiculturalismo tropical*. Entretanto, foi a partir de João Carlos Rodrigues, na década de 1970, que as análises críticas sobre as aparições de negros e negras nos filmes nacionais ganharam densidade. Rodrigues nas suas pesquisas realizou comparações entre os filmes, buscando uma aproximação com produções musicais, teatrais, literárias e pictóricas (RODRIGUES, 2001), que embasou a produção do livro “O negro brasileiro e o Cinema”, publicado em 1988.

Rodrigues (2001) enfatiza que nesse processo de contextualizar a representatividade da imagem do negro no cinema, torna-se necessária a tomada de consciência especialmente de pesquisadores brancos. Nesse sentido, ressalva que por ser branco precisou a todo momento buscar equilíbrio entre a razão e a emoção e a simpatia e a imparcialidade para atingir um grau considerável de isenção nos seus posicionamentos.

Rodrigues assinala que o cinema brasileiro sempre contribuiu para a produção, disseminação e estruturação de estereótipos, caricaturas e arquétipos sobre a imagem do negro nos filmes. Conscientemente e paulatinamente negros e negras foram projetados em personagens que solidificaram no imaginário da sociedade brasileira a identidade dos mesmos: o Criolo Doido, a Mulata Boazuda, o Malandro, o Favelado, O Escravo, o Sambista, O Negro de Alma Branca, a Mãe Preta, o Preto Velho. O autor ainda aponta que negros e negras possuem territórios socialmente definidos nos filmes: nas favelas, no terreiro, no quilombo, na cozinha, atrás de um balcão, debaixo das marquizes, dentre outros espaços que relegam vulnerabilidade social e desprezo perante aos olhos da sociedade.

As representações que se fazem do negro no cinema brasileiro são inevitavelmente balizadas em estigmas sociais. Para Goffman (1998), o estigma é um conceito que proporciona sérios problemas na vida social do indivíduo. Seguindo sua linha de raciocínio, o estigma atua na deterioração das identidades sociais quando através da mesma se constrói imagens de um indivíduo que não necessariamente está alinhada a sua realidade, mas com o que Goffman intitula de identidade virtual.

Nesse caminho, as representações depreciativas que se fazem de negros e negras nos filmes brasileiros estarão permeadas de estigmas sociais. Constantemente os negros estarão sendo representados a partir de uma imagem que não corresponde aos padrões que a

sociedade determina e/ou valoriza. E isso incide não só na forma depreciativa de representar, mas também na ausência de representação. Joel Zito (2000), no assunto em questão, assinala que na sociedade brasileira ainda se faz presente a estética do branqueamento como modelo de representação presente nas telenovelas e filmes nacionais.

Noel dos Santos Carvalho (2003) aponta que as representações direcionadas aos negros nos filmes são balizadas e sistematizadas numa estrutura de dominação simbólica, abrangendo aspectos políticos, sociais e individualizados. Para tanto o negro quando é representado, a ele são associados aspectos pejorativos e desmoralizantes a sua identidade. Tais questões recaem sobre a baixa auto-estima da população negra em não sentir orgulho no processo de construção da sua autoimagem nas telenovelas e filmes. São escassos os filmes que quando negros e negras estão em cena com personagens brancos, não ocorra estigmatização de inferioridade racial, seja negros e negras num nível intelectual abaixo dos outros personagens, assim como apresentando sinais de uma cultura que esteja associada à incivilidade, hábitos que são associados ao primitivismo e de comportamento que se referem à imoralidade e a promiscuidade.

Há de considerarmos que a produção audiovisual é campo de disputas e lutas entre distintos grupos sociais que na medida do possível buscam estabelecer estruturas que os interessem, além da necessidade de afirmação de conceitos que os legitimam. Nesse sentido, ocupar posições importantes na cadeia do ramo audiovisual e trazer para si a preferência e o monopólio de tais produções, torna-se garantia de construir e publicizar a imagem de si e dos outros a partir de interesses específicos, geralmente dos grupos que assumem as posições de poder nesse contexto de lutas no audiovisual. Os grupos de maiores prestígios ao que se refere ao acesso na produção audiovisual, realizam um esforço incomensurável para edificar imagens que visam deturpar e prejudicar a representatividade de grupos outsider. Destinar ao grupo representado um lugar de aprisionamento e inferioridade é uma lógica que acompanha as produções realizadas pelo seletivo grupo dominante do mercado audiovisual.

Os estigmas sociais e a representatividade que se faz da comunidade negra nos filmes nacionais precisa ser analisada no contexto das lutas pelas relações de poder. Conforme aponta Chartier (1988) o grupo social que mantém sob seu domínio o poder busca dinamizar e estruturar ao mundo seus valores, conceitos, ideologias, padrão cultural e compreensão da realidade e sua fabulação e imaginário na construção de sua posição social de superioridade sobre os demais, “os outros”. Entretanto, é de extrema importância a ressignificação desse campo adverso e covarde por intermédio de um processo de conscientização na qual

precisamos nos mobilizar para a contestação e refutação dessas representações hegemônicas. Nesse caminho, observar o filme atentando-se para quem representa e quem é representado, o (eu) e o (outro) respectivamente, já nos possibilita a iniciar o processo de compreensão para além das histórias presentes e representadas nos filmes. Tal postura nos auxilia a percebermos os verdadeiros sentidos que estão no jogo nesse campo da representação.

A representação de negros e negras nas telas do cinema brasileiro, ganham forma e sentido de acordo com as perspectivas e compreensão de mundo dos grupos dominantes. Nesse caso Junior (2013) salienta que é fundamental compreender como surgiram as representações da comunidade negra no campo do cinema e como tais representações tornaram-se espaços de disputas e rivalizadas socialmente. O posicionamento em questão provoca o aguçamento no campo das pesquisas históricas na tentativa de compreender como as imagens são mobilizadas a partir de modelos e padrões sociais e como estas mesmas imagens são mobilizadoras de sujeitos que buscam se orientar por padrões sociais.

É preciso expressar que a crítica nacional ainda possui graves problemas ao que se refere ao pensamento sobre negros e negras no Brasil. E no cinema ainda permanece a visão redutora que na sociedade brasileira negros e negras são vítimas. Para além dessas perspectivas simplificadoras sobre o negro no cinema, é necessário o aprofundamento das análises num sentido que coloque em debate essa integração simbólica de negros e negras em nossa sociedade.

Souza (2011) expressa que a história do negro no cinema é uma narrativa de exclusão. O cinema brasileiro reproduz ideias e conceitos que em muitas ocasiões age para pensar o negro de uma forma generalizada, influenciando incisivamente a perspectiva do telespectador. Negros e negras nessa cadeia de representação são elencados e hierarquizados como grupo social inferior de uma sociedade historicamente escravocrata, tais detentores de poder e nesse caso do discurso a ser proferido e exibido nas telas do cinema brasileiro, constantemente têm nas suas narrativas a legitimidade calcada numa relação de ódio, estereótipos e “quicá” numa visão inconsciente e despreocupada com as relações raciais/sociais brasileiras, especialmente da luta dos movimentos negros em desmistificar toda essa conjuntura arquitetada contra os próprios.

Marcos José de Melo ao que se refere a edificação e disseminação de estereótipos aponta que não necessariamente a sua utilização seja feita de forma consciente, mas esclarece que os estereótipos são recorridos por autores e cineastas para tornar mais “palatável” a compreensão de uma realidade, ou quem sabe didática o acesso a alguma informação.

Porém o que é possível refutar nessa perspectiva de Melo (2012), as representações que constroem negros e negras a partir de uma visão estereotipada – como pobre, vagabundo(a), escravo(a), malandro, serviçal -, terão grande repercussão na forma como as pessoas farão dessas (des)informações.

E nesse caminho de observarmos as produções cinematográficas brasileiras, a realidade que se busca construir da comunidade negra incansavelmente é de representá-los, digo sem nenhuma perspectiva crítica, como sujeitos vulneráveis socialmente, indivíduos que mereçam ocupar postos de trabalho onde esteja somente imbuído o esforço físico, pessoas que sejam naturalmente subservientes as demais, enfim uma gama de informações que estruturam negros e negras como a escória da sociedade.

É possível a percepção que desde os fins da década de 1990, há uma crescente produção cinematográfica nacional vinculada a profissionais que se reconhecem como sujeitos pertencentes a população afro-brasileira. Da mesma forma as lutas e apelos dos movimentos sociais da comunidade negra vão sendo absorvidos por roteiristas e produtores e a visibilidade destes embates ganham terreno e visibilidade favorecendo significativamente a promoção de um ambiente onde a discussão das relações étnico-raciais, diversidade cultural estejam estampadas nos meios audiovisuais.

Stam (1995) na sua obra *Multiculturalismo tropical*, já apontava que as produções cinematográficas brasileiras tendiam para o embranquecimento do elenco, no qual negros e negras sistematicamente estavam ausentes dos filmes ou atuavam em papéis de menor relevância, em contrapartida os atores e atrizes brancos ocupavam os principais personagens além de ocuparem o primeiro plano das tramas. Portanto, não havia nas referidas produções a busca por uma perspectiva crítica em relação ao multiculturalismo ou as tensões raciais presentes em nossa sociedade.

Nos anos 2000, com a efervescência da retomada da produção cinematográfica brasileira acrescentadas de disparidades raciais no mundo audiovisual, desencadeou um movimento encabeçado por roteiristas, documentaristas, cineastas e intelectuais negros da cidade de São Paulo. O movimento em questão foi intitulado de *Dogma Feijoada* e passou a questionar e a reivindicar que negros e negras pudessem assumir papéis de direção e produção no campo audiovisual, além de lutarem por melhores posições de representação de artistas negros no gênero cinematográfico.

O incentivo ao movimento, origina-se de um manifesto ocorrido na Dinamarca na cidade de Copenhague no ano de 1995. Os responsáveis pelo manifesto em questão (Lars von

Trier e Thomas Vinterberg), buscavam um cinema que estivesse mais próximo da realidade das pessoas e que se afastasse de apelos e incentivos comerciais nas narrativas, contrapondo-se em linhas gerais ao modelo Hollywoodiano.

O movimento Dogma Feijoada foi interpretado pela mídia brasileira como sendo a nova diretriz ao que se remete ao incentivo e produção de filmes com negros e negras na posição de comando e protagonismo no meio cinematográfico. Nessa ocasião, em matéria produzida pelo Jornal do Brasil no ano de 2000, registrou-se o discurso inflamado dos idealizadores do Dogma Feijoada apontando que desde 1994 até a retomada da produção nacional, em um montante que ultrapassaria a barreira dos 100 filmes, não há nenhum diretor negro a frente dessas produções. A falta de reconhecimento e identidade nas representações motivaram estes cineastas negros a proclamarem e oficializarem no Festival de Curtas de São Paulo em 2000 o Dogma Feijoada.

Ressalva-se que as repercussões no cenário mainstream em relação as propostas do movimento Dogma Feijoada foram imediatas e muitas delas contraditórias. Pairava entre as discussões que as premissas estabelecidas pelos seus idealizadores flertavam como uma jogada de marketing e visibilidade ao trabalho de Jeferson De. Para tantos outros faltou personalidade e criatividade tendo em vista que o movimento brasileiro espelhou-se no manifesto dinamarquês. As contradições seguiram surgindo e incluindo a opinião de cineastas consagrados do meio. Se por um lado Cacá Diegues vislumbrou como importante a iniciativa do movimento, Sylvio Back as apontou como “sectárias e racistas” (O Estado de S. Paulo, 2001a).

Há de considerar que a proposta idealizada pelo Dogma Feijoada influenciou significativamente na maneira de se pensar o cinema negro nacional. Os encontros propostos pelos idealizadores foram acontecendo ao longo dos anos, além disso, disponibilizaram um site na internet, disponível até 2004, que reunia as informações de filmografias, cenas, roteiros e projetos dos integrantes do movimento. Outras iniciativas foram sendo realizadas, especialmente em torno da promoção de discussões e mostras sobre a representatividade da comunidade negra no cinema.

Algumas questões merecem a nossa atenção no audiovisual pelo registro constante e histórico da invisibilidade de mulheres na direção de curtas e longas no cinema brasileiro. Se adicionarmos o recorte racial, parte fundamental desta pesquisa, a invisibilidade ganha contornos de inexistência, salvo raras exceções. Nesse sentido, a mobilização por um cinema negro no feminino, construído a partir da diversidade com vistas à conscientização do repúdio

ao racismo, a discriminação racial, o preconceito, o paternalismo, ao machismo, dentre tantas outras formas de opressão, torna-se mais do que necessário, digo urgente para os dias de hoje. A potência do audiovisual em prol dessas causas agoniza por sujeitos que tenham o seu lugar de fala no encaminhamento dessas produções.

Quando colocamos em discussão o cinema brasileiro, especificamente da atuação de negros e negras do seu primeiro período, conseguimos ter a percepção, porque as intenções são bastante contundentes, que personagens negros e negras atuam em papéis marginais em relação a sua própria imagem. Carvalho (2005) ao exposto aponta que o processo de seleção desse ou daquele grupo para desempenhar determinada função, revela a dimensão política no processo de representação e de definições de posições sociais a serem perpetuados pelas sociedades.

Araújo (2000) quando recorre sobre a temática das escolhas no audiovisual, expõe que o seu documentário *A negação do Brasil*, atuou na denúncia de papéis que não possibilitavam a promoção de uma imagem positiva de negros e negras nas telenovelas brasileiras. E para isso o curta abriu espaço para os depoimentos de artistas negros(as) que discursaram sobre as situações que os colocaram em patamares bem abaixo quando comparados aos artistas brancos.

Quando olhamos para os movimentos que surgiram em torno da reivindicação da comunidade negra por melhores representações no audiovisual brasileiro, perceberemos que a conjectura raça/gênero talvez não estivesse fazendo parte da mesma luta. Dessa forma, embora o Movimento Dogma Feijoada ter apontado a necessidade de negros estarem na produção e direção do filmes produzidos por aqui, a mobilização não abarca em nenhum momento a presença da mulher negra nesse lugar reivindicado pelo movimento. O 5º festival de Cinema no Recife em 2001, também finca a bandeira na luta por uma maior adesão de afro-brasileiros no cinema e em todas as suas esferas de produção, contudo não há referência da presença negra feminina a frente desses filmes, telenovelas ou programas de televisão.

O sentimento de necessidade a promoção de um cinema negro, possibilita compreendermos que historicamente sucedemos por gerações da militância negra que talvez não ultrapassaram a barreira do campo teórico, apesar de observarmos que essa etapa é parte indispensável do processo da construção deste mesmo cinema. Para tanto, vislumbrar o Cinema negro sem esquecer da luta e das questões das mulheres negras, torna-se uma luta para arrebentarmos correntes e colocarmos abaixo os muros que constantemente impedem que

negros e negras ocupem as posições que ao longo do tempo e da história lhe foram negados, a posição de construtores da sua própria história.

Momento importante na luta por uma (des)marginalização de artistas e profissionais negros que atuam na cadeia audiovisual, foi a instauração do Manifesto Recife no ano 2001. O documento em forma de protesto, apontava para a promoção de uma diversidade multirracial no meio audiovisual brasileiro, havendo a necessidade da “ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes”; a “criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira”.

A leitura do manifesto em muitos momentos ressoa tons de denúncia. Para tanto o discurso dos manifestantes ancorava-se no percentual de profissionais negros atuando em filmes, programas e novelas, que segundo dados estatísticos jamais atingiram a barreira dos 10%. A falta de visibilidade e representatividade dos artistas negros incidem decisivamente na falta de perspectiva dos produtores na construção da autoestima das crianças, adolescentes e jovens negros e negras brasileiros(as), tendo em vista que nas escassas vezes que personagens e artistas têm essa oportunidade, tais características e papéis representativos estão carregados de estereótipos e estigmas sociais, salvo raras exceções.

Em linhas gerais, o Manifesto Recife apontava a necessidade da inclusão do negro em todas as áreas do audiovisual. Ainda estimulava a união de produtores do audiovisual, independente da sua etnia, com o intuito de criar um novo modelo estético para o Brasil baseado na sua multirracialidade. Registra-se como momento de extrema relevância do manifesto, a exibição do longa-metragem A negação do Brasil de Joel Zito, um dos percussores do Manifesto Recife. No filme em questão Joel Zito de maneira bem articulada e legitimada denuncia a falta de representatividade de negros e negras nas telenovelas brasileiras do período de 1963 a 1997.

De uma maneira geral, aos artistas negros do audiovisual estão destinados os personagens que não possuem ou quase não possuem, fala, ação e importância no contexto da narrativa. São figuras decorativas que atuam representando a subserviência, ocupando os viadutos e marquizes das ruas das cidades, quando não reafirmam que negros e negras possuem territórios demarcados nas cidades, as favelas. Negros simplesmente aparecem nos filmes, poucos são os filmes que fazem questão de salientar que personagens negros possuem um ambiente familiar. Aquela velha máxima uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, talvez na



perspectiva de homens e mulheres negras, pudesse ressoar de forma distinta: uma câmera na mão do outro e vários estereótipos e discriminação em diversas cabeças brancas.

Parafrazeando FOUCAULT (2000) no que diz respeito aos encaminhamentos da episteme clássica, o filósofo francês argumenta que esta se abaliza na representação, partindo do pressuposto que representação seja ordenamento de signos verbais com o intuito de edificar uma imagem do mundo. O direcionamento proposto por FOUCAULT nos incita a refletirmos sobre a passagem de um período que esteve em vigor uma discursividade verbal, que prolongou-se, aproximadamente, até meados do século XX (PIRES e SILVA, 2014). Entretanto, no atual período que vivenciamos há uma incontestável hegemonia de uma discursividade visual que se articula, se movimenta e se expande, contudo ainda não solidificada, no entanto em construção.

Há de considerar que textos e imagens são maneiras que encontramos para representar o mundo. Com estas damos significados e sentidos às coisas, expressamos nossos pensamentos e perspectivas sobre a realidade da qual estamos inseridos. Para tanto, o cinema como elemento cultural que se apresenta, necessita ser utilizado e acessado como potente discurso que auxilia as pessoas na edificação de significados sociais. As técnicas oriundas do meio cinematográfico, a seleção e montagem do elenco, assim como o processo de produção de um filme precisam estar disponíveis ao alcance do telespectador, com a intenção de que estas imagens projetadas em tela possam produzir sentido para quem o vê.

Nesse caminho, vislumbrar a discursividade visual dos filmes é o primeiro passo para concebê-lo como expressão da produção do conhecimento. Com a gama de possibilidades que se apresentam nos tempos atuais no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, em razão da disponibilidade de artefatos pedagógicos e didáticos presentes em nossa sociedade, fruto do processo de globalização, a linguagem proporcionada pelas imagens, sobretudo do cinema, tem colaborado significativamente na construção de pensamentos e valores na vida das pessoas.

A proposta da nossa pesquisa perpassa para a compreensão do cinema a partir de uma perspectiva discursiva apontando e sinalizando para uma forma que transcende a sua função denotativa e de apelo ao entretenimento. Portanto, as nossas intenções, intuições e energia estão direcionadas a maneira como o cinema opera na construção de símbolos e significados que dão sentido a realidade experienciada (FLUSSER, 1983; DUARTE, 2010). Nos alertamos para a capacidade lúdica das imagens produzidas pelo cinema poderem contribuir de maneira

expressiva e significativa no mundo escolar, principalmente nos assuntos condizentes com a cultura e o social das respectivas instituições de ensino.

Inegavelmente o gênero cinematográfico potencializa comportamentos, valores e pensamentos das sociedades, atuando de forma decisiva quando a reprodução destes aspectos socioculturais são massificados e em muitos casos solidificados. Portanto, nesse sentido, o cinema atua como um dispositivo cultural de face simbólica na construção do imaginário social contemporâneo.

Na concepção de Benjamin (1994) o cinema é um elemento cultural de abrangência coletiva que na medida da sua constante reprodução técnica, contribui decisivamente no ato de alienar sócio-político-culturalmente as sociedades. Para tanto a massificação desta reprodutibilidade afetaria a originalidade e autenticidade da obra cinematográfica, incidindo diretamente para o estatuto de arte das películas.

Benjamin posiciona-se informando que o cinema possui elevado potencial de massificação do mundo contemporâneo. Tal perspectiva nos proporciona a refletir que o cinema movido pela sua reprodutibilidade técnica acaba transformando-o em produto, mera mercadoria. E da concepção de mercadoria aliada ao seu potencial discursivo, o cinema em determinados contextos poderá assumir a função de alienação ideológica, haja vista que em tempos outrora, especificamente na Era da consolidação do nacionalismo, o cinema foi utilizado por líderes políticos na formação do imaginário de uma consciência coletiva em prol de um Estado - nação e de dispositivo de manutenção de status quo de setores particulares destas mesmas nações.

Tal posicionamento nos esclarece que dentre as razões elencadas, o cinema tenha sido objeto de desejo de inúmeros governos nacionalistas. As representações operadas pela linguagem cinematográfica, seja pelo encadeamento proporcionado das cenas apresentadas, do seu potencial de admiração e alcance, contribuem/ram expressivamente no processo de alienação social, influenciando a construção do imaginário coletivo em detrimento dos discursos presentes nos filmes exibidos.

É passível de compreensão que, nos dias de hoje, a mercantilização do cinema proporcionada pela sua reprodutibilidade técnica, atua severamente a favor da obtenção de conceitos simbólicos que se manifestam e se expandem como produtos da cultura visual dos indivíduos e das sociedades compreendidas com ar de prestígio. Nesse caso, há de considerar que o cinema é um produto de uma cultura globalizada que promove vestígios de suas ações

quando suas funções são (re)orientadas e ressignificadas pelo comportamento volúvel desta mesma sociedade mundial globalizada.

Quando se aponta que o cinema possui extremo potencial na constituição do imaginário social, há de considerar que estamos lidando com uma poderosa ferramenta na construção da aprendizagem. Não há a pretensão no contexto dessa perspectiva imaginar o cinema como representante da realidade, tão pouco uma via para a construção da História ou quem sabe a substituição da mesma. As reflexões em questão apontam que a linguagem utilizada no cinema proporciona uma aproximação entre realidade e ficção, proximidade que se torna elemento visceral na produção de sentidos nas narrativas representadas nos filmes.

Nesse caminho Moscovici (1988), aponta que o senso comum em muitas situações é recorrido pelas pessoas com o intuito de articular as informações e o conhecimento as suas respectivas vidas. Ressalva-se na concepção de Moscovici que essa articulação não se configura em um processo de transcendência, mas apenas uma maneira de se pensar livremente, apesar desse pensamento estar contaminado por tradições e estereótipos linguísticos (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1988).

O *modus operandi* oriundo da linguagem cinematográfica possui uma aproximação estreita com os signos e símbolos de representação, tal questão está associada ao alcance do discurso fílmico. Nesse caso, a linguagem utilizada no cinema torna-se um mecanismo que aproxima o que possa estar longe, efetivando-se dessa maneira um importante dispositivo de representação e construção do imaginário social. Essa aproximação condiciona-se a partir de conceitos, valores e pensamentos de uma mesma cultura e/ou distintas que possam ser dialogadas, confrontadas e harmonizadas em um mesmo filme, tornando as diferenças e discrepâncias parte de um mesmo discurso.

A aproximação e relação que se faça da realidade e do cinema possibilita a circulação de representações e por conseguinte cria identidade com seu dispositivo cultural. Não por menos muitos diretores/produtores conseguem o apelo do grande público no quesito aproximação da realidade pelo fato de utilizarem e reproduzirem imagens do cotidiano da vida social nas suas obras cinematográficas.

Nesse sentido, vislumbramos a potencialidade do cinema na escola, tendo em vista que a linguagem cinematográfica tem se aproximado expressivamente dos projetos pedagógicos críticos em prol de uma reflexividade para questões condizentes a realidade dos alunos e dos seus espaços de representação. Para tanto acreditamos que se utilizado de forma crítica no contexto escolar, o cinema possa ter excelente desempenho no processo de construção de

novos conhecimentos. Do cinema, conforme aponta Duarte (2010), o conhecimento possa emergir do diálogo, da intersubjetividade.

Consideremos que o cinema e o seu processo de transformação, especialmente atrelado ao seu uso nas escolas, possa desencadear uma interessante função didática no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, sobretudo se tomarmos o cinema como campo de experimentação onde o saber é praticado e vivenciado (MAUAD, 2009). Se procurarmos nos distanciar do mero ato de ver o filme e revestimos nossas ações acrescentando o desnaturalizar das imagens associadas ao ato de reflexão perante a sobreposição de imagens pulsantes, talvez caminharíamos para um processo de estimulação da subjetividade daquilo que estamos assistindo.

Outra questão chave aos nossos olhares estaria em estimular uma aprendizagem de cunho cultural que possibilite a disseminação de uma análise crítica das imagens produzidas nos filmes. Desse modo, pontuamos crítica em relação às simbologias, representações e significações produzidas pela linguagem cinematográfica, às ideologias e relações de poder envolvidos nesse processo e não por menos as práticas sociais envolvidas no processo de promoção e produção desses filmes.

De modo geral, apontamos para o constante e arduo exercício de desnaturalização que vise desmistificar o sentido que nos parece mais óbvio ao assistirmos o filme, para nos atentarmos aos sentidos subjacentes deste mesmo filme. Tal empreitada consiste que possamos analisar em um primeiro momento toda a materialidade presente na obra para que futuramente, a partir dos vestígios e códigos internos desse filme, torne-se possível a compreensão desta mesma materialidade na edificação e composição de sentidos e significados presentes na película.

Ressalva-se que a proposta não está condizente com a decifração das imagens, no entanto parte-se do propósito em explicitar no âmbito escolar o sentido das imagens advindas das produções cinematográficas. O exercício de orientar também está incutido nesta ação, noutras palavras, não deixar de lembrar que as imagens produzidas no cinema precisam ser contestadas, interrogadas e ressignificadas, jamais compreendê-las como situações, fatos e verdades unânimes e/ou absolutas.

A perspectiva de observar os filmes nas escolas abandonando o seu caráter ilustrativo, não incide em destituir a sua beleza estética e os resultados proporcionados pela experiência da fruição do filme, tampouco desvalorizar as aproximações provocadas pelas obras cinematográficas. Conforme aponta Xavier (2008), a análise crítica das películas e os

significados internos da materialidade fílmica, inevitavelmente precisam realizar dois questionamentos fundamentais: o que o filme diz e como diz?

Os caminhos traçados para esse novo olhar que pretendemos nessa relação cinema-escola, é de observar os filmes a partir de uma concepção reflexiva, atentando-se para o que não foi dito ou exposto (SALIBA, 2008). Fugir do campo das evidências propostas pelo filme possa ser um excepcional exercício no processo de criatividade e criticidade dos educandos, até porque dessa forma estaremos modificando estruturas e desestabilizando um quadro sequencial imagético que muitas das vezes não os representam.

### **3.2 Outras perspectivas no educar para o cinema**

A questão a ser discutida quando relacionamos a utilização do cinema na escola incide sobre o caráter estritamente instrumental que estas experiências vem mobilizando nas suas ações. Quando há referência por uso instrumental, entenda-se como a mera exibição de filmes como intuito de facilitar a apreensão dos conteúdos das distintas disciplinas escolares, sem possibilitar o poderio estético da obra, o seu teor cultural e posição que se encontra na história do cinema. É preciso planejamento e discussão de políticas públicas que estructurem a ideia, no seu campo conceitual e prático a fim que não olhamos somente para o filme, mas especialmente através dele.

No livro de publicado por Alain Bergala em 2002, Hipótese Cinema, o autor-cineasta estrutura, a pedido do Ministério da Cultura da França, o projeto criado para a promoção do cinema nas escolas públicas deste país. Dentre suas propostas elenca a necessidade da presença de obras aclamadas no cenário mundial nos acervos destas instituições de ensino. Obras de distintas nacionalidades. Junto aos filmes indicados por Bergala, foram endereçadas instruções para utilização dos filmes nas atividades que seriam idealizadas pelos docentes.

A perspectiva idealizada por Bergala, compreendia o cinema como arte e dessa forma, necessariamente, deveria estar na pauta dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Para tanto, esse saber deveria ser conduzido em direção ao gosto estético. Outra exigência recairia que os filmes precisavam estar disponíveis aos alunos num ambiente apropriado (videoteca) sem qualquer censura de horário para a sua apreciação. Os educadores nessa proposta de Bergala teriam a liberdade de exibirem nas suas respectivas aulas os filmes, provocando nos educandos curiosidades sobre as histórias ali narradas e interpretadas, além da importância desses encontros serem momentos do debate colaborativo sobre a forma estética(s) e cultural(is) das narrativas.

Pode soar com tom de desconfiança e crítica a exigência que a escola esteja comprometida com promoção e formação estética audiovisual quando muitas destas instituições ainda não solucionaram a questão do desenvolvimento pleno da linguagem escrita. Contudo, precisamos conscientizarmos que por mais primordial que seja para as crianças o domínio da leitura e da escrita, os mesmos não serão capazes, unicamente, de garantir a estes alunos, futuramente, posições relevantes nesta mesma sociedade. Salienta-se que a linguagem audiovisual antecipa-se e contextualiza a relação com o texto escrito, dessa forma a desconfiança possa ser amenizada na medida que os alunos possam ter acesso a esses conhecimentos específicos na escola, oportunizando-os a análise estética das referidas produções cinematográficas.

A certeza de que o acesso a literatura e o seu respectivo conhecimento seja primordial para o desenvolvimento dos alunos, conduziu a mobilização de iniciativas para a educação pública brasileira com o intuito de fomentar o gosto pela leitura e especialmente na formação de jovens leitores. Dentre as iniciativas podemos apontar a busca pelo crescimento dos acervos escolares, distribuição de livros infanto-juvenis para os educandos destas instituições públicas e o esforço de políticas para isenção de impostos dedicados a estes materiais didáticos escolares.

Nesse caminho é que pensamos na relação cinema-educação. A possibilidade de exibir aos alunos filmes de qualidade estética que favoreça o aguçamento nesses jovens o gosto pela análise estética das obras cinematográficas. Conforme registra Bourdieu (1992), que o reconhecimento da excelência do meu gosto permite diferenciar-me e distanciar daqueles que desejo que estejam longe de mim. Tais apontamentos nos estimulam a refletir e vislumbrar que as políticas comprometidas com a presença do audiovisual na escola sejam reformuladas e estruturadas como uma questão de equidade.

Bergala (2002) já pontava que a tarefa de estimular o gosto não estaria em soluções simples e objetivas, mas necessitaria de constantes imersões e experiências em espaços que a arte produzida nos filmes possam ser compreendidas como importantes no processo de fruição. Dessa maneira a análise, interpretação, e apreciação das narrativas da linguagem cinematográfica não estaria condicionada simplesmente pela vistura dos filmes, mas dependente de certas aquisições de formação de como dialogar com a arte e produção cultural disseminados e edificados nos ambientes escolar e familiar.

Nesse contexto, Sorlin (1992), acredita que um filme considerado de qualidade poderá suscitar sensações no espectador que os estimulem a terem uma relação mais profunda com a

obra, ultrapassando as impressões superficiais e imediatas da arte cinematográfica. Para o autor, nessas situações, o espectador conscientizaria que a sua intuição não seria o bastante para decifrar todos os códigos e signos ali despostos, tornando a necessidade prazerosa de estreitar os laços com a obra, retomando-a, modificando-a e questionando-a, possibilitando que o mesmo exerça sua capacidade inventiva. Por esse motivo, torna-se primordial que o espectador-aluno-aprendiz possa ter acesso aos conhecimentos específicos para possibilitar essa experiência densa da análise dos filmes.

Se pensarmos que os cinéfilos desenvolveram critérios de apreciação e julgamento na companhia de indivíduos que já estavam envolvidos com a sétima arte, deduzimos que o fizera percorrendo e visitando espaços em que estes conhecimentos foram valorizados e estimulados. Nesse caminho, a nomenclatura aqui lançada espectador-aluno-aprendiz se faz. O direcionamento para o mundo cinematográfico se conduziria por ações colaborativas de docentes e alunos mais envolvidos pelo gosto estético das obras - que já possam ter desenvolvido a sua “filia” - estimulando e promovendo os conhecimentos já adquiridos pelo cinema.

O cinema no contexto do mundo escolar, poderá ser interpretado e instrumentalizado a partir de distintas concepções - sociais, estéticas, cognitivas. Variando entre associações ao seu caráter instrumental, utilizando-o como tema sobre saber a ser estudado até nas possibilidades de se educar para e com o cinema.

Compreender o cinema como um meio abre caminhos para que as ações e dinâmicas de narrar/contar histórias com imagens, performances, gestos e sons, contribuam significativamente no processo de construção da consciência histórica, política e cultural desses sujeitos telespectadores, transformando-se num poderoso dispositivo de transformação, educação e fruição. Contudo, torna-se razoável não buscar delimitar as fronteiras do potencial sócio-cultural deste meio, muito menos reduzindo ou retirando a sua influência e significação social.

Portanto, numa perspectiva plena de se pensar na relação cinema e educação é conscientizarmos que as instituições de ensino não sejam somente reservatórios e redutos tecnológicos onde se fazem presentes os equipamentos necessários para a prática do cinema. Torna-se primordial que os alunos atuem, circulem e interajam nesses espaços construindo relações e significados, sobretudo com as obras cinematográficas. Questão importante nessa relação cinema-educação é o planejamento necessário quanto a mediação das relações produzidas entre telespectador-filme e telespectador-telespectador, dentre outras possíveis.

Vislumbra-se como interessante nesse contexto, um profissional comprometido/consciente/qualificado com a aquisição e recuperação da corporeidade ali produzidas e da promoção deste mesmo espaço como importante na (re)construção de sentidos.

Dentre as propostas de se realizar uma educação cinematográfica na escola, Rivoltella (2005) aponta como importante a sua realização em virtude do cinema envolver múltiplas práticas sociais, sendo um excelente instrumento de difusão do patrimônio cultural, além de ser fonte de estudo da história.

A multiplicidade de práticas socioculturais constituidoras do cinema, sociabiliza encontros de distintas naturezas: de telespectadores no local de exibição, das pessoas consigo mesmas, do encontro com as narrativas dos filmes, dos telespectadores com a cultura ali representada, com seu imaginário e capacidade inventiva, dentre outras.

Rivoltella (2005) ao pensar na relação cinema-educação estrutura segmentos que são indispensáveis para o seu êxito. Salienta a importância que se faça compreender a linguagem da imagem audiovisual, seja na sua concepção cultural ou de consumo. Disseminar que o cinema seja compreendido como expressão de cultura do seu próprio tempo. Fazer-se descobrir o cinema como campo de pesquisa da História, inclinada para as questões sociais, políticas e culturais contemporâneas.

Tais apontamentos realizados pelo autor, são formadoras e interligadas entre si. Nesse caminho, o que pode ser acrescentado deriva-se da observação que se faça dos sentimentos produzidos pelas narrativas dos filmes e recepcionados pelos alunos-telespectadores. Sentimentos de estranhamento, angústia, euforia, prazer, decepção que são construídos e compartilhados no momento destas exibições. Destarte, deste espaço coletivo e colaborativo almeja-se que os múltiplos encontros aqui já destacados possam ser relevantes e (re)constituidores de novas abordagens, visões e reconstruções.

Napolitano (2003) ao tratar da experiência do cinema na sala de aula, problematiza que essa parceria contribui satisfatoriamente para a escola celebrar o encontro de culturas, justamente pela capacidade do cinema sintetizar numa mesma obra cinematográfica contextos sociais, ideologias, entretenimento, estética, dentre outras significações.

Contudo, ressalva o autor a necessidade de se redimensionar o caráter instrumental que vem se fazendo do cinema quando seu campo de experimentação seja a escola. A restrição desse meio a mero recurso pedagógico, restringe e silencia a sua dimensão estética especialmente das sensibilidades não oportunizadas em sua ação. Sensibilidades estas



carregadas de inspirações e valores que poderiam ser integradas a novas práticas e dinâmicas do mundo escolar, redimensionando a presença do cinema na escola e a maneira com a qual observamos no cotidiano de docentes e educandos.

Duarte (2002) ao tratar da significação e relevância social do cinema no Brasil, aponta que apesar de não ser um tema que está recorrente nas pesquisas no campo educacional, as dimensões proporcionadas pela linguagem cinematográfica vem ganhando mais adeptos para a relação cinema-educação, tendo em vista a compreensão dos pesquisadores reconhecerem a sétima arte como importante objeto de estudo, sobretudo na colaboração para os problemas educacionais aqui encontrados.

Quando tratarmos do uso da tecnologia na escola, e o cinema é uma delas, precisa ser considerado os meios possibilitados para tais experiências em relação ao contexto social da qual foram inseridas. Pensar na escola pública e os problemas estruturais que a maioria destas instituições de ensino apresentam, estas tecnologias ainda possam ser vislumbradas como objeto de desejo, conforme ressalva Orofino (2005).

Na perspectiva de se compreender a(s) potencialidade(s) do cinema, incide uma forma de construção do conhecimento que esteja embuída na aproximação da educação, comunicação, cultura, arte por intermédio de experiências coletivas e conscientes. Rivoltella (2005) ao contextualizar sobre a multiplicidade de educar para o cinema, relata que faz-se necessária a compreensão de não estarmos lidando como uma mera máquina de produção de significados, mas também de arte e produção de valores.

Pensar no cinema como dispositivo, instituição e linguagem, suscita refletir na relação mercadológica do cinema, com possíveis conceitos e distintas ideologias, atrelados com sentimentos e convicções que perpassam pela imaginação dos sujeitos envolvidos com esta arte, desde o seu plano real ao simbólico. Conceituar o cinema como dispositivo capacitado na organização de tempos e espaços e na sua tarefa de representação do mundo, poderá ser melhor apreciado quando complementado com critérios específicos de sua linguagem e convenções.

Percebemos o filme como uma “pluralidade de canais” (XAVIER, citado por NAPOLITANO, 2008) e tomamos como ponto de partida para essa análise visual crítica as significações internas do próprio filme, buscando-se “os elementos narrativos que podem ser sintetizados na dupla pergunta: o que um filme diz e como o diz?” (NAPOLITANO, op. cit., p. 245).

Oportunizar novas sensibilidades, sobretudo daquelas que envolvem a experiência da interação com o cinema numa perspectiva coletiva, transformasse numa poderosa forma de planejar estratégias de enxergar e sentir o mundo, o outro e a nós mesmos.

Rivoltella (2005), quando pensa na experiência de se fazer audiovisual na escola assinala que a ação de educar para a linguagem, aquela praticada em regime de cooperação com demais alunos e professor, tem grande possibilidade de encaminhar o conhecimento para três fundamentais áreas do saber: cognitiva do fazer, possibilidade de aprendizagem por intermédio da cooperação e função educativa da linguagem.

A proposta idealizada para o conhecer fazendo, compreende que o conhecimento é possível por intermédio da experiência, da ação, do fazer. O aluno ou aluna precisa fazer para aprender. Dessa perspectiva vislumbra-se a sala de aula esquematizada para promover aos educandos as reais possibilidades de experimentações

No que tange ao aprendizado por vias de cooperação, incide exclusivamente na relação do trabalho escolar. Para o autor, a cooperação só pode ser compreendida quando são oportunizadas possibilidades reais de trabalho aos alunos no contexto escolar, distanciando-se do misticismo que a limitação de organização coletiva e divisão de tarefas seriam o suficiente para um aprendizado cooperativo pleno.

E ao recorrer para uma educação voltada para a função cognitiva da linguagem, Rivoltella (2005) posiciona-se informando que os esforços sejam endereçados para elaboração de uma concepção pedagógica que crie condições para que o aluno possa ser capaz de interrogar, construir metáforas e definições. A educação idealizada nessa perspectiva, precisa estar comprometida com aprendizagens que possibilitem novas formas de representações do conhecimento, sobretudo numa concepção estético-cognitiva da linguagem.

### **3.3 Cinema na Escola: Caminhos para um espaço democrático**

Se buscamos compreender as premissas que nos orientam a elucidar a presença do cinema na escola, convém destituir qualquer pensamento que caminhe a acreditar no privilégio desta arte sobre a demais.

Dessa maneira as imagens projetadas no cinema são constituídas inevitavelmente pela relação que se faz com o mundo e como esta é afetada pelo real. No cinema, independente do gênero a ser exibido (ficção,documentário,drama, ficção científica, dentre outros) o que assistimos existe, porque reconhecemos e fomos convidados a realizar um contrato com o espaço, tempo e personagens ali dispostos.

Na sua magnitude, o cinema é uma intensa e constante transformação do que se observa e do que se representa. Com a presença do cinema na escola e da sua respectiva imprevisibilidade, abre-se um campo de conhecimento para situações e contextos que possam estar invisibilizados e abandonados no contexto escolar e dos respectivos limites propostos pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e currículos escolares. Portanto, os esforços de sua ação são permeadas por estranhamento e hesitação.

Nesse sentido, Bergala (2002) posiciona-se enfatizando que a utilização do cinema no campo mídia-educação, assume o compromisso de criação e não apenas de mero transmissor dos saberes inerentes ao audiovisual. Complementa que a arte não pode ser transmitida ou ensinada, mas experienciada, praticada e vivida. Experiências estas que precisam arrebatá-las e serem inovadoras para professor e alunos, quando o primeiro destes precisa abandonar sua posição que lhe caberia na sua função profissional, a de ensinar, para mergulhar num campo de experimentação.

O que precisa ficar bem explícito é que entre uma produção cinematográfica e o mundo, as repercussões são distintas e infundáveis. Rossellini, Bazin, Nelson Pereira, dentre tantos outros, já orientavam que as crianças estariam no limite de fazer desse mundo um novo espaço, ou seja, seu campo de imaginação e poder de transformação estariam operando no limite de uma determinada estabilidade. Nessa falta de linearidade entre obra e efeito, do que assistimos e como somos afetados e repensamos novas relações com o mundo, se presencia a natureza e as transformações capazes de serem produzidas pelas imagens. De uma maneira geral, estamos lidando com a potencialidade do cinema. Dessa forma, o cinema tem a capacidade de produzir sensações e convicções que opera na reinvenção do real a partir de uma determinada realidade quando somos confrontados com uma intervenção estética de intensa dimensão política. E na escola, o cinema assume papel de transformação e invenção, práticas e experiências de fruição estético/política em que a “compreensão da reinvenção de mundo é o fim em si” (Milgiorin, 2010)

Registra-se que para os alunos não existe filme difícil ou improvável o seu deslumbramento, entretanto precisamos que para esta ação nos seja concedido o seu tempo, ou quem sabe uma negociação para que possam ter a possibilidade de experienciá-la, conscientes que estamos lidando com o novo, o inesperado e em certas ocasiões irão surgir desconfiança e resistência, para tantas outras euforia e motivação. Numa perspectiva democrática, o cinema na escola caminha rumo para construção de relações coletivas e

colaborativas quebrando barreiras, transcendendo fronteiras e eliminando hierarquias já institucionalizadas no mundo escolar.

Quando lidamos com o tema democracia ou a busca de um estado democrático, talvez esta última representa de forma mais correta meus pensamentos, precisamos estar conscientes que não há em nenhuma sociedade a sua garantia. Trata-se de um incessante e constante exercício dos indivíduos das mais variadas sociedades para a legitimação dos direitos inerentes à vida, dignidade, educação, saúde, lazer, dentre outros. Cada qual em níveis distintos de lutas por seus direitos – os que já foram institucionalizados e garantidos por Lei, porém não estão sendo implementados, e os que ainda buscam a oficialização e efetivação de Leis que na prática possibilitem condições razoáveis a sua existência.

A presença do cinema na escola vislumbra a oportunidade que se faz de reinventar o mundo ou quem sabe de reconstruí-lo a partir de suas lentes. Nessa empreitada as instituições de ensino precisam urgentemente tornarem-se espaços em que a imaginação que constitui o processo de reinvenção e construção de novos conhecimentos sejam possíveis. Por destarte, a criança, o aluno e/ou aluna, como protagonista na invenção desses novos mundos, a partir das produções cinematográficas a serem exibidas. Tais questões reincidentem por serem extremamente necessárias a presença da arte na escola, aos nossos olhos, um passo firme na luta por um espaço democrático.

#### **4. Cinema-educação e cineclube na favela: o que pensamos e projetamos**

Podemos considerar que nos inícios do século XXI, as ações projetadas pelos cineclubes foram observadas como poderosos movimentos culturais de sua época. A virada de século e a mudança na prática cineclubista deixa para trás a exclusividade de formação de público para a ebulição de um movimento cultural que conscientize os sujeitos envolvidos nessa prática para a ruptura de valores consagrados historicamente pela sociedade burguesa. A formação humana por intermédio de um cinema como experiência crítica, fazem parte deste novo cineclubismo do século XXI.

Theodor Adorno (1985) quando trata de questões do cinema olhando para o século XX, aponta para os processos de imbecilização e alienação promovido por interesses burgueses e das ações contundentes da indústria cultural das massas. Castrar os pensamentos e a criticidade das pessoas caminha ao encontro das diretrizes do capital, portanto era visceral nesse plano, as concepções burguesas agirem na redução do cinema a “espetáculos” do

entretenimento e o filme como ferramenta de conformação e anestesiamento da classe assalariada.

A partir do momento que as diretrizes cineclubistas escapam da onda do entreter para a formulação de práticas e metodologias que atravessam a pura exibição dos filmes, assim como, das superficiais discussões que se concentravam exclusivamente nas narrativas fílmicas, podemos considerá-lo como agente subversivo cultural em oposição ao sistema capitalista/burguês.

A arte realista promovida pelo cinema atua para muitos como a própria consciência da humanidade. Não é por menos que diante de tanta sombridão e barbárie social, o cineclubismo assume uma importante função política, ou alguém ainda tem dúvidas que a arte é capaz de subverter os anseios e egos do capitalismo? Com a proliferação de espaços que compreendam o filme como plataforma para a prática e o aguçamento do pensamento crítico, caminhos são construídos para o trânsito de sujeitos conscientes de sua história. É a partir da formação da nossa consciência que somos possibilitados a fugirmos do véu que nos acalantam, mas que também nos cegam e nos dilubriam. Nossa racionalidade permite realizarmos escolhas radicais, escolhas estas tão necessárias e óbvias, mas que sempre foram diluídas e silenciadas de nossos pensamentos.

O sistema de produção cultural age perversamente na “modelização” de mulheres e homens. Estrutura-se comportamentos e valores que deturpam o sentido de criticidade em detrimento da conformação de que o mundo e as coisas apenas seguem o fluxo natural da qual estão submetidos. Na origem elimina-se o que possamos conceber como democratização social e as instituições que formam estes sujeitos, nossos olhares aqui para a escola, de maneira (não)crítica atua muitas das vezes como parceira no processo de alienação cultural da ordem burguesa. No entanto, se falamos nos dias de hoje em democratização e de suas intermináveis extensões, necessariamente precisaremos falar de espaços que enfrentam/ram a alienação da ordem burguesa, que buscam subverter bravamente a velha e incessante ordens mundiais com práticas políticas inovadoras e corajosas.

Não restam dúvidas que a intervenção cultural precisa de novos agentes e perspectivas. E nesse caminho o cineclubismo é uma prática que possibilita confrontarmos radicalmente o pensamento burguês. Destarte o processo de globalização e a introdução do audiovisual como componente essencial nas interações sociais foram processos metodologicamente arquitetados pela sociedade burguesa que desde então, assume uma nova identidade midiática. Noutras palavras, a sociedade burguesa assume-se como sociedade

mediática para continuar logrando os nossos pensamentos, comportamentos, enfim, as relações sociais.

A (de)formação histórica praticada pelos meios audiovisuais constituem a vida de homens e mulheres em nossa sociedade. Se pensarmos em formação humana no século XXI, inevitavelmente precisaremos discorrer sobre o audiovisual, conforme aponta (ALVES, 2010) *“é o mais importante elemento dos processos de subjetivação/dessubjetivação do homem no século XXI”*.

A vigência plena do meio audiovisual trata-se da mais importante mudança civilizacional da espécie humana desde a invenção da escrita. Portanto, não se concebe hoje um processo educacional (e formativo, no sentido amplo) que não incorpore a manipulação de nexos audiovisuais. (ALVES, 2010, p.11)

Pode parecer exagero, mas não há como negar que a chegada e presença do audiovisual em nossas vidas nos coloca numa posição de ressignificar as práticas de interações sociais, formas de linguagens e expressão. Nesse caminho - para não cometer o ato de generalizar as ações empreendidas pelas instituições escolares -, em raras exceções encontraremos formações e atividades educacionais que não se aproprie dos recursos audiovisuais.

As ações propostas pelos cineclubes seguirão em passos firmes rumo a radicalização cultural, quando suas práticas (de)sapropriarem o puro ato da exibição dos filmes para conceber estes encontros como local de transformação, questionamento das imagens e linguagens apresentadas nestas narrativas.

Dessa maneira conseguimos ratificar a prática cineclubista como interventora no processo de subversão da lógica burguesa/capitalista. Se pensarmos que nosso cenário social são duas escolas localizadas na região com os menores índices de desenvolvimento humano do Rio de Janeiro (IBGE, 2016), não encontro novos caminhos que possam trazer esperança para o destino destas crianças que não seja os caminhos de enfrentamento crítico/social. Portanto, a perspectiva de refletir, o voltar-se para si, com as práticas cineclubistas, possibilita o ato de desfeticizar essa cultura que tentam imprimir sobre as favelas, aos sujeitos que compõem estes territórios. Conscientes que o ressignificar alude ações que não são neutras,

seguimos nossas práticas cineclubistas ao lado daqueles que dentro desta lógica capitalista quase sempre estiveram a margem de qualquer consideração ou relevância. Sabemos e corroboramos que nossas ações atuam numa perspectiva política/social de classes e não fazemos questão de escondê-las de ninguém.

É nesse sentido de formação humana por intermédio de um olhar ressignificador/crítico que acreditamos ser possível a construção de sujeitos que caminhem em suas análises e práticas com o sentido da desconfiança. É preciso estarmos conscientes que há um sistema que age para a naturalização das barbáries e deturpações das classes populares. Portanto, essa organização de ordem social proposta pela hegemonia precisa além da sua recepção, o seu combate.

Ressignificar o filme tem atuação decisiva no processo de construção de uma consciência crítica, essencial para a formação de sujeitos questionadores que combatam os contrastes e imposições das velhas e novas ordens mundiais que atuaram historicamente e continuam agindo, sob a batuta do capitalismo. Portanto, buscar compreensões da ordem social está intrinsicamente associada a tomar-se de uma visão crítica de mundo. Em nosso caso, atravessar as barreiras simplistas expostas pelo filme.

Da “intimidade” com o filme deve nascer um novo conhecimento humano-social, capaz de re-significar as Imagens Audiovisuais e, nesse processo, muitas vezes de forma subliminar, formar novas percepções e entendimento da vida social. (ROCHA, 2010, p.14)

Os nossos olhares e as ações que desempenhamos na implementação do projeto Cinema na escola nessas duas instituições de ensino, caminham na intenção de transformação do espaço escolar alinhado pela subversão cultural promovido por encontros que favoreçam a criticidade e especialmente a oportunidade de ouví-los. O que perseguimos está inclinado ao que possamos denominar de democratização social e capacidade de auto-reflexão da nossa própria história. Essa vertente é que produz sentido a implantação e permanência do projeto nas escolas de Acari e Pedreira. Entretanto, nossa perspectiva não é única quando se pensa na projeção do Audiovisual nas escolas e conhecemos e respeitamos todas as outras formas de experiências com os cineclubes, mesmo aquelas que propõe a pura exibição dos filmes. Ressalvo que muitos projetos na tentativa da implementação do cinema nas escolas em muitas vezes se subordinam para a sua existência e permanência. Os idealizadores dos projetos em muitas situações têm a intenção da promoção de um cinema crítico, mas as vezes esbarram na

evasão do seu público nessas ações, no fracasso das negociações entre a comunidade e o projeto, dentre outros de cunho específico de cada região. Mas a permanência do cinema, mesmo em moldes distintos daqueles almejados por seus idealizadores na sua origem, demonstram a resiliência de manter a chama da sua presença no contexto escolar e possibilita na esperança que suas ações e continuidade possam contribuir para novos acordos, já compreendendo a grandiosidade ao que se refere no acesso as obras cinematográficas, espaço de convivência e lazer possibilitados pela existência dos cineclubes nas escolas.

Quando pensamos no tempo-espaço do qual estamos inseridos não podemos desconsiderar a dimensão e influência do audiovisual e das novas mídias na fomentação de práticas discursivas de se compreender o mundo, de compreendermos a nossa presença no mundo e nas relações produzidas com outras pessoas.

Paradoxalmente com a presença quase que inevitável do audiovisual em nossas vidas, homens e mulheres se veem perante a ebulição de rupturas e mudanças socioculturais da qual o audiovisual detêm o poder de narrar e contar tudo o que aconteceu com a mínima participação dos reais sujeitos do qual estas histórias pertençam.

Duarte (2002, p.17) pondera que a humanidade do século XX não seria a mesma sem a presença de imagens em movimento nas suas vidas. O apontamento realizado se distancia de fazer juízo de valores quanto a estética ou conteúdo ideológico que pudera estar presente nas obras, mas recai seus apontamentos de como as pessoas observam as suas realidades.

Quando olhamos com vistas a compreensão da estrutura social de nossas sociedades, com extensão para as relações de poder e seus privilégios, percebemos como a cultura de mídia e os meios de comunicação de massa contribuem para a sedimentação dessas representações. Para essa reflexão, os estudos culturais (GIROUX,1995, p.90-97) sinalizam como a linguagem empregada por esses veículos de comunicação constroem e modelam identidades sociais e garantem a restritos grupos, autoridade sobre os demais.

Nesse sentido nossos questionamentos flertam com as subjetivações construídas ao longo da história e da qual nossos grupos sociais foram submetidos a essa moldura. Quando será o momento que perceberemos que somos diferentes daquilo que dizem quem somos e que nos fortaleceríamos para romper com o esse processo linear, excludente e cruel? Tais questões reverberam aos princípios filosóficos socratianos da indagação – O que represento para o mundo? Como quero que me vejam? É dessas indagações que as ações educativas numa instituição de ensino precisam compreender como relevante e dentro de seus



respectivos planejamentos criar pontes e encontrar brechas para a construção de narrativas próprias e identidades sociais dos seus educandos.

A experiência prática do Cinema na escola caminha para romper os obstáculos construídos no manejo das técnicas e linguagens na elaboração das obras cinematográficas, ressaltando que as perspectivas e conhecimentos produzidos refletirão o que enxergamos calcados na experiência de nossas histórias, culturas e formas de criar sentido no mundo. Dessa forma, distanciamos as formas (ex)óticas da qual favelas, negros(as) e até mesmo as escolas públicas são noticiadas e referenciadas pelos veículos de comunicação, especialmente nas produções cinematográficas. Estamos lidando com a experiência do cinema na escola com possibilidades da construção da auto-imagem dos alunos e alunas e a consequente valorização de suas identidades socioculturais. Acreditamos e levantamos a bandeira que a realidade é uma construção, nesse caso poderemos intervir na sua criação com elementos que estão dispostos as nossas lentes e experiências cotidianas.

Quando foi possibilitada a chegada e a valiosa permanência do projeto Cinema na escola, nossas diretrizes perpassam e recorrem sistematicamente ao que denominamos de ações democráticas e necessárias. Talvez seja importante pontuarmos de que ações democráticas estamos lidando e almejando com nossas práticas. Falar de/em democracia exige que nos despossuamos dos nossos lugares de fala para compreendermos a sua dimensão, afinal a democracia de um país democrático não deveria atingir todos com a suas expressões e intenções? Portanto, parafraseando o cartunista Pestana que há décadas atrás coloca em uma de suas charges, dois esqueletos abaixo da terra conversando sobre as suas mortes. Enquanto o primeiro fala que foi vítima da ditadura no Brasil e indaga o outro a dizer o motivo da sua morte, o segundo diz, “ fui vítima da democracia no Brasil”. A morte do segundo esqueleto nos aguça a pensar sobre uma infinidade de situações e contextos. Confesso que metáforizo a morte de uma pessoa negra. Se projetarmos que as Leis institucionalizadoras e compreendidas como indispensáveis ao pleno exercício da democracia e revisarmos por exemplo os manuais/cartilhas de funções para a existência da polícia em nosso país, nos depararemos com a informação de que as propriedades privadas precisavam ser protegidas dos “homens de cor”.

Na atual democracia que tem por extensão a garantia da segurança e o estabelecimento da paz pelas polícias e forças de segurança, a comunidade negra é posicionada longe de uma perspectiva de cidadania, na realidade estaremos sempre suspeitos quando colocarmos nossos corpos em movimento pelas ruas. Se as ruas não parecerem privações extremas o que dizer das execuções nos quintais e pátios das escolas, como aconteceu com a nossa aluna Maria

Eduarda no ano de 2017 e do menino João Pedro, morador do Complexo de favelas no Salgueiro, São Gonçalo-Rio de Janeiro que teve sua casa alvejada por mais de 70 tiros durante uma operação policial. Às vezes me pergunto se a nossa democracia não é solapada pelo nosso racismo e pensar se é possível falar em democracia com a oficialização e legitimação do massacre de mulheres e homens negros. Legitimação para a morte de negros(as) que discorremos no capítulo 1, e que vêm lá de trás quando nos destituíram de nossas almas e da nossa humanidade para constituírem nossos corpos e nossas vidas aos caprichos da lógica colonizadora (MBEMBE, 2018).

Dentre nossas ações com o projeto Cinema na Escola, nos deparamos com uma situação delicada, porém de extrema relevância para o encaminhamento do fazer cinema. Já discutimos por alguns momentos que a não promoção de oportunidades as crianças/estudantes de possuírem acesso ao audiovisual e de não serem observados como postulantes ativos na produção de arte na nossa sociedade, nos faz refletir sobre uma relação de poder incutida intimamente com os meios de produção. Reiteramos que essas ausências e negações direcionadas as classes pobres diz respeito a quem é filmado e a quem possui o poder de criação e a construção da realidade e conseqüentemente do nosso imaginário. Estamos lidando com duas funções longínquas do cotidiano das favelas que é nosso cenário de atuação e reflexão. Por aqui a experiência do estar por trás das câmeras e roteiros, assim como da elaboração das produções da história que dizem a respeito das nossas convivências e relações sociais, sistematicamente são negadas. Vivenciamos uma relação assimétrica de estarmos distantes do protagonismo das nossas próprias histórias, somos representados quando deveríamos possuir representatividade.

Nesse caminhar, percebemos e fomos motivados pelos alunos a fazer cinema na escola, do fazer cinema com o olhar genuíno da favela. Para a nossa autoestima, é de imensurável importância a construção da nossa própria autoimagem. O fazer cinema para o projeto Cinema na escola surge então dessa necessidade de rompermos as fronteiras dos campos das representações, acreditamos e nos instituímos o direito de protagonizarmos a nossa própria realidade. Com o controle na produção de nossas imagens compreendemos que seja possível transformar realidades que possam ser cristalizadas como imutáveis, é a maneira de darmos voz, forma, identidade as favelas e aos seus moradores.

A possibilidade dos alunos das favelas de narrarem e contarem as suas próprias histórias abrem caminhos, fissuras e brechas no imaginário de quem os observa e confronta dois tipos de construções de realidades: realidade projetada (produzida e construída de fora

para dentro – de sujeitos não pertencentes a esses territórios, mas que solidificam e projetam um olhar sobre esses espaços) x realidade experienciada (produzida, narrada e vivenciada por quem está construindo relações e formas de vivências nesses personagens e lugares representados).

Nesse caminho percorre as intenções dessa relação Cinema-educação e o fazer de nossas ações no projeto, nos destituímos da presença do cinema e dos meios audiovisuais apenas com a aquisição de seus conteúdos, mas projetamos a ressignificação de identidades e subjetividades que foram ao longo do tempo fixadas e incontestadas. Nossas ações caminham para desestabilizar e escorregar dessa rigidez que buscam representar a favela e seus moradores, porque compreendemos que a forma como narramos e apresentamos nossas histórias infere decisivamente na compreensão de nossas identidades na relação espaço-tempo.

Com a proliferação de um mundo cada vez mais interligado, é necessário repensar a espectadorialidade desengajada que durante muito tempo foi a tônica da modernidade e do seu tempo quando falamos do cinema e telespectadores respectivamente. O movimento, o pensar, a mobilização precisa atuar na (des)potencialização da inércia e do conformismo que nos moldam e subitamente nos anestesia perante discursos e narrativas que não nos representam.

Pensar nesse sentido, é vislumbrar o cineclube livre de preceitos e limitações. Para tanto é urgente a transformação desses espaços em lócus de ressignificação de sentidos de forma colaborativa, construída em parceria das percepções de alunos(as) e comunidade da qual encontra-se atuando. Aqui registro o sentido de comunidade associado a civilização, conjunto de pessoas. Mas que não impede em falarmos de comunidade construída a partir da experiência dos cineclubes, seja em torno dos encontros para exibição, discussão e aprofundamento de questões específicas correspondentes a essa vistura, assim como comunidades em torno da produção de saberes, narrativas e experiências próprias projetadas em curtas e outras produções cinematográficas e midiáticas. A nossa proposta que versa pelas comunidades descritas já finca na sua existência a exaltação de dois elementos fundamentais á vida: Digo liberdade e direito. Nossa liberdade sendo exercida na escolha dos filmes propiciando momentos que acreditamos ser significativo na (re)construção de sentidos e valores e no direito de nos representarmos, sermos vistos, no direito de nos expressarmos, nos comunicarmos.

Propiciar que o cinema esteja imbuído na relação estudo/experiência a partir de cineclubes que atuem nas escolas, recai repensarmos o quanto necessitamos de uma

Pedagogia da Imagem cada vez mais presente nesses espaços. Quando relativizamos em nossas memórias a dimensão como as imagens são formadoras em nossa primeira infância, seja pela ludicidade a qual são nos apresentadas, da mesma forma pela constância de atividades e rotinas que são construídas a partir das mesmas, nossas memórias vão ficando falhas e esvaziadas quando buscamos revisitar o decorrer do ciclo estudantil com o avanço das séries escolares, especialmente após a ruptura do antigo primário/ginásio, hoje ensino fundamental anos iniciais/ensino fundamental anos finais.

As mudanças ocorridas ao longo do século passado, principalmente com o fim do regime militar culminando com a assinatura da Carta Magna de 1988, refletindo em mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano 1994, pontuaram aspectos firmados nos textos da Lei necessários para uma nova realidade que se apresentava e, portanto, exigia mudanças. Destarte reitero o quanto precisamos lidar com o processo histórico das Leis, porque a comunidade negra foi submetida a castigos, privações e humilhações por Leis que legitimavam tais arbitrariedades. Portanto, a nossa desconfiança é calcada em tempos de agonia e sofrimentos, mas jamais desconsiderando o quanto a implantação de uma ou o conjunto delas possam em novos tempos se fazer necessárias, digo ao campo da educação.

No campo das mudanças, nos questionamos o quanto a educação possa romper a perspectiva de reprodução de conhecimento para transformasse num espaço da diversidade de saberes. Possibilitar que o cinema esteja envolvido com a dinâmica da escola é acreditar no potencial das imagens em movimento e do filme como fomentador de uma Pedagogia da Imagem tão ausentes no cotidiano de alunos e alunas.

E quanto ao deslumbre pelo cinema na parceria com a escola repensamos quanto essa prática possa desestabilizar uma estrutura que aponta para uma reprodução sistemática do conhecimento que não se atenta ou prioriza as variantes de uma sociedade que se revigora constantemente. É o momento de questionarmos como o universo que circunda e compõe a escola está ativamente em transformações e consciente das mudanças que afetarão suas estruturas conceituais e de existência e a escola ainda mantendo-se, em muitas ocasiões, compreendendo essas mudanças como inconcebíveis ao alcance dos alunos via instituição de ensino. São por essas reflexões que atravessam o repensar da escola por questões que estão sendo experienciadas e compartilhadas por quem está ali no chão da escola que possam trazer a luz determinados contextos que refletem para fora dos muros destas mesmas instituições. Quero dizer, as vezes muito se exige o quanto um educador pode ajudar na transformação da

vida de uma criança, de um(a) aluno(a). O senso comum observa aquilo que o possibilitam enxergar, contudo para além das ferramentas necessárias que dizem estar à disposição dos educadores, em raras exceções leva-se em consideração o quanto este sujeito precisa lidar com um conjunto de regras e privações que em muitos casos o destituem de energias para prosseguir em projetos motivadores e de interesse dos educandos. E são desses mesmos profissionais que se exige uma virada de sentido quando pensamos no processo de construção do conhecimento.

Retomando os nossos olhares as imagens, é facilmente perceptível o seu poder de envolvimento quando utilizadas na escola. Por incontáveis situações, buscando junto aos alunos propiciar momentos de maior interação e acreditando que desta interação possibilitar uma maior aproximação das informações apresentadas naquele momento – aqui registra-se experiências em sala de aula, não necessariamente ligadas ao projeto Cinema na escola – foram nas imagens que busquei apoio e pontes no fazer pedagógico. A busca pelas imagens e digo em movimento na maior parte das suas utilizações, não só demonstra o quanto simpatizo e me aproprio do seu poder para o processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, mas incide o quanto estamos em desvantagem quando as distanciamos do nosso universo. É preciso ponderarmos o quanto nossos alunos estão habituados a esse tipo de informação no seu dia-a-dia, apesar da tecnologia não estar ao alcance de todos, ainda assim, torna-se um desejo de estar próximos dessas informações, talvez esta última seja o principal processo motivador do educador trazer essas imagens em movimento as suas aulas, aguçando o desejo, a curiosidade ao seu projeto de construção do conhecimento.

Quando repensamos sobre as políticas públicas que atuam no campo Cinema-educação é inegável o quanto a boa vontade e a eficácia das propostas enfraqueçam o possível diálogo entre as respectivas áreas. Percebemos o quanto o cinema está distante das escolas e das propostas de inclusão nos processos de ensino-aprendizagem, currículos e alcance dos educandos quando propostas diversas são sobrepostas no interesse do planejamento escolar. Diante desse incômodo aponto para as políticas de informatização das escolas e como tal processo se desenvolveu com muito mais fluidez e recursos quando comparados ao campo Cinema-educação. Ressalto que não questiono a importância da informatização das escolas, mas saliento quanto ao desmerecimento do olhar por políticas públicas que possibilitassem que o cinema fincasse raízes na escola. O cinema não pode ser pensado como projeto, precisa ser permanente no contexto escolar.

Considerações precisam ser realizadas quanto ao tempo histórico das imagens e das reverberações que caminharam para uma incessante iconoclastia da sua presença em instituições de ensino. Por compreensão e seguindo os apontamentos dos movimentos iconoclastas, as imagens foram associadas ao campo da imaginação/fantasia o que contrariava todos os preceitos de ser racional, digo de apropriação do conhecimento. A imagem teve sobre sua presença a desconfiança e o temor pela sua potência e dimensão, portanto torna-se compreensível o seu afastamento de escolas e ambientes de formação, haja vista que certeza e verdade não faziam parte do seu repertório. Dessa forma a iconoclastia nasce e se fortalece desse medo iminente das imagens quando confrontado ao discurso racional e a lógica, ao que os racionalistas dos séculos XVI e XVII denominavam de verdadeiro conhecimento. Portanto, uma educação comprometida com a verdade, jamais poderia ter nas suas bases ensinamentos estruturados pelo campo da imaginação.

As dimensões de aprendizagem proporcionadas pelo cinema foram cooptadas desde muito cedo. Não há exagero de apontar que desde o seu surgimento o cinema traz consigo essa proposta educativa pela exibição, afastada diversas vezes ao longo do tempo, quando utilizado como ferramenta ideológica e propaganda, tema do qual bastante discutido e desgastado por historiadores, críticos da área e do tema em geral.

Mas é razoável discutirmos o quanto os educadores não foram capacitados e incentivados o suficiente para se apropriarem do cinema e incluir esse conhecimento ao seu fazer docente. Por mais que possamos discorrer de quais intenções estão envolvidas numa produção cinematográfica e refletirmos que as reais intenções deste ou daquela película não era educar, ainda assim o filme e o cinema educam. Talvez, hoje este apontamento encontre mais adeptos e poucas vozes ousariam em discordar do poder educativo possibilitado pelo cinema. Contudo, há de considerar que na perspectiva de produtores e realizadores essa concepção educativa esteja ocupando uma área complementar, secundária desse fazer cinema. Digamos que a educação ressoaria papel de consequência quando se pensa na idealização de um filme e o discurso é fortalecido quando observamos pouca motivação dos educadores quando se pensa o processo de construção do conhecimento associado ao cinema. Conforme ressaltado, ainda carecemos de espaços de formação ofertados e direcionados aos educadores que estejam comprometidos com o audiovisual nas escolas, especificamente com a presença do cinema nas escolas. Infelizmente é possível, diante de tantas necessidades, falar sobre a ausência de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) quiçá currículos escolares que valorizem e priorizem a formação de um aluno-espectador. O quanto ainda estamos distantes de uma

educação que fortaleça seus laços com o audiovisual, exige propostas que surgem do individualismo e da militância de educadores que acreditam na potencialidade do Cinema-educação. Mais do que alfabetizar, precisamos urgentemente alfabetizar para ver.

Nesse sentido, Edgar Morin (1992), pondera o quanto a visão corresponde a uma perspectiva imperialista de homens e mulheres. Subjulgamos o ato de ver como uma banalidade cotidiana, de onde acreditamos não ser necessário qualquer investimento ou preparação quando buscarmos compreensão sobre determinado objeto ou obra cuja condição básica seja o contato visual. Nessa linha de pensamento, toda pessoa que enxerga, vê bem e não haveria impedimento algum a buscar sentido nas imagens.

Conforme pontuamos, as imagens trazem consigo um ar de desconfiança sobre aquilo que poderão informar. Duvida-se o tempo todo de quanto as imagens são capazes de facilitar e porque não dizer produzirem conhecimento. Não é difícil, nós mesmos admitirmos o quanto aprendemos com os filmes, seja nas salas de cinema ou nas nossas casas. O rigor de nossa formação nos conduz incansavelmente a enxergar e privilegiar o processo de construção do conhecimento por intermédio dos textos escritos.

Quanto a essa virada de pensamento da qual se faz tão necessária, digo da formação dos alunos e alunas para uma formação de espectadores críticos, esbarra nas dificuldades pontuadas da escolha pela formação irrestrita do leitor e a falta da formação que almejamos na nossa formação de nós alunos, agora também, educadores. Talvez aquela boa vontade de agradar os alunos e quebrar a monotonia do quadro, giz, caderno e livro didático com a exibição de um filme, porque acreditamos que não há necessidade de nenhum preparo quanto a sua exibição, há imensas possibilidades dessa experiência ser bastante desagradável ou quem sabe improdutiva.

Retirar tempo do livro didático frente a sua turma, torna-se outra desconfiança da qual os educadores precisam saber lidar. O livro didático é um documento inquestionável na escola, possui autoridade e legitimidade para estar ali, em muitos casos a competência do professor está associada o quanto o mesmo recorre a este recurso didático para preparar e realizar a sua aula. Não por menos quando você busca propor novas metodologias que favoreçam aguçar a curiosidade dos educandos, exige-se que os seus objetivos, habilidades inseridas nessas propostas estejam bastante sedimentadas, porque muitas das vezes parece que não há espaço para experimentação no espaço escolar, mas o resultado precisa estar conduzindo o que se faz por ali. Quantos de nós já não fomos questionados no nosso fazer docente, se esse ou aquele filminho serviu para alguma coisa. O questionamento não se torna

contundente ou tão irônico quando alguma atividade esteja sendo conduzida pelas diretrizes e conteúdos do livro didático, como se todos os livros possuíssem qualidade inquestionável, como se não houvessem livrinhos.

Não ter conhecimento sobre as obras de Monteiro Lobato, Cecília Meirelles e outros tantos da clássica literatura brasileira pode ser compreendido como um desleixo na sua formação acadêmica/profissional. Não querendo questionar aos escritores dessa lista, tampouco a sua perspicácia intelectual e contribuição na formação do pensamento literário, provoco no sentido se os filmes e produções cinematográficas proporcionariam relevância e significado na vida desses alunos se pudessem ter livre acesso as escolas e programas de incentivo impulsionando a sua presença nas instituições de ensino.

Pensar nesse sentido é levar as discussões para um cenário macro, é buscarmos situar que papel e espaço a arte ocupa na educação e no cotidiano da escola. O não convencional é uma tônica das artes e por escapar dessa sistematização, metrificação e objetividades o seu espaço de fala, estará invariavelmente sendo desafiado por críticas e impedimentos. E quanto ao cinema, parafraseando os termos específicos do seu próprio campo, torna-se leviano apontar que o cinema ocupe lugar de coadjuvante nessa relação com a educação e o cotidiano nas escolas. Observo que a sua presença é marcada por uma ligeira figuração, como já pontuamos, um recurso, uma ferramenta, insistentemente utilizado como pano de fundo para exaltação de uma história considerada maior e mais relevante. Acredito que possibilitando na caminhada de formação dos educadores experiências estéticas e práticas do audiovisual, a semeadura de novas experiências, criticidade e sensibilidades dos alunos estarão mais próximas de serem realizadas.

Percorrendo as premissas que atravessam os territórios da escola, sabemos que cada cidadão possui o pleno direito de frequentá-la, criar laços de sociabilidade e ter a oportunidade de conviver em um espaço sociocultural que favoreça a sua inclusão na sociedade e na história. Hannah Arendt (1989), discorre que cada criança jamais possa ser abandonada ou rejeitada, perfazendo que nós – responsáveis (no sentido de quem possui a sua guarda) e educadores – possuímos o dever de contribuirmos com o seu pensamento e memória cultural que esbarram em dizer nas suas tradições (afastado do sentido de conservadorismo), para que a partir dos conhecimentos apropriados, ressignifiquem o mundo do qual são constituintes e constituidores.

Esses são pensamentos compartilhados por Paulo Freire (2000), que observa a educação como um legítimo ato político, como um ato de amor a vida. Nesse sentido, a escola



precisa ser constituída de diversidade, experimentações, mas sobretudo, de um lócus que assegure aos seus educandos refúgio e felicidade, para se lançarem nos projetos que emancipem seus medos e agonias.

Se as Leis que regem a educação apontam a escola como uma das instituições responsáveis pela formação humana, a nossa luta com o Cinema na escola é de criar possibilidades para que tais responsabilidades possam ser circunscritas de forma colaborativa em nossas ações. E corroborando com os pensamentos de Arendt (1989) ao que concerne não permitir que nenhuma criança seja deixada à deriva nesse processo, compreendemos nesse sentido mais uma função dos cineclubes, a de acolher essas crianças e jovens que chegam as escolas. Portanto, a aproximação da escola com o cineclubismo, seja na abertura de espaços para sua atuação e incentivos que promovam a sua permanência nestes territórios, poderá atuar como parceira nos compromissos que o Estado sucumbiu as instituições escolares, além de apresentar e dimensionar o repertório cultural que muitas das vezes é negado aos educandos.

O que precisa ser explanado especialmente aos olhares que criminalizam a presença do cinema na escola, seja por falta de conhecimento devido ao distanciamento das ações realizadas, assim como, do olhar que puramente não compreende ou acredita na presença da arte na formação de alunos e alunas, é que suas ações são desenvolvidas com ludicidade e encantamento, dispensando a perda da seriedade e aprofundamento de questões sensíveis e fundamentais para o pensamento crítico e criativo dos educandos. Nesse sentido é que são conduzidas as sessões do Cinema na escola, compreendendo o cinema como expressão artística, como criação. Nesse caminho, as representações fílmicas são discutidas de maneira cautelosa, afastando qualquer forma que busque instrumentalizar as exibições e discussões proporcionadas nesses encontros. Pensamos e vivenciamos o cinema nos distanciando do puro entretenimento.

Pensar o cineclube nessas condições é marcar passos importantes para vislumbrar a sua presença marcada pela participação e contribuição de seus participantes na troca de ideias e saberes. E nesse caso, a escola possa olhar com mais zelo para os cineclubes, em virtude da não formação de hierarquias e formalidades próprias que impossibilitam a livre expressão de crianças e jovens. Digo aos meus alunos e alunas nos encontros do Cinema na escola, que a liberdade, a sensação de ser livre não deve estar condicionada a discursos, decretos e Leis, sobretudo ela precisa ser exercida, experienciada. Então, cria-se um sentimento de pertencimento junto ao projeto que ressignifica a sua função social e nessa empreitada

compreende-se que o Cinema na escola não é feito simplesmente para eles, mas fundamentalmente por eles.

Assim como a escola pode aprender com o cineclube, o cineclube aprende com a escola. O carinho e a atenção com os alunos e seus responsáveis, a ideia que suas propostas pedagógicas possam contribuir para o bem de cada criança e jovem que estuda e se forma nos seus espaços. O comprometimento no educar visando o que for melhor para aquela comunidade escolar, respeitando as condições de seu território e clientela.

Precisa ser diretriz para cada gestão escolar o empenho na elaboração de seus currículos e PPP, o zelo dos seus educandos com responsabilidade no viver ali nos muros da escola projetando que mais a frente a dignidade e esperança não estejam ausentes nas suas respectivas caminhadas. Cada aluno e aluna precisa ser conscientizado integralmente do seu exercício de cidadania.

Não há o elegimento único da escola como instituição responsável para garantir o bem-estar social e o bem viver de todos, não é isso. A escola como muitas outras instituições e agências de nossa sociedade são responsáveis por reproduzir relações sociais que muitas das vezes reproduzem relações de desigualdades. Contudo, mesmo sabendo de todas as complexidades que envolvam o universo escolar, acredito que a escola possa e precisa lutar juntos aos atores sociais que compõem o seu cenário, para que seja um espaço de refúgio e fortalecimento de relações que produzam experiências potentes e transformadoras na vida de cada aluno(a).

E nesse caminhar os destinos da escola e dos cineclubes se cruzam, se encontram. Pensar que ambas possam realizar propostas pedagógicas, formativas é permitir que o aprendizado que cada um traz consigo possam ser incluídas e apropriadas em propósito da formação cultural e social dos educandos. E dessa forma projetamos que cinema e escola não são um fim em si mesmo. A arte perde sentido de existência quando é restrita a determinados espaços e pessoas.

A arte é criação que precisa estar ao alcance, independente de condição social. As pessoas têm o direito de serem afetadas, sensibilizadas pela arte. A escola torna-se responsável, portanto, em possibilitar que esse aluno que vive em meio a uma realidade midiática a se aproximar das linguagens e manejos que invariavelmente estão disputando espaços na formação de opinião, condutas e valores sociais. Não é a formação do telespectador com o intuito de consumir, mas essencialmente de compreender a construção da realidade.

Então, dentre os esforços que conduzem a existência do Cinema na escola, a principal delas é da garantia de acesso ao cinema aos nossos alunos. Falamos de acesso ao cinema como expressão da arte, tratamos o cinema como campo de experimentação, discussão e ressignificação de sentidos sociais. E essa vertente de pensamento em como lidar com o cinema é campo de resistência diária e de diálogos incessantes a compreensão de seus sentidos. Tais princípios tornam-se fundamentais porque o aluno traz consigo o imaginário fomentado pelo processo histórico da indústria cultural que reduz o cinema ao simples entretenimento e, redirecionar as intenções ali propostas nos demandam tempo e oportunidades para apresentação aos nossos alunos do horizonte para onde pensamos avistar.

Para tanto imaginar o cinema como arte motivados pela sua potência nos conduz a pensar, sensibilizar, construir imaginários, que questiona e valoriza as subjetividades, é o que me motiva, me comove, me transforma e energiza para continuar seguindo junto aos alunos na luta pela construção e permanência de um cinema crítico e criativo na escola.

Se projetarmos que as crianças e jovens estão imersos pelo universo das imagens em telas, reproduzidos nas suas redes sociais e com o incentivo massivo do mercado, a escola se vê diante de uma realidade que precisa atender as mudanças da sociedade. A escola mais do que nunca precisa atuar nessa (re)educação do olhar dos educandos. E torna-se interessante o termo reeducar porque os alunos e alunas trazem em suas bagagens culturais as informações que estão chegando com frequência a sua percepção, ao seu olhar. Portanto, o reeducar caminha próximo de duas etapas fundamentais: o desaprender e aprender de novas formas. Se considerarmos que as informações estão sendo disseminadas de maneira deturpada, sem questionamento, rasa em função sistemática e arquitetada para o consumo rápido, a escola precisará construir dispositivos, práticas que confrontem esse conhecimento produzido pelo consumismo. E os valores, ideias e concepções estruturais que chegam ao senso comum e tornam-se verdadeiras referências de aprendizado e conhecimento tornam-se a política de enfrentamento que projetamos nas nossas sessões e encontros.

Por essa percepção torna-se interessante diversificarmos os repertórios culturais apresentados aos alunos nas escolas, porque se compreendemos que o acesso as informações da qual os educandos estão se aproximando e possuindo adesão para além dos muros da escola, estão distantes daquilo que praticamos rotineiramente nas nossas aulas, não há mais tempo para justificativas em observar nossos alunos desinteressados e entediados nos pátios e salas de aula. Não há mais tempo para prorrogarmos nossa reinvenção e especialmente nossa prática docente.

As crianças têm o direito da experiência do audiovisual nas escolas, inclusive referenciado na Lei 13.006/2014, e nós, escola e educadores, temos o dever de promovermos essa experiência aos educandos. E quanto a experiência estética do filme, reforço, os cineclubes precisam atuar no processo de sensibilização e novas formas de enxergar o mundo e a nós mesmos, é mais do que necessária uma atuação no processo de (des)aprender e (des)construir estruturas preconceituosas e estereotipadas fomentadas pelo discurso hegemônico, digo da indústria cultural do audiovisual.

Arroyo (2010, p.190) aponta a urgência de uma pedagogia escolar que caminhe para a humanização da arte por intermédio de novas linguagens e perspectivas fílmicas. Tal pensamento nos confronta decisivamente com os discursos que surgem no próprio espaço escolar quando é colocado que alunos e alunas não se interessariam ou gostariam de determinados filmes, ou pior, quando não possuiriam capacidade intelectual de compreendê-los. Os discursos que caminham nessa direção não possibilitam discussões, na verdade apontam para o desencorajamento e desestímulo desse educador e ferozmente atua no processo de desqualificação das crianças e jovens dessas instituições de ensino.

A grande busca do fazer cinema no Cineclube Cinema na escola caminha do despreendimento de identidades representadas para uma possibilidade de autorrepresentação. As crianças e adolescentes do Complexo da Pedreira e do Acari precisam narrar e recontar suas próprias histórias que retratam as suas vivências. Há uma grande necessidade de conhecermos e reconhecermos como legítima a história dos protagonistas, dos sujeitos que compõem as favelas. Portanto, o Cinema na escola, dentre tantas outras funções, flerta com empenho em discutir e publicizar visões que são construídas e projetadas de dentro para fora. Conforme aponta Evaristo (2005, p. 52), estamos entoando uma contra-voz a um discurso literário solidificado em agências culturais de poder da literatura brasileira.

À nossa compreensão, vislumbramos que seja demasiado atribuir a essas vozes autorais, discursos únicos que estejam somente comprometidos com a própria experiência de vida de cada criança e adolescente das escolas por onde o Cinema na escola está presente. É preciso considerar que o fazer cinema, especialmente em territórios estigmatizados socio-culturalmente precisa revestir-se de memórias coletivas que não necessariamente precisam exclusivamente estarem acorrentadas ao passado, mas de uma memória que valoriza as lutas de seus antepassados, buscando afetar a alteridade de outrem e contribuindo na manutenção de relações culturais de seus ancestrais, não permitindo dessa forma o esquecimento dessas memórias.

Os escapes encontrados para o desenvolvimento desse processo de resgate e conscientização memorialística, é compreender de onde ecoa e ganha força essas vozes periféricas e posicioná-las ao combate do racismo, falocentrismo e patriarcalismo. Essa luta não se circunscreve a uma guerra da ideologia do branqueamento no audiovisual e das estigmatizações a qual a comunidade negra tornou-se alvo, especialmente no cinema brasileiro. Nossas intenções vão além e neste horizonte está a busca da afirmação de um (eu) real e ficcional que reverbera, se fortalece e teimosamente se (re)constrói nos pátios da escola, nas comunidades do Acari, do Complexo da Pedreira e toma forma nas páginas dessa pesquisa.

Há pontos interessantes a serem estabelecidos entre autor e leitor que acredito ser de suma importância para compreensão textual e de forma não menos importante dos sentidos da pesquisa. As situações e contextos no qual surgirão ao longo do texto buscará um estreitamento com uma linguagem que priorize e se identifique com uma etnicidade; a nossa etnicidade que compartilha experiências e trocas no fazer e aprender cinema na Pedreira e no Acari. Nossa escrita em determinados momentos se esquivará e remarará no fluxo contrário de uma hegemonia do cânone literário. Nossa escrita sem qualquer cerimônia optará por formas e sonoridades descolonizadoras que se preocupará em amplificar vozes de sujeitos que falam por si e por um coletivo que há muito tempo não tiveram a oportunidade de falar sobre a sua história. Chega num determinado momento que não cabe a reconstrução de conceitos e a desconstrução de estigmatizações abalizados em marcas lexicais que não consegue compreender os sentidos das experiências das relações estabelecidas no ali agora, do face a face e do cotidiano destes sujeitos sociais. Nesse sentido cabe aqui a nós trazer à tona essas expressões e discursos e na medida do possível criar associações significativas para a sua compreensão.

Não há como negar que a presença do Cineclube nas favelas, caso busque uma via crítica de construção de valores e ressignificados precisa ir de encontro a hegemonia do cânone audiovisual e do extenso aparelhamento de comunicação e audiovisual. Essa é a luta diária de nos recompormos, após esquivas, dores e massacres, continuarmos caminhando por caminhos tortuosos, íngremes e adversos, acreditando que a vivência e voz que parte de meninos e meninas dessas localidades mereça ao menos o título de existência, as suas experiências, perspectivas e sentimentos de forma coletiva e individual precisam ganhar forma.

Nesse sentido, para narrar essa experiência do Cinema na escola, buscamos em Conceição Evaristo o termo *escrevivência*. De forma bem simplória, seria a narrativa baseada na experiência de vida. O que podemos apontar da escolha do termo *escrevivência* diz respeito as nossas intenções com a pesquisa. O termo nos permite destituirmos de vozes e discursos que ancorados no desconhecimento e no distanciamento de suas análises e representações, demasiadamente cultuam imagens que inferiorizam e repudiam as favelas e os moradores que as compõem. Portanto, nosso compromisso caminha com a desconstrução de conceitos e marcas fomentadas pelo audiovisual de interesses burgueses, atrelados as questões de gênero e racial.

No encaminhamento das práticas cineclubistas sinalizamos para reflexões e ações que colocassem negros e negras das favelas como sujeito étnico em discussão para repensarmos a exclusão estampada na cor da sua pele, revistar seu processo histórico em contrapartida com os discursos e histórias universais dos vencedores, e por aqui aos da democracia racial brasileira (Freire, 1957) e da nossa generosa cordialidade brasileirística (Hollanda, 1995).

*Cidade de Deus* (2002), *Cidade dos homens* (2007), *Orfeu* (1999), dentre tantos outros longas e curtas metragens que foram exibidos e discutidos nesse processo de reflexão me permitiram observar o quanto a capacidade de persuasão e engendramento narrativo das películas foram nefastos com a autoimagem de negros e negras favelados. O quanto os afastaram de suas vivências e de suas ancestralidades. Relembro da frase de um menino no Complexo da Pedreira bem no início da minha caminhada como professor, quando eu buscava um pouco de atenção para passar informações do dia-a-dia referente ao conteúdo da disciplina. O menino disse assim, quando pedi que se acalmassem e escutassem o recado: - professor a gente aqui é tudo assim. Tudo bagunceiro e zuador. A princípio a frase naquele momento não pudesse fazer com que eu dimensionasse qualquer contexto ou quiçá análise comportamental dos alunos, eu sinceramente só queria que prestassem atenção na explicação. Mas outros gatilhos foram sendo apertados com o passar das aulas, e os que me despertaram atenção, curiosidade e mais a frente receio, foram as associações que faziam de si em relação a personagens cultuados nas obras audiovisuais. Geralmente as associações e referências se relacionavam a personagens negros(as) que estivessem no mesmo espaço de representação territorial do qual viviam. Desse modo tínhamos os elementos fundamentais para associação - negro(a) + favela – os resultados insistentemente caminhavam para a configuração de bandidos, vagabundo, pouca inteligência, trabalhos informais, pouca racionalidade e sofrimento aos personagens; quanto as meninas os resultados estavam relacionados a sexualização da sua imagem,

trabalhos domésticos e de pouca importância para a sociedade. Então a frase do meu aluno que pontua os adjetivos de bagunceiro e zuador, quando usada para caracterizar a postura dos mesmos em sala de aula, muito está relacionada com a imagem do qual os retratam nos meios de comunicação, tendo os elementos negro e favela, adicionados naquele momento ao espaço social da escola, digo escola pública.

Conforme aponta Nei Lopes (2014) os estudos que buscam a compreensão do Bantu revelam a diversidade de línguas e dialetos, em torno de 400, de distintos grupos étnicos que surgiram a partir desse tronco linguístico de matriz africana. O significado na língua portuguesa remete a multiplicidade de línguas da África Central. É importante contextualizar que a palavra Bantu não está exclusivamente atrelada às dimensões da língua, tendo forte relação com as culturas da civilização africana. Os pesquisadores Sebastião J. Formosinho; J. Oliveira Branco (2013), compreendem o Bantu com uma estreita relação com a terra e a religião, perpassando essa ligação entre o real e a espiritualidade fortalecendo e preservando a essência do espírito comunitário.

Nesse caminho Dionísio (2013, p. 52) pontua que o Bantu são expressões lexicais que estão embricadas na cultura da sociedade brasileira e reafirmam o processo histórico de contribuição da influência africana na construção do português brasileiro. Em detrimento dessa participação podemos assegurar o quanto a identidade brasileira é influenciada por essa absorção, tendo em vista a importância da língua nativa de uma nação como difusora de informação, ideias e conceitos pelo seu território.

Dessa forma enxerga-se como essencial os registros de fala, expressões e discursos de comunidades que diante das adversidades que envolvem silenciamento e negação de suas vozes, participem quando precisarem com suas expressões nativas linguísticas. Portanto a pesquisa e o trabalho do Cineclube partem da necessidade da escuta de temas sensíveis e do qual as favelas sistematicamente foram relegadas e, do imenso prazer em aprender no processo de fazer cinema a partir dessas experiências e trocas.

Quando olhamos para as rotas traçadas pela escrita de Evaristo (2010, p.5-6), identificamos os elementos personificadores de uma cultura genuína afro-brasileira. Colocar o negro em primeiro plano na função de destaque nas suas narrativas e construir historicamente a sua trajetória relatando as suas vivências, suas dores e lutas, é propor uma aversidade nos textos literários e um necessário confronto com as nossas certezas e afirmações. É compreender que o sujeito, o personagem negro das suas narrativas não fala somente por si, mas conchama por um coletivo embricado com as questões raciais e sociais, distanciando-se

do sujeito construído e romantizado do cânone literário burguês. Nesse sentido o resgate da sua escrita e do seu posicionamento como mulher, negra, escritora, intelectual é visceral para compor sentido e pontes na arquitetura dessa pesquisa que nasce, amadurece e solidifica sua existência dentro da favela da Pedreira.

Promover a construção de um projeto coletivo no seio da favela, dentro de uma escola pública com sua população estimada superior a 90% de negros e negras em sua composição, abalizados na reflexão da autoimagem requer fundamentalmente que repensemos nas estruturas que foram responsáveis na solidificação e personificação da identidade desses sujeitos e estigmas pelo qual estes territórios - negros, favelados, favela, escola pública, escola pública na favela – foram sendo construídos, especialmente aos nossos olhares, nas obras audiovisuais.

O Cineclube Cinema na Escola, assume os riscos de uma proposta que muitas das vezes foi/é compreendida como desbravadora por tratar de temas e feridas importantes, mas que a escola não necessariamente possa estar comprometida com a promoção e formação de espaços de discussão e reflexão dos referidos assuntos. Então, cabe aos esforços individuais de buscar brechas, tempo e cativação de público para garantir que espaços como estes estejam presentes, vivos e atuantes no contexto escolar.

Quando falamos em identidade e na possibilidade de sua reconstrução, recorremos a Stuart Hall (2006) que nomeia três concepções de identidade na formação de um sujeito. Hall aponta inicialmente que a identidade pode ser construída e assimilada a partir da centralização e unificação do seu próprio eu. A sua razão são os parâmetros na edificação da identidade deste sujeito do iluminismo. Em outro momento o intelectual jamaicano diaspórico, incide que a relação do sujeito com a sociedade pode personificar a construção de uma nova identidade, a do sujeito social. E por fim, há a nomeação para o sujeito pós-moderno, que sua identidade é fragmentada, temporária e mutável, isso em decorrência dos múltiplos (eus) que vão sendo agregados em sua personalidade em virtude do meio que o influencia e o transforma.

Para o nosso encaminhamento, muito nos agrada a presença de pensamentos críticos e práticas ativas que rompam o sentido naturalizado para qual as favelas e os favelados são denominadas e compreendidas. Portanto a nossa (re)construção, enfatizamos a construção dos nossos (eus) que compreendemos como legítima, transcende da resistência de não nos subordinarmos com as projeções maniqueístas e insistentes dos veículos de comunicação, das obras literárias, dos textos históricos, das produções audiovisuais, enfim, da gama recursos



disponíveis a serviço dos projetos colonizadores que ganha novas formas e contornos nas configurações burguesas dos novos tempos. Ressalvando e louvando a necessária e impulsionadora participação dos movimentos sociais, de entidades e instituições que buscam fincar visões e contrapontos as produções hegemônicas. A necessidade da construção coletiva de identidades que surgem dos atos de resistências demonstram o quanto ainda acreditamos no processo de conscientização das favelas, de negros e negras, dos favelados que em muitas situações são arrastados pela forte maré dos discursos discriminatórios e desestruturantes que colocam em xeque a sua dignidade e os seus espaços de convivência e trocas de experiências.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar a política de identidade. (CASTELLS, 1999, p.24)

Esse processo de resistência vem a escancarar o quanto foi intenso o poder do branco sobre o negro, inclusive após o processo final de alforrias e do qual se estende aos dias atuais. Não é demais memorizar que o sentido de colonização não está associado somente a submissão, mas sobretudo da morte de negros e de suas relações com a sua língua, cultura e com a sua terra.

Dentre as questões discutidas nas sessões do Cineclube, trago algumas memórias do filme Tropa de Elite 1 (2007) e Cidade de Deus (2002) que congregam informações que se complementam e corroboram principalmente na voz das meninas da escola localizada na Pedreira. O contexto refere-se ao papel da companheira dos personagens protagonistas Baiano e Bené dos filmes Tropa de Elite 1 e Cidade de Deus respectivamente. A posição social daquelas mulheres representadas na perspectiva dessas meninas evidencia a posição de inferioridade da mulher negra favelada em relação aos seus pares, além da opressão sofrida no estabelecimento de outras relações sociais. O filme aguçou nas alunas o desejo de se posicionar quanto a representatividade mostrada nas películas fazendo um paralelo com as suas experiências. Foi consenso para as alunas que ainda existe patamares distintos na relação conjugal entre homem e mulher, especialmente quando o homem possui poder e

representatividade dentro de uma comunidade, contudo apontam que há continuidade de diferenciação dessa natureza entre casais que não possuam qualquer vínculo com a criminalidade. Aprofundam o tema no sentido de enfatizar que a cor da pele influencia demasiadamente o tipo de tratamento que será desenvolvido entre um homem branco e uma mulher negra dentro de uma comunidade. Apontam que por ser mulher e negra sofrem uma opressão dupla (patriarcal e racial) de forma naturalizada. Adiante, no estabelecimento de outras relações sociais fora da comunidade esta mulher negra se posiciona em camadas inferiores de outras mulheres negras que não possuam origem ou residam em favelas, da mulher branca que invariavelmente é a sua patroa ou a pessoa que lhe concedeu trabalho para sustento. Então vejamos que nessa progressão perversa a mulher negra sofre uma quádrupla opressão: patriarcal, racial, social e de gênero.

No testemunho-desabafo que surgiram dessas nossas conversas guardo recordações que me impactaram severamente. Quando uma dessas alunas da roda disse assim: - “O que me deixa mais chateada é que ele (companheiro) é preto e pobre que nem eu, mas mesmo assim se acha melhor. Só por causa que é homem acha que deve ficar mandando na gente”.

Esses relatos me impulsionaram a refletir o quanto a condição de uma mulher negra favelada pode reluzir traumas e angústias na formação dessas meninas-alunas. Do fruto dessas relações de autoridade e submissão são produzidas violências domésticas, conforme relataram, quando nos seus pensamentos os dois (o casal) deveriam compartilhar forças e propor uma relação de seres iguais, ao invés de reproduzirem os desmandos e humilhações de outras relações que se estabelecem em suas convivências.

É importante ponderar que tomar os relatos dessas alunas e querer posicioná-los como lugares de fala, distancia-se de tratarmos seus testemunhos simplesmente como enunciação de palavras. As tramas e discussões geradas dos nossos encontros, invariavelmente após as exhibições dos filmes, são construídas por vozes que insistentemente são silenciadas de múltiplas formas, seja pelo desprezo, coação e em determinadas situações pelo ápice dos atos de violência e crueldade. Quando consideramos como fundamental para qualquer ação no cineclubes o processo de escuta dos nossos alunos, acreditamos que estamos possibilitando sentido de existência, especialmente quando as discussões adentram em camadas profundas das representações e relações de poder que afetam incisivamente a vida de cada um(a) deles(as). Ribeiro (2017, p. 61) nesse sentido, assinala que espaços construídos dessa natureza oportunizando conhecermos genuinamente a realidade e os pensamentos de quem somente possui espaço de representação e não de representatividade, é o passo muitas das vezes

necessário para que estes grupos sociais de representação adentrem legitimamente em espaços de cidadania.

Todas as pessoas possuem lugares de fala, uma vez que a discussão é sobre localização social e o mais importante é que “indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares dos grupos subalternizados” (RIBEIRO. 2017, p. 86)

Nesse caminho torna-se interessante mencionar a fala vislumbrando o conceito de lugar social e a forma como estas pessoas envolvidas e participantes desses grupos sociais compactuam e expandem suas experiências. Nos aguça nessa entoada perseguir os rastros e fios dessas experiências e os empecilhos que impedem que essas vozes possam estar presentes em importantes espaços de poder.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organizações políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: “quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras e professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros de ambos os sexos, existem nas principais redações do país ou até mesmo nas mídias ditas alternativas?” (RIBEIRO,2017, p.63)

Esse silenciamento reverbera e impacta inclusive os campos de pesquisa. Recordo das dificuldades para localizar obras, textos e pesquisas que encontrassem sintonia e sentido com as minhas projeções, mesmo sabendo que existiam estudos sobre a produção de cinema em escolas públicas. Essas percepções propuseram questionamentos no sentido de projetar se as experiências dos grupos sociais que tenham a localização espacial do território da favela que sejam na sua grande composição de negros e negras com o advento de se fazer cinema em uma escola pública, se essas produções intelectuais sejam compreendidas de forma subalternizada estendendo o tratamento direcionado as opiniões e vozes destes mesmos grupos sociais?

## **5. Cinema na escola: O cineclube no Acari e no Complexo da Pedreira. O nosso cineclube**

Reitero que as projeções da existência do Cinema na escola, que tem o seu início em 2016 na comunidade do Acari e que desde 2017 passa a fixar presença no Complexo da Pedreira, propunha nessas duas escolas públicas e comunidades, estabelecer discussões e articulações no campo Cinema-educação, valorizando o debate crítico e a opinião dos educandos com prioridade para questões étnico-raciais e sociais.

Elegendo o cinema como campo de questionamento e do seu respectivo papel e parceria no campo educacional, não será difícil esbarrarmos em análises e pesquisas que apontam para ações associadas ao campo da intuição desse docente ou profissional da educação em oposição a desejados e necessários planejamentos que na verdade estejam ausentes nesse fazer/acontecer.

As projeções para a discussão de questões comprometidas com as relações étnico-raciais e sociais, sobretudo sobre a diversidade cultural, cidadania e (re)construção de identidades, expande fissuras no pensamento crítico e criativo dos educandos à medida que lhe são oportunizadas as condições para o questionamento e reflexão, especialmente das narrativas do qual são protagonistas.

O nascimento do Cinema na escola parte da inquietação do não silenciamento perante as tensões raciais, do almejar na formação de sujeitos que possam se posicionar e tomarem por direitos suas respectivas representatividades, de lançarem novas concepções de imaginários sobre a favela, dos moradores que compõem as favelas, suas relações e do contexto que os afetam. Para tanto, o Cinema na escola precisou criar pontes na relação Cinema-educação objetivando potencializar o alcance dessa articulação, abrangendo conceitos e ramificações que fossem atravessados por discussões que colocassem em cena o debate democrático, o pensamento crítico e a (des)construção do conhecimento. No caminho percorrido foi de suma importância 1) abordar produções cinematográficas com a presença de personagens negros e negras ; 2) tomar o filme como fonte de construção do conhecimento, mas que ao mesmo tempo fosse campo de críticas perante a realidade social veiculada na película; 3) construir possibilidades para a emancipação dos alunos e alunas nas discussões propostas nas sessões do cineclube; 4) (re) construir realidades e identidades na promoção de alunos-cineastas, alunos-autores, alunos-roteiristas na produção de curtas.

No início do projeto na escola em Acari, o primeiro curta-metragem a ser exposto para análise e discussão foi o Vista minha pele (2004), produção de Joel Zito de Araújo e Dandara.

Posteriormente este mesmo filme foi o inaugurador das ações do cineclube na Pedreira, principalmente por apresentar os elementos motivadores que percorremos destas exposições. O curta trata de uma história controversa, representada por uma menina branca que está em um contexto no qual a negritude dita os rumos de padrões sociais, especialmente os padrões de beleza. Maria, a menina branca, que na trama representa uma menina humilde encontra-se inserida em uma instituição de ensino de classe média alta, sua permanência nesse espaço está associada a uma concessão de bolsa de estudos. Na inversão de histórias e realidades a protagonista busca formas de vencer um concurso de beleza que por muito tempo só era vencido por meninas negras.

Nos alunos essa inversão de história num primeiro momento causou estranhamento, mas o encadeamento da sequência fílmica permitiu que as associações entre ficção e realidade encontrasse sentido. Era uma menina branca inserida em um mundo negro, mundo este que nunca pertencera aos negros. A equipe diretiva da instituição era negra, os professores eram negros e os funcionários da limpeza da escola eram brancos. Um mundo às avessas que contrastava com a história e a realidade de nossos alunos e alunas.

A linguagem dinâmica e objetiva do curta-metragem tornou o pensar cinema uma ação coletiva que se desdobrava em cada fala, gesto e posicionamento de cada aluno e aluna, relatando suas experiências e o seu compreender para as questões que se lançavam no decorrer do filme.

Momento de muito aprendizado sobre o cinema e da nossa aproximação com a sua linguagem foi quando propusemos a sessão com o filme *Chegada do trem na estação*, dos irmãos Lumière, relatando a historicidade e curiosidades das primeiras produções cinematográficas. Aproveitamos o ensejo para estabelecermos as diferenciações de alguns gêneros que futuramente seriam fruto de nossas apreciações e análises. Portanto, o filme dos irmãos Lumière, possibilitaram que fossem apresentadas características e finalidades dos gêneros documentário e ficção. Discorremos sobre as captações apresentadas nas películas, enfatizando que cada sequência fílmica independente do seu gênero é escolhida para estar ali.

No encaminhamento do apreciar, compreender e fazer cinema nos confrontamos com outros elementos da linguagem cinematográfica, sendo os enquadramentos, os movimentos, a montagem, iluminação, câmera, dentre outros, componentes essenciais na construção de imaginários e realidades. Tais elementos são formadores de uma linguagem criadora de significados específicos que transformam e interpretam o passado” (KORNIS, 2008, p.56-57).

## 5.1 O caminho de nossas intenções

A linguagem do cinema estruturada pelos recursos condizentes a sua produção, são capazes de mobilizar sentimentos e momentos ímpares no pensar e (re)pensar de nossas convicções. É nesse caminho que em parceria com novas e outras maneiras de produções e registros audiovisuais pode-se perceber o poder de credibilidade e persuasão frente ao espectador, conduzindo-o acreditar em praticamente tudo aquilo que é projetado em tela.

Na perspectiva de realizar discussões das relações étnico-raciais e sociais a partir da exibição e produção de filmes, premissas do Cinema na escola é de suma importância mostrar que não há retratação nos filmes, mas sim encenação. Para tanto, o filme perseguirá o caminho de escolhas e construções que buscará criar relações com a complexidade do mundo real. É necessário que imaginário e real mantenham relações simbólicas e de aproximação. Para o espectador as representações precisam ser estruturadas num campo possível de aceitação e conformação, ressaltando e não excluindo os gêneros e pensamentos cinematográficos que se distanciem desse fazer cinema genuinamente preocupado em manter relações entre cinema e sociedade.

O Cinema na escola opera na discussão dos elementos que corroboram ou buscam alternativas para as questões de desigualdades raciais brasileiras que se finda, em muitos dos seus casos, associado a desigualdade social. Antes da implantação da Lei 13.006/2014 foi introduzida no texto da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/03, que por sua vez diz da obrigatoriedade de inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do território nacional. Portanto, o cineclubes torna-se mais uma agente do processo do se fazer cumprir a Lei no espaço escolar, nossa presença é legitimada antes por nossas convicções e compromissos com a comunidade negra e posteriormente pelos documentos legais da educação.

Retomando os olhares para as questões étnico-raciais o termo em questão provoca distinções específicas quando relacionada aos conceitos de raça e racismo. Comumente o significado do termo raça é associado ao racismo, ao período de escravização de homens e mulheres negras, sobretudo de africanos que foram retirados de seus países de origem para serem submetidos a lógica mercantilista e capitalista posteriormente, especialmente nas Américas. Especificamente na sociedade brasileira o conceito de raça possui forte relação na definição de quem possa ser considerado negro ou branco. Os pensamentos que corroboram nessa entoada rememora concepções das Ciências Naturais do início do século XIX, que

naquele momento estava preocupada em estabelecer distinções sociais e culturais a partir dos termos raciais.

Apesar de perspectivas sociológicas e políticas que buscam tratar como superada essas apropriações ligadas ao estudo do conceito de raça, não há como fortalecermos o negacionismo destas novas acepções sobre o conceito de raça e tratar a superação como uma página da história virada, quando para onde nos deslocamos pelas cidades notamos nitidamente as fronteiras impostas pela cor da pele, sobretudo na hierarquização das relações de trabalho, que transfigura dentro de uma sociedade movimentada pela lógica capitalista a exumação das relações de poder.

Quanto ao movimento negro (Gomes, 2005, p.44), a propensão de raça é justamente para marcar a existência de práticas culturais, políticas e sociais que enfatizam a perpetuação e a prática da discriminação racial e do racismo nas relações estabelecidas na sociedade brasileira.

É importante frisar o quanto o racismo e a discriminação são fruto de ações e perspectivas que observam a multiplicidade de culturas e modos de ser como fatores prejudiciais a formação da identidade brasileira. Para tanto a diversidade étnico-racial precisar lidar cotidianamente com a não aceitação das diferenciações fenóticas, culturais e que se estende pelas relações sociais. Em muitos contextos a democracia racial brasileira é acionada para criar o imaginário de harmonia entre as raças e a não diferenciação entre brancos e negros por aqui. E no caminho dessa criação são construídas perspectivas que apontam a culpa da situação vivenciada por negros como incapacidade e vitimismo, associando toda essa desvantagem em relação aos brancos a própria população negra.

Como o reflexo da subjetividade de quem o produz, o cinema opera na atribuição de sentidos e significados do mundo, com a confecção de mosaicos representativos que modelam as múltiplas identidades e coisas a qual se alcance e perceba. Nessa perspectiva o cineasta Carlos Diegues pontua o quanto se buscou embranquecer a população brasileira, especialmente em meados do século XIX. Essa busca desenfreada e delirante almejava uma identidade nacional que se afastasse das feridas sociais provocadas pela até então vigente escravização de negros e negras, da forma que “só chegaremos a ser uma nação de respeito se formos capazes de absorver as virtudes anglo-saxônicas, que farão desaparecer para sempre nossas fraquezas atávicas”. (Diegues, 2016).

Não é surpresa que estendemos a estigma de civilização colonizada para o campo audiovisual, concretizando-se na absorção de produção cultural a partir de produções

estrangeiras. Não por menos, as produções brasileiras que conseguem em meio as dificuldades sua produção e distribuição, aqui o recorte para a representação da população negra nas telas, ainda carecemos de consistência na desconstrução da caricatura construída em torno de homens e mulheres negras, muito bem representada nos arquétipos apontados por Rodrigues (2011) em O Negro brasileiro no cinema.

Nesse sentido, concentramos nossos olhares para o filme Cidade de Deus (2002), produzido por Fernando Meirelles. Filme no qual ganhou notoriedade no cenário internacional com o recebimento de indicações ao oscar de 2004 (Melhor diretor, melhor roteiro adaptado, melhor edição, melhor fotografia, para o Festival de Cartagena, além de premiações diversas no festival de Havana, além de outros, mas enfim, que principalmente para a pesquisa intimidava os laços com o nosso cenário de pesquisa, a favela e seus moradores. Registra-se, com exceção de Matheus Nachtergale, representando o traficante Cenoura, o núcleo de artistas que conduzirá a trama, é maciçamente oriundo de favelas e do subúrbio carioca (Nós do Morro).

Trata-se então de um filme que fala de favela, interpretada por gente que vivencia a favela, ressaltando que os agentes pela sua produção (diretor e roteirista) não correspondem ao cenário retratado.

## **5.2 Cidade de Deus e nós**

Na tentativa de esboçar um maior aprofundamento das discussões realizadas após as sessões do filme Cidade de Deus no Cinema na escola, acredito que para uma maior aproximação do leitor com o olhar e a opinião dos educandos(as), seja interessante realizar a divisão do filme a partir dos personagens que são lançados na sequência fílmica, porque foram nos personagens que se manifestaram evidências, semelhanças, aversões e carisma pelas suas representações.

Se preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade.

(Jorge Aragão, Identidade, 1998)



Nesse primeiro momento trago para discussão dois personagens que causaram especialmente nos meninos encanto e admiração. Os personagens são Buscapé, representado por Alexandre Rodrigues e Bené, interpretado por Phellipe Haagensen.

Buscapé é o menino negro que nasce e cresce na Cidade de Deus e que a todo momento se desvencilha das investidas de entrada ao mundo do crime realizada por outros jovens da comunidade. Com o passar do tempo, Buscapé se envolve em novos círculos de amizade e desloca a favela do pano de fundo da sua história. O personagem representa num novo círculo de amizades, o único negro em meio a outros jovens brancos de classe média. Com o decorrer do filme Buscapé consegue a oportunidade de trabalhar naquilo que lhe dá prazer, a fotografia. O interessante nessa trajetória é o fato que Buscapé torna-se um aspirante a fotógrafo realizando a captação de imagens dos considerados criminosos da favela Cidade de Deus, muitos dos quais foram seus amigos. O Buscapé tornava-se a partir das ações projetadas, um corpo negro a serviço dos seus patrões brancos, responsáveis pela redação do jornal onde seriam publicizadas as imagens.

No mesmo caminho possuímos o personagem Bené. Considerado o homem de confiança de Zé Pequeno, o protagonista do longa, interpretado por Leandro Firmino. O personagem se apresenta em cena para aliviar as tensões causadas pela violência cotidiana retratada. Seja apaziguando as fronteiras (“bocas de fumo”) e intermediando as negociações entre os líderes da Cidade de Deus. O personagem constrói uma narrativa que provoca admiração de todos em cena, sobretudo dos maiores inimigos de Zé Pequeno. Contudo, em determinado momento do filme Bené se aproxima de Thiago, personagem representado pelo ator Daniel Zettel. Este frequentava a Cidade de Deus em virtude da sua dependência química, até que a história dos personagens se cruzam e Bené fica encantado pelas roupas do jovem branco de classe média. Daí adiante, Thiago conduz Bené a sua turma, frequentadores da praia de São Conrado, e desenvolve o desejo de Bené estar inserido nesse novo mundo que surgia a sua frente. Ao som de *Metamorfose Ambulante*, Bené recebe coloração loira nos cabelos, adota blusões estampados e roupas de grife. Numa transfiguração de sua imagem visual e da sua nova concepção o personagem retorna a Cidade de Deus eufórico para demonstrar sua felicidade e a virada de pensamento que mudará radicalmente a sua presença na trama.

Em contraste com a imagem de jovens mal-vestidos da Cidade de Deus, Bené demonstra um sentimento de satisfação em contraposição aos rostos suados e descambiantes do bando que até então exercia liderança ao lado de Zé Pequeno. E o seu pronunciamento sela toda e qualquer afinidade com os demais “Virei Playboy”. Outros elementos são adicionados

paulatinamente a personalidade/identidade do personagem que não deixam dúvidas sobre a sua mudança, como a sua presença reiteradamente ao grupo de jovens de classe média, o desenvolvimento pelo gosto a cultura hippie além do encantamento por uma jovem branca de classe média que fazia parte do chamado “grupo dos cocotas”.

A aproximação das histórias de Buscapé e Bené nesse bloco de análise situacional remete ao que Rodrigues (2001) definiu na sua obra *O negro brasileiro no cinema*, como o negro de alma branca. Essa definição recai pela trajetória de mudança comportamental dos personagens que abandonam suas origens sociais, para vivenciarem histórias ditas ou elegidas como superiores. A favela e o seus moradores em ambas as trajetórias, são trampolim para uma ascensão profissional ou cultural que a comunidade da Cidade de Deus não poderia oferecê-los. Para ambos os personagens a integração a sociedade branca exigia rupturas com os seus laços de convivência e abandono de seus valores, crenças e cultura.

Tais questões são reverberadas nas discussões que o filme propôs aos educandos após a sua exibição. Ficou consenso para alunos e alunas que a situação de suas vidas poderiam seguir caminhos distintos do bando de Zé Pequeno e dos jovens personagens do longa por intermédio da educação e dos processos que o formam.

**“Eu acho que a última saída pra sair dessa vida é a escola mesmo... Eu também!..**

**Concordo... é só isso pra nos salvar mesmo”.**

A fala corroborada pelos alunos no que diz respeito a presença da escola nas suas vidas associada a trajetória dos personagens Bené e Buscapé, traz esperanças rodeada de tensões e questionamentos. Quanto a expressão “última saída” proferida e confirmada pelos alunos e alunas, nos aliviam que apesar do que aconteça na vida de cada menino e menina da Pedreira, ainda assim em algum momento, a escola será procurada em busca de felicidade e refúgio. Por mais que eu gostaria de ter ouvido que a escola fosse a primeira opção, me conforto em termos circunstanciais do olhar para a escola como espaço que estará a disposição na busca de alegrias e esperanças na vida dos filhos dessa comunidade.

**“A gente precisa estudar pra ter uma vida boa e sair daqui”**

A vida fora da favela também requer um olhar cauteloso para as projeções que possam ser alcançadas com a sua busca. Negar as nossas origens não ajuda em nada no processo de

(re)construção da identidade da favela e por extensão da dignidade dos sujeitos que as compõem. Mas é preciso considerar que essa criança que sonha com dias melhores é alimentada com informações que repudiam toda vida por ali existente e das relações sociais estabelecidas nestes territórios. Em determinados momentos precisamos rever nossos critérios de julgamento, relativizar que infâncias e juventudes se dissipam em meio ao esquecimento. Como exigir de uma criança que não sonhe em usufruir de ambientes em que possam praticar esportes, que circulem pelos espaços das favelas sem a preocupação de repentinos e constantes conflitos, seja em relação as operações policiais ou de lideranças de territórios considerados inimigos? Em muitas confissões, alunos e alunas relatam como os seus corpos e as suas mentes precisam estar conectadas ao perigo para momentos que exijam reflexos precisos e tomada de decisões em meio ao caos.

“A sorrir eu pretendo levar a vida... pois chorando eu vi a mocidade perdida”.

(Cartola, O sol nascerá)

Então, quando alunos e alunas dizem que buscam a escola para mudarem a sua vida e de seus familiares, observo com esperança a presença da escola nessas comunidades, é o momento de reflexão para um futuro amadurecimento da escola, dos seus preceitos e dos projetos que movimentam a escola. É repensar como nós educadores e universo escolar estamos atuando na formação do pensamento crítico de nossas crianças e jovens. Precisamos mais do que nunca nutrir os sonhos dos nossos educandos, mas problematizando que os próprios podem e devem ser a transformação de dias melhores para as suas respectivas comunidades e que é possível ter uma vida boa na favela.

Deixa balançar a maré  
E a poeira assentar no chão  
Deixa a praça virar um salão  
Que o malandro é o barão da ralé

Entre deusas e bofetões  
Entre dados e coronéis  
Entre parangolés e patrões  
O malandro anda assim de viés

(Chico Buarque, A volta do malandro)

Nesse momento é possível centralizarmos dois personagens do filme numa mesma categoria; Cabeleira interpretado por Jonathan Haagensen e Marreco representado por Renato de Souza. Ambos os personagens fazem parte do Trio Ternura, responsáveis pelos pequenos e grandes assaltos que aconteciam no interior e adjacências da favela Cidade de Deus. Tanto Cabeleira quanto Marreco encarnam o arquétipo do Malandro, tendo no apelo a erotização de seus corpos os fios condutores de ambas as trajetórias. As paixões nacionais, samba e futebol, acompanham a sequência dos personagens pelo longa, sempre reverenciados com um bom papo junto aos moradores e muito encantamento pelos meninos.

Associado aos personagens estão a pouca disposição ao trabalho e o sucesso com as mulheres da comunidade, enfatizando nas características fenotípicas de ambos os personagens a figura do “mulato”. Os personagens reiteradamente possuem seus corpos expostos em primeiro plano fortalecendo a mística pontuada por Rodrigues (2011) sobre o erotismo construído em torno do malandro.

Na perspectiva dos alunos, Cabeleira e Marreco podem ser comparados ao antigo grupo que liderava todas as ações na Pedreira, aproximadamente de 2012 a 2017. O grupo em questão era liderado por Celso Pinheiro Pimenta, vulgo Playboy. As associações foram instantâneas e muito se discorreu de práticas similares que aconteciam na Pedreira, no período referenciado e no filme. De antemão registra-se o sentimento de confiança que existia da comunidade da Pedreira em relação ao Playboy, relação esta que conforme informavam não foi construída pelo medo/terror, mas com diálogo e respeito aos moradores e comerciantes da região. Portanto, junto a figura de Playboy e dos personagens Cabeleira e Marreco existiam implicações de relações de poder que mobilizavam e deslocavam contextos que apresentavam similaridades entre ficção e realidade. Fundamentalmente no questionar das imagens, os alunos salientavam o quanto o controle das armas influencia as relações que foram estabelecidas no filme e concretizadas nas suas experiências cotidianas como moradores na favela da Pedreira.

Quanto a representatividade da mulher negra no filme Cidade de Deus há destaque para duas personagens: Berenice, companheira de Cabeleira, interpretada por Roberta Rodrigues e a esposa de Mané Galinha (não há referência ao nome da personagem), interpretada por Sabrina Rosa. Estas são as figuras femininas que ao decorrer do longa apresentam suas histórias entrelaçadas aos protagonistas e contextos da trama.

Berenice em questão tem a sua imagem vinculada no filme ao arquétipo da “Mulata Boazuda”, da mulher que carrega em seu corpo o apelo a sensualidade. A parceria com

Cabeleira atravessada por cenas de romance e tensões ocasionadas pela constante fuga da polícia, não perpetua na sua passagem o erotismo da forma pura e constante, transparecendo nas relações minimalistas do casal o cotidiano de sofrimento e miséria que dominam as relações sociais dos moradores da favela Cidade de Deus. Sua personalidade forte é demonstrada em momentos de desalinho com os planos futuristas de Cabeleira, os mesmos que vislumbravam um futuro melhor para o casal, mas por vias condenadas por Berenice. A perseguição sofrida por Cabeleira, numa das sequências fílmicas mais elogiadas no cinema brasileiro, Berenice se vê confrontada pelas autoridades policiais a tomar uma decisão em meio ao caos, salvar a vida de Cabeleira disparando tiros contra a dupla de policiais. Esta atitude da personagem a desloca da submissão que possivelmente poderiam associar a sua figura, especialmente por ter uma relação conjugal com o traficante com grande prestígio e poder da localidade.

A companheira de Mané Galinha, personagem negra interpretada por Sabrina Rosa é ressaltada no longa com o arquétipo de musa. A sua imagem vincula-se a suavidade, delicadeza, beleza e comportamento exemplar. A participação da personagem é evidenciada principalmente após reiteradas aproximações do protagonista Zé Pequeno, interpretado pelo ator Leandro Firmino. Sempre com um posicionamento de negação a qualquer convite de Zé Pequeno, a personagem numa escalada cada vez mais constante solidifica seu posicionamento ocasionando a fúria de Zé Pequeno. O desfecho dessas ações é concretizada em perseguições e estupro.

Quanto as personagens e da perspectiva projetada sobre as suas representações, foi massiva a participação das meninas buscando encontrar sentido nessas aparições. Destarte é importante pontuar a aproximação dessas relações transpassadas no filme com a realidade dessas alunas. A relação com alguém que possa estar vinculada a “criminalidade” são situações que permeiam o cotidiano das mesmas, seja das suas mães, irmãs ou responsáveis que vivenciem ou vivenciaram tais relações, em outros casos, destas mesmas alunas que vivenciaram ou estejam vivenciando o contexto representado no filme.

**“Poxa professor o que mais tem aqui no morro é Berenice... tipo a gente começa a se relacionar e quando vai ver, o nosso namorado acaba entrando para o caminho errado...  
Aí sabe como é neh, quando você gosta, acaba aceitando e as vezes tem medo de pedir  
pra terminar”**

Relacionar a estória de Berenice com a sua experiência de vida soa para mim o que o intérprete e compositor Gonzaguinha comunica em outros contextos com a seguinte frase “*Vê se entende meu grito de alerta*” (Gonzaguinha, Grito de alerta). A opinião das alunas que corroboram num posicionamento que em muitas situações as posicionam numa situação de deriva, parafraseando Arendt (página ), exigirá para essa discussão a adição de elementos sociais na busca de aproximação e compreensão das ramificações e pilares que atuam na edificação de estruturas que acam meninas, jovens e mulheres a inércia do receio e do medo frente ao “imaginário da soberania patriarcal”.

Quando minha aluna diz que o seu companheiro seguiu pelo caminho errado e em consequência o seu caminho também passa a não ter mais volta, o questionamento recai sobre quais caminhos essas meninas e jovens estiveram à sua disposição para prosseguir? Quais foram e quais são as ações do Estado e do poder público em geral para atender os gritos de alerta das comunidades presentes nas favelas?

É nesse sentido que pontuo uma aproximação com o cenário social da favela, aqui em questão, o nosso cenário de pesquisa, a favela da Pedreira, para justamente termos a oportunidade de escutarmos esses gritos que em muitas situações são transpassados em forma de confissão. Há sentido de silenciamento, abafamento e deturpação dessas vozes para a ineficiência de presença do Estado nestes territórios e de ações repudiadoras que colocam favela e cidade em constante atrito existencial. Para tanto, aproximar não é garantia de compreensão e coloco em xeque a atuação de pesquisadores que observam estes cenários como possíveis trampolins para a exaltação de seus pensamentos e êxitos acadêmicos.

Buscando realizar uma metáfora com a ponte, muitos pensamentos no campo da educação e áreas afins apontam que a função da ponte estaria associada a possibilidade de encontros, entrecruzamento de saberes, talvez. Então, buscando relacionar o Estado, a Pedreira, a ponte e a escola, no ano de 2017 a ponte que realizava a passagem da chegada e saída de moradores da comunidade da Pedreira, assim como a outros espaços da cidade foi demolida a mando da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Esta ponte era a que eu utilizava no trajeto Acari-Pedreira, quando me direcionava para lecionar e retornar para casa. Reitero que nesta ponte havia pequenas bancas com a comercialização de frutas, trabalhos artesanais de pinturas, além de salões de cabeleiros com a iniciação de jovens nesta profissão. A grande questão que conseguimos levar junto a associação de moradores, foi: Quais foram os motivos para a derrubada da ponte? A prefeitura fez alguma consulta aos moradores para informar dessa derrubada e prazo para construção de uma nova passagem?

Presumo que a negação de um diálogo seja a compreensão do desfecho que culmina com a derrubada da ponte. Pois então, os moradores, dentre eles responsáveis de alunos, os alunos, comerciantes da região relatam somente a chegada de máquinas e funcionários da prefeitura do Rio de Janeiro ao local da ponte com a ordem de demolição da ponte e de todo o comércio, residências e atividades culturais que seguiam por sua extensão. Desde a sua derrubada, no ano de 2017, até o presente momento, não houve qualquer esboço da construção de uma nova passagem ou melhoria das estradas de barro que recortam os caminhos de chegada e saída da favela da Pedreira. Essas questões sociais que aparentemente seriam esboços secundários na compreensão da pesquisa e do tema proposto para a sua concretude, recebem contornos decisivos, justamente por pontuar decisões que estão embricadas com o direito à cidadania, o direito dos cidadãos da Pedreira transitarem com dignidade pelos espaços da cidade. E mais uma vez, relacionamos o apagamento das vozes destes sujeitos nos momentos da tomada de decisão sobre contextos que afetam decisivamente quem pode ou não ser tratado com dignidade pelo Estado.

Retomando a atenção para a representatividade negra feminina no filme *Cidade de Deus*, nos deparamos com a esposa de Mané Galinha, personagem que em nenhum momento tem o seu nome citado, mas possui papel decisivo na trama e no campo da representação.

Em diálogo com as meninas que acompanhavam a sessão, a personagem representa o que denominaram de “a mulher do chefe”. No contexto fílmico, a personagem é companheira de Mané Galinha, interpretado por Seu Jorge, um dos protagonistas do longa. Em meio aos acontecimentos, Zé Pequeno um dos líderes da *Cidade de Deus*, também almeja a companhia da personagem, reluzindo um ar de prestígio e desejo sobre a sua interpretação. Na perspectiva das alunas geralmente ao que se denomina de “a mulher do chefe” é a figura da mulher que causaria alvoroço nos homens e despertaria a vontade de tê-las como a sua namorada, companheira ou esposa. Contudo, há o apontamento que essa mulher geralmente não pertence a comunidade e que não necessariamente residiria na comunidade após se relacionar e/ou firmar uma aliança com os líderes da comunidade. Outra percepção relacionada a essa análise refere-se a cor da pele dessa “mulher do chefe” que em outros contextos Rodrigues 2011 pontua como musa. Para as alunas geralmente é branca e utiliza recursos que a diferenciem das demais mulheres da comunidade, como alisamentos e coloração capilares, roupas e acessórios extravagantes e a posse de bens que seriam inimagináveis as demais mulheres do território da Pedreira.

**Essa personagem aqui na Pedreira é a mulher do chefe... Não é gente?... todo bandidão possui uma... Elas ostentam pra caramba no baile!!! Mas eu nem dou muita moral., só quero curtir o meu baile e ter paz!**

A forma como é apontada essa relação que se constrói com “a mulher do chefe” “*todo bandidão possui uma*” dão pistas dos acordos que se estabelecem dessa aliança, quando para a liderança da comunidade se faz perpetuar uma tradição de confirmação dos ritos simbólicos que pairam sobre a sua figura, por sua vez, na concepção da mulher, seria a forma de se posicionar com autoridade frente as demais mulheres daquele território, mesmo aceitando assumir uma posição submissa numa relação de poder com o seu companheiro.

O fragmento trazido desse despertar da aluna “*Só quero curtir o meu baile e ter paz!*” que foi majoritariamente corroborada com as demais educandas, nos remete a um distanciamento das relações que posicionam mulheres em patamares inferiores nas relações conjugais. A liberdade para usufruir de atividades de lazer e culturais disponibilizadas em seus territórios, afastando de si os olhares de vigilância sobre os seus passos, refuta no posicionamento assumido pela aluna o combinado de poder e submissão.

Reitera-se das relações conjugais estabelecidas entre as lideranças da comunidade e a “mulher do chefe”, para ambos sujeitos pertencentes a esse contrato social, não há desconhecimento das artificialidades dessa união, ficando explícito os interesses advindos dessa relação. E sobre essa mulher cria-se o conceito do qual estamos apontando “a mulher do chefe” que perseguirá sua trajetória, inclusive após a possível morte da liderança da qual esteja vinculada. O filme cidade de Deus retrata essa questão quando após a morte de Cabeleira, numa roda de samba, Dadinho representando por Darlan Cunha, avista Berenice e diz para Bené “Olha o Pereira, olha a mulher que tá do lado do Pereira”. A mulher é Berenice que nos instiga a pensar numa nova relação com Pereira, outra liderança da Cidade de Deus. Portanto, conforme as alunas apontavam “*quando o chefe morre, elas vão atrás de outro chefe.... até mesmo em facções rivais... ih é o que mais acontece.*”

No morro eu aprendi a ser gente  
Nunca fui valente e sim conceituado  
Em qualquer favela que eu chegar  
Eu sou muito bem chegado  
E no Canta Galo, na linha de frente



Naquele ambiente sou considerado

(Bezerra da Silva, Sou produto do morro)

Quanto a perspectiva dos meninos, recebeu destaque as opiniões que circundavam a figura do personagem Mané Galinha, representado pelo compositor e ator Seu Jorge. Mané Galinha tem a sua estória virada do avesso, após a aproximação indiscreta de Zé Pequeno à sua companheira. A exigência de um posicionamento mais rude frente ao descaso da violência e da ridicularização da sua imagem, conduziram Mané Galinha a buscar forças em territórios inimigos de Zé Pequeno. Portanto, a mudança do perfil de rapaz trabalhador, gente boa, carismático e admirado pela garotada, cede espaço para o que Rodrigues (2001) definiu de negro revoltado. O que é interessante pontuar, conforme diziam os meninos, é que Mané Galinha representaria com muita aproximação a vida da maioria dos homens e chefes de família da Pedreira, seja ocupando um cargo profissional que consumia quase todas as suas energias e tempo do dia, de ter uma “fiel” que honrasse o relacionamento, além de carregar o sorriso no rosto, apesar de todas as angústias e agonias celebradas pela vida.

**“O Mané é tipo meu pai e o caras que trabalham fora da comunidade. Voltam cansado, mas de boa... sem preocupação com as coisas ruins que acontecem por aqui.”**

A figura do negro revoltado é transfigurada após as humilhações sofridas diante do público, quando precisou ficar nu em um baile na Cidade de Deus a mando de Zé Pequeno, consternado por não ter conseguido a companhia da personagem representada por Sabrina Rosa, companheira de Mané. Adiciona-se o estupro da mesma e do fuzilamento de sua casa, ocasionando a morte de alguns membros da sua família. O que poderia ser só uma associação para uma arquitetada vingança, recebe novos contornos e cláusulas para o firmamento desse contrato que culminaria com uma guerra a Zé Pequeno e sua turma. Paulatinamente, Mané cede as investidas da criminalidade e necessariamente se vê envolvido em assaltos a joalherias, comércios e bancos. Quanto a essa postura os alunos definiram da seguinte maneira:

**“As vezes o cara nem quer entrar pra vida do crime, mas se não entra acaba morrendo ou então precisa sair fora pra morar em outro lugar”**

**“Sabe professor, as vezes também o cara entra pro crime, porque não quer ver sua família passando fome”**

Conforme apontavam os meninos o acesso à criminalidade possui arranjos complexos e desafiadores aos moradores das favelas. Para tanto é presente o discurso marcante da culturalidade que rodeia os territórios das favelas que o processo histórico da criminalidade estaria muito bem definido pelo passar do bastão de poder destes espaços aos laços de familiaridade e hereditariedade dos seus respectivos membros. Outra questão corriqueira é definir a participação na vida do crime como escolha frente a inúmeras outras opções. O que precisa ser debatido e expandido é que as relações de convivências e tomadas de decisões nos territórios das favelas são advindos de breves temporalidades instáveis que colocam estes sujeitos em posições que lhe exigem reações imediatas. A sua vida, a sua sobrevivência é desafiada constantemente sem nenhum cronograma ou qualquer parâmetro de previsibilidade, seja das forças que estão no controle das ações do território, ou de forças externas, incluindo lideranças inimigas, representados por facções rivais e agentes de segurança institucionalizados.

### **Considerações finais... Até então.**

O intenso e tenebroso período pelo qual atravessamos no momento se vê apto para o desabrochar de novos tempos e olhares que compreendam as potencialidades artísticas, criativas e comunicativas como elementos cruciais no (re)pensar a educação pública e porque não dizer a nossa sociedade. Vislumbrar novos tempos é esquivar-se da dominação cultural que sistematicamente segregam negros e brancos, o público e o privado em territórios e lugares de fala bem definidos na lógica de um capitalismo perverso e meticulosamente preciso nas suas intenções.

Os processos que formam ou compõem a educação, compreendida fundamentalmente como autoformação, indiscutivelmente atua na construção de uma consciência social. A questão é de quais fundamentos ou elementos estão atuando nesse caminho que interferem decisivamente no pensamento e imaginário desses meninos(as) e jovens que frequentam a escola, aqui em questão, a escola pública?

Aos nossos olhares o campo audiovisual, especialmente aos cineclubes, estes batalharam por muito tempo na formação de público. Apesar dos momentos de avanço nessa formação houve períodos de alternâncias em fracassos e sucessos o que posiciona os cineclubes atualmente no desafio de planejamento desse público conquistado historicamente.

Para tanto quando observa-se a atuação do cineclube nas escolas e das dimensionalidades atingidas com a sua presença, seja na recepção dos filmes no processo de construção individual e coletiva do pensamento crítico, da sua produção como expressão do exercício da memória, da cidadania em produzir narrativas e de ser visto em tela, assim como da circulação desses conhecimentos e saberes construídos coletivamente nos espaços escolares e comunidades que estejam presentes, percebemos que criamos novas rotas, ou simplesmente desobstruímos caminhos que por motivos diversos deixaram de fazer parte na formação escolar.

As nossas intuições e intenções com a implementação do Cinema na escola é acreditar que o filme possa ser compreendido como um agente cultural na produção de significados, agindo perversamente na solidificação de estereótipos ou construindo arcabouços para novos olhares e desta forma contribuindo para a sua confrontação. Aliada a produção cinematográfica o processo de formação do espectador precisa ser amparada colaborativamente com leituras que confrontem e desafiem essa experiência do fruir e da interpretação deste filme. Essa talvez, possa ser o estímulo proposital na concretude da quebra

de padrões culturais pré-estabelecidos e que deslocam a favela, negros e negras para fora de cena.

Não há dúvidas que os acessos à cultura e à educação são essenciais na formação de qualquer sociedade que se julgue íntegra e democrática. Entretanto, não é raro, digo com bastante constância, percebemos a ausência do tema cultura nos currículos educacionais e das ramificações presente na sua tessitura, como identidade, diversidade, modos de ser, dentre outros no repertório do cotidiano escolar e conteúdos disciplinares. Se pensarmos no distanciamento da cultura e do aprofundamento de suas questões na vida escolar, o que dizer da arte, tão necessária na expressão, compreensão e superação da realidade? O que dizer do cinema, parafraseando Amount (2004, p.144), que reúne todas as outras artes transformando-a e excedendo as suas possibilidades?

Pelas páginas dessa pesquisa adentramos na discussão que a mera exibição do filme na escola, não necessariamente possa atuar na formação do pensamento crítico desses alunos exigindo metodologias e acordos no ato desses encontros que valorizem e promovam experiências significativas e quem sabe transformadoras na vida desses educandos. Por muitas situações é preciso sair da posição de autoridade para embricar-se no meio do público, não basta almejar um espaço democrático sem participar da sua criação na prática. Muitas das sessões e dos filmes que exibíamos eram escolhidos pelos(as) alunos(as). Essas exposições precisavam ser interessantes para os(as) alunos(as) e eu precisava formar um público que se envolvesse em todas as etapas do cineclube. Da escolha à reflexão das produções era fundamental criar um ambiente essencialmente coletivo e democrático que ganhasse forma no cineclube e expandisse suas diretrizes pelos corredores e salas de aula e pudesse ganhar força pelos becos, bocas e espaços da comunidade.

Apesar do cinema não ser uma presença recente no ambiente escolar recai sobre sua presença a reflexão de como sua relação com a educação possa ser melhor potencializada. Compreender o cinema no campo das emoções pode ser quem sabe um caminho para além do instrumental e do mero recurso pedagógico de desafogo das disciplinas escolares. É urgente a promoção de ações educacionais que estimulem o teor estético e contextual das produções fílmicas.

Para tanto verifica-se a necessidade de uma maior integração de conhecimentos e saberes entre os cineclubes, escolas e universidades para a exposição de ideias e intenções no planejar das ações que busquem dar fôlego e continuidade da presença do cinema em ambientes estudantis.

No caminhar do fazer cinema com a produção de curtas-metragens com alunos e alunas do Complexo da Pedreira, foi gratificante perceber como os educandos se apropriaram da linguagem cinematográfica para envolver-se em discussões que tratassem de temas que estavam presentes nas suas respectivas realidades sociais, especialmente a discriminação racial e as desigualdades sociais. Dessas produções realizadas por esses alunxs-autorxs, formaram-se ambientes que favoreceram o emergir de questões que puderam ser ampliadas para além do espaço escolar, envolvendo novos públicos e agentes sociais para problemas tão consagrados e concretizados na maciça opinião pública.

Nesse caminho de implementação do Cinema na escola percebemos pelos relatos de experiências e vivências dos educandos que a prática cineclubista possa e deve atuar em um processo de formação educacional que coloque em discussão os temas que colocam em xeque a democracia e o pluralismo de ideias. Os nossos rastros apontam que novos caminhos possam ser trilhados, compreendendo que nesse processo o (re)fazer possa ser revestido de outras aprendizagens que possibilitem protagonismo e voz as meninas e meninos do Complexo da Pedreira.

Nesse (des)caminho, em oposição ao processo histórico que envolve situações contraditórias de deboches e falta de esperança que subestimam a presença do cinema em ambientes escolares e da potência do cineclube no processo de formação educacional de alunos e alunas, continuamos remando cada vez mais forte para mostrar a potência do audiovisual em parcerias com as escolas, e especialmente da formação do pensamento coletivo crítico que a tempos agoniza sem qualquer amparo ou atenção. Fomentar discussões em torno dos filmes que permitam a comunidade negra se posicionar e ir além, quando têm a oportunidade de moldar a sua própria história na produção dos curtas, é um dever pelo qual não posso me ausentar. Nesse sentido falar de cinema na escola incide decisivamente tratarmos de democratização no acesso à cultura.

Não cabe por aqui determinar pensamentos conclusivos, uma vez que a nossa busca é permanente e está a todo tempo em (re)construção de sentidos. Mas ainda esbarramos em contextos que ainda observam o cinema como “corpo estranho” em territórios pedagógicos. E por isso, o fazer cinema nas escolas ainda finca sua presença pela boa vontade de educadores. É preciso registrar que a parceria Cinema-educação carece de projetos motivacionais das secretarias de educação, seja na formação desses profissionais e/ou da permanência destes projetos via instituição de ensino.

É notório que o sistema educacional tem uma incapacidade imensa de problematizar os desafios e colocá-los em discussão no contexto escolar em prol do processo de aprendizagem e da formação cidadã dos(as) educandos(as). Se questionarmos que já vivamos por mais de 100 anos sob a batuta dos reflexos dos meios audiovisuais, serão raras as iniciativas que possamos apontar de encorajamento e engajamento de crianças e jovens que possam usufruir criticamente destes recursos, ou quem sabe da manipulação dos meios audiovisuais a sua benesse, autoestima e desenvolvimento.

Se historicamente no Brasil os meios de comunicação desempenharam um papel de imposição e discriminador impossibilitando uma presença considerável das classes populares na sua produção e condução de temas e caminhos a serem abordados e discutidos, é no cineclubes que acreditamos que essa virada de pensamento e conduta possa emergir. É dessa prática cineclubista, envolvida e envolvendo o cinema como arte nas escolas, com renovação de pensamento e olhares, distanciando-se dessa relação fria e segregadora do consumo puro das suas produções.

É pensando dessa maneira que o Cinema na escola se aproxima desses ideais preconizados do cineclubismo de meados do século XX. Para nós que estamos na escola ensinando e aprendendo nesse caminhar é muito importante a libertação do nosso público dessas correntes aprisionadoras do consumismo que se moldam em formatos alienadores de pensamentos que a nosso respeito ceifam sonhos e vidas das comunidades negras e dos que compõem os territórios das favelas. O nosso cinema existe para produzirmos ações que nos movimentem e mantenham nossas esperanças, autoestima e pensamentos vivos. Conscientizamos que a inércia associada ao conformismo e a falta de luta é situação estabelecida de fora pra dentro no processo de formação cultural nas periferias, num processo de escalonamento vertical, monopolista e burguês.

E apesar do sistema educacional fracassar em muitas situações ao combate da alienação cultural, é destas incertezas que encontramos áreas abandonadas, porém muito férteis para o desenvolvimento de ações cineclubistas. O amor pelo novo, da concepção de novas ideias, do direito de sonhar, da presença da arte nas instituições de ensino e da formação de cidadãos(ãs) conscientes do seu papel no mundo são passos a ser perseguidos e que não podem estar de fora das ações dos cineclubes.

Acreditando que o cinema propõe outras formas de percepção de realidades e num importante meio na construção de subjetividades, buscou-se na participação de alunos e alunas nas sessões e debates fílmicos a troca de opiniões e pontos de vista sobre situações e

contextos que surgiam dessas produções. Nessa perspectiva fortalecemos a construção de novas realidades com a adição de opiniões diversas, muitas vezes distintas.

Partimos de algumas situações na produção audiovisual que incidiam fundamentalmente na construção de novas histórias e imagens, narrativas que possuíam sentido e compunham a realidade de nossos(as) alunos(as). Em contextos diversos dessas produções sabotávamos aquilo que para a grande maioria poderia ser compreendido como inquestionável, verdadeiro. Moldávamos as páginas dos roteiros de nossos curtas com conhecimento de vivências e experiências do estar ali no cenário de nossas realidades. Não poderiam existir melhores roteiristas, histórias e performances do que a dos protagonistas que protagonizavam suas próprias histórias, lutas e sonhos. Manipulávamos imagens, sons, roteiros e enquadramentos porque desejávamos transformar realidades, ou quem sabe inventamos uma realidade que no final das contas talvez não precisaria ser inventada, mas compreendida, aceita ou vista.

O que estava muito latente em nossas percepções, especialmente para o campo Cinema-educação, que para além do acesso aos recursos audiovisuais na formação dos alunos e alunas nas escolas, aos nossos olhares esses momentos de encontro e trocas proporcionados pelo Cinema na escola era/é fundamental para (des)construção de saberes e identidades. A partir do momento que os(as) educandos(as) se reuniam e dedicavam esforços para contar as suas histórias e criar formas para que essa história fosse contada é o momento que percebemos como essas crianças e adolescentes fincavam, moldavam e editavam realidades abalizadas a partir do seu próprio tempo-espaço.

Trazendo a tona a prática da formação cineclubista na escola pública no Complexo da Pedreira, surgem conclusões inconclusivas dessas nossas experiências a frente desse barco que muitas vezes parece estar à deriva. Descambiando qualquer afirmação, mas acreditando pela luta diária do fazer cinema na escola, pairam sobre nossos pensamentos que apesar de não sabermos para onde os ventos soprarão e determinarão nossos destinos, a implantação e implementação dos cineclubes nas escolas precisa agir para que toda a imersão audiovisual possa contribuir para a formação do pensamento crítico e coletivo de alunos(as) e comunidade escolar. Das intuições que ganham força e apontam caminhos com a prática do fazer, há abissal diferença entre navegar por estes mares sozinho ao invés de seguir ao lado de viajantes esperançosos que lutam e sonham com uma sociedade e um sistema educacional que respeite as diferenças e esteja disposta a se movimentar para, quem sabe algum dia, tornar-se plural e democrática.

Dessas aventuras que nos lançamos na vida - aqui em questão o fazer cinema na escola, a presença do cineclubes no Complexo da Pedreira-, em muitos momentos precisamos nos destituir de qualquer função de autoridade ou prestígio para estarmos numa relação horizontal e compreensiva com tudo que nos cerca.

Destas deliciosas e incertas viagens é o momento que construímos sentido e fortalecemos as nossas forças perante as lutas que tornam muitas vezes a escola palco e extensão para os temas que afligem negros e negras, favelas e favelados, mas que sistematicamente não encontram resistência fora ou dentro dos muros das instituições de ensino. Nossa luta é criar perspectiva e esperança noutros territórios para que novas lutas surjam para combater antigos, modernos e mutáveis contextos que indiscriminadamente desloca favelas e negros para bases de pirâmides e patamares sociais inferiores quando comparados a(o)s brancos(as).

Quanto ao funcionamento do Cinema na escola, em alguns momentos a relação amistosa e prazerosa que possa ser construída ao longo da formação de público e permanência dos cineclubes nas escolas, possui seus momentos de confronto e possa ser desestabilização, justamente pelo não cumprimento de documentos legais que garantam a presença da arte, do cinema nesses espaços de formação, inclusive decretada sob a forma da Lei 13006/2014 que conforme apontamos ao longo da pesquisa é negligenciada, silenciada. Surgem nesses momentos de crise os embates do qual não possamos nos ausentar e em muitos casos nos transformamos em agentes que deslocam a harmonia e o funcionamento das unidades escolares. Desses apontamentos recaem o processo histórico da não promoção de espaços e destino de recursos audiovisuais para o fazer cinema na escola, exigindo adaptações diárias de espaços para a sua concretização e também de horários alternativos na grade oficial de horários da escola.

Quanto aos caminhos propostos por essa pesquisa, especialmente sobre a discussão da representatividade de negros e negras nas obras audiovisuais, é comum encontrarmos aparições ou produções comunicacionais que represente o negro(a) sob a estética estereotipada, especialmente nos mais populares veículos de massa. Cinema e televisão que participam decisivamente na construção de narrativas e imaginários de crianças e jovens brasileiros, não se cansam de escancarar e caracterizar a comunidade negra em perfis que boçalizam a identidade e representatividade de negros(as). Os desvios de sentidos das histórias que muito mais me parece há uma declarada associação política psicológica comunicacional em detrimento da construção de uma imagem que nega a diversidade e atua



incansavelmente para a deturpação das populações negras e pobres, incidindo fundamentalmente no processo de ascensão da baixa-estima de crianças e jovens negros(as).

Pensar o projeto do cineclube nessas circunstâncias foi importante à medida que projetamos o cinema como meio para uma imersão educativa, contando com os processos que os formam, como a dimensão da fruição, das análises fílmicas e das produções de curtas, implicando na contribuição criativa e crítica dos educandos. Sabíamos da potência do cinema, mas também estávamos conscientes que o Cinema na escola precisava ser colocado à disposição dos nossos(as) alunos(as), para duas funções fundamentais que julgo: a) fincar a presença da arte na escola; e b) ampliar a relação de alunos e alunas com o cinema.

Conforme os pressupostos de nossas intenções com o projeto Cinema na escola percebemos quanto a produção de conhecimento, as ações e intervenções educativas estão estreitamente relacionadas ao envolvimento de fruição, interpretação e reflexão. Quando mesclávamos produções e análises fílmicas no decorrer de nossas ações frente ao cineclube, compreendemos o quanto a combinação entre ambas tornavam a experiência do cinema na escola complementadora de sentidos, porque as análises possibilitavam encontros que fortaleciam a formação de público e do processo de construção crítica e coletiva de temas que estavam a todo tempo presente na escola, na realidade dos nossos alunos, nos seus corpos e pensamentos. Com a produção de mídias na escola era o momento de dinâmicas próprias que cada aluno(a) intensificava suas emoções em torno da (re)construção de narrativas e histórias que estavam rodeando sua realidade social e sonhos.

Pensar em novas perspectivas na relação do cinema com a escola revela a necessidade de possibilitarmos novas práticas pedagógicas e o uso da cultura numa concepção desbravadora e necessária. Tais vislumbres com a arte na escola recaem decisivamente da sensibilidade na tomada de decisões que acreditam nas unidades escolares como lócus da produção do conhecimento e da cultura alinhadas com as demandas que surgem em meio aos aclames das sociedades e que acabam se dissipando ao se aproximar das redondezas estudantis.

Destarte é fundamental apontar que uma nova concepção de formação que compreenda a essencialidade do criativo e do crítico nos espaços de formação com crianças e jovens, torna-se uma ação que em muitos contextos e situações precisam se lançar para além do convencional e adentrar em fronteiras das quais cotidianamente somos impedidos de ultrapassar. Em nosso caso é pararmos para refletir se desejamos manter nossos educandos

como consumidores ou postulantes a produtores de cultura nos espaços, territórios e comunidades escolares.

## Referencias bibliográficas

- Adichie. C. N. (2009) O Perigo da única história. São Paulo. SP: Companhia das Letras.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. O Trato dos Viventes – Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985
- ARAÚJO, Joel Zito. A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira. São Paulo, Editora Senac, 2000
- ARENDDT, Hannah. A crise da educação. Entre o passado e o futuro. Buenos Aires: Siglo XXIV, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Pós-fácio. In: MARTINS, Aracy Alves et al. Outras terras à vista: cinema e educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BALANDIER, G. A desordem: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1998 (1988).
- BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 1, fev. 2013.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcos Vinicius (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In Obras Escolhidas; vol. 1; São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2002.
- BERNARDET, J. C. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos)
- BERND, Zilá. Introdução a Literatura Negra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BOURDIER, P., CHAMBOREDON, J.-C e PASSERON, J.-C. O ofício do sociólogo. Paris: Mouton, 1968.
- BOURDIEU, Pierre. La Distinction: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1992.
- BRUNO, D.C. Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrario, é um prazer: análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa. In: BASTOS, L.C. e

SANTOS, W. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CARVALHO, Noel dos Santos. . O negro no cinema brasileiro: o período silencioso. Plural (USP), 2003.

\_\_\_\_\_. Imagens do Negro no Cinema Brasileiro - O Período das Chanchadas. Cambiassu - Estudos de Comunicação, 2013.

\_\_\_\_\_. “Dogma feijoada e Manifesto do Recife dez anos depois”, in E. P. Souza (org.), Negritude, cinema e educação, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2014.

CASTELLS, M. O poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, v. II, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas, Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discourse on Colonialism [1950]. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre prática e representações. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1988.

DENZIN, K. e LINCOLN, Y. “Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: \_\_\_\_\_. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, D. Ancestralidade Bantu na literatura Afro-brasileira: reflexões sobre o romance "Ponciá Vicêncio" de Conceição Evaristo. 1ª. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

DUARTE, R. A pós-história de Flusser e a promessa do Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DESLOCAMENTOS NA ARTE, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

DU BOIS, W.E.B. The Souls of Black Folk [1903]. New York: Dover Publications, 1994.

EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. \_\_\_\_\_.

Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. PALMARES - Cultura afro-brasileira, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Da Grafia – Desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In Representações Performáticas Brasileiras: teóricas, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007.

- \_\_\_\_\_. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In Mulheres do mundo – Enia, Marginalidade e Diáspora. Org. Nazilda Martins de Barros Moreira & Liane Schnider, João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005
- \_\_\_\_\_. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Org. Denise Almeida Silva, Conceição Evaristo – Frederico Wesphalen: URI, 2011.
- FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas [1952]. Título original: “Peau noire, masques blancs”. Salvador: EDUFBA, 2000.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes [1964]. Volume II, Ensaio de interpretação sociológica. Prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. 1ª reimpressão. São Paulo: Biblioteca Azul/Globo, 201
- FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global, 2007.
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa : Teoria , método e aplicações. Londres: SAGE, 1998.
- FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal [1933]. 51ª edição revisada. São Paulo: Global, 2006.
- GILROY, Paul. O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência [1993]. Tradução Cid Knipel Moreira. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.
- GOFFMAN, E. “ Footing” In: RIBEIRO, B.T e GARCEZ, P.M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1979] 2002.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. TERRITÓRIOS EM DISPUTA: desafios da lógica espacial zonal na luta política. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-17, jun., 2014.
- HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, n. 24, p.68-75, fev. 1996.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1936). O homem cordial. In: \_\_\_\_\_. Raízes do Brasil 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- LIFSCHITZ, J. Comunidades tradicionais e neocomunidades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.
- LOPES, N. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MAUAD, A.M. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, E.; MAGALHAES, M.; GONTIJO, R. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MBEMBE, Achille. A universalidade de Frantz Fanon. Este artigo é o prefácio do livro de Frantz Fanon Euvres, publicado pela La Découverte em outubro de 2011, em homenagem do cinquagésimo aniversário da morte de Frantz Fanon. Cidade do Cabo (África do Sul), 2 de Setembro de 2011.
- \_\_\_\_\_. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.
- \_\_\_\_\_. Necropolítica. São Paulo, sp: n-1 edições., 2018.
- MELO, Marcos José de. “Como se fossem insetos”: África e ideologia no cinema contemporâneo. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em História e Cultura Histórica) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.
- MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 09, 2010.
- MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa-América, 1992.
- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la ciencia al sentido común. In: MOSCOVICI, S. (Org.). Psicología Social II. Barcelona: Paidós, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra. 1997. Tese (Livre-Docência em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo. Mimeo.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias do. O negro revoltado. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.
- \_\_\_\_\_. O Genocídio do Negro Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. e NASCIMENTO, Elise Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; e HUNTLEY, Lynn. Tirando a Máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OROFINO, M. Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios e a construção de visibilidade. (mimeo), 2005.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, set./dez. 2017, pp. 633-658.

PALMARES - Cultura afro-brasileira, Brasília, p. 52/56.

POUPART, J. et.al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos: Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas tino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, A. G. (1957). A Introdução Crítica a Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro. Andes.

RIBEIRO, Darcy (1995) O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djalma. O que é lugar de fala. Belo Horizonte – MG: Letramento, 2017.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática. Revista Comunicar, n. 25, 2005.

ROCHA, Glauber. O Cinema Como Experiência Crítica -Tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. Cineclube, cinema & educação / Organizadores: Giovanni Alves e Felipe Macedo – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010. 216.

RODRIGUES, João Carlos. O Negro Brasileiro e o Cinema. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

SAID, Edward. História, literatura e geografia. In: Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. Trad. Pedro Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALIBA, E.T. As imagens canônicas e a história. In: PINSKY, C. et al. (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, M. 1999. O território e o saber local: algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, ano XII, n. 2, 1999. SANTOS, Milton. O território e o dinheiro. In Territórios e Territórios. Niterói: PPGEU – UFF, DP&A Editora, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. Reflexões sobre o racismo. Tradutor J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Ed. Difusão Européia do Livro, 1960.

SCHUCMAN, LIA VAINER. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claroenigma, 2012.

SERRANO, Jonathas. Epítome de História Universal. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1912.

SILVEIRA, M. L. Território: globalização e fragmentação. São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

SODRÉ, Muniz A. C. Claros e Escuros. Vozes: Rio de Janeiro, 2000.

SORLIN, Pierre. Estética audiovisual. Paris: Nathan University, 1992.

SOUZA E SILVA, Jailson de, e BARBOSA, Jorge Luiz (org). O que é a favela, afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas/BNDES, 2009.

SOVIK, L. (2009). Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora.

STAM, Robert. Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro. São Paulo: Edusp, 2008.

TELLES, Vera S. “Ilegalismos urbanos e a cidade”. *Novos Estudos*, no 84, 2009.

\_\_\_\_\_. Nas dobras do legal e do ilegal: Ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade, 2009.

TUAN, Yi Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência; Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALLADARES, Lícia do Prado. A invenção da favela: do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VARGAS, G.D. A Nova Política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio. 1938.

VENTURA, Zuenir. Cidade partida. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

VIDICH, A. J., LYMAN, S.M. e GOLDFARB, J.C. Sociologia e sociedade: Tensões disciplinares e compromissos profissionais. *Social Research*, 48, 322361, 1981

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Da Palmatória à Lanterna Mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WYNTER, Sylvia. Towards the Sociogenic Principle: Fanon, The Puzzle of Conscious Experience, of “Identity” and What it’s Like to be “Black”. Collection of essay National



Identity and Sociopolitical Change: Latin America Between Marginalization and Integration, edited by Mercedes Durán-Cogan and Antonio Gómez-Moriana, University of Minnesota Press, 1999.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In.: SEVCENKO, Nicolau (Org.). História da vida Privada no Brasil. Vol 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.