



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Fábio José Paz da Rosa**

**A PRODUÇÃO DE PRESENÇA NEGRA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PELOS OLHARES DECOLONIAIS DA  
CINEMATOGRAFIA DE ZÓZIMO BULBUL**

Rio de Janeiro  
2018

Fábio José Paz da Rosa

**A Produção de presença negra na Formação de professores pelos olhares  
decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro  
2018

#### CIP - Catalogação na Publicação

R348p Rosa, Fábio José Paz da  
A Produção de presença negra na Formação de  
professores pelos olhares decoloniais da  
cinematografia de Zózimo Bulbul / Fábio José Paz da  
Rosa. -- Rio de Janeiro, 2018.  
280 f.

Orientador: Adriana Mabel Fresquet.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2018.

1. Zózimo Bulbul. 2. Produção de presença. 3.  
Cinema negro. 4. Formação docente. 5. Pedagogia  
decolonial. I. Fresquet, Adriana Mabel, orient.  
II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul."

Doutorando(a): Fábio José Paz da Rosa

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Amílcar Araújo Pereira (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Monica Lima e Souza (IH-UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Liliane Leroux (UERJ)**

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus primeiros ancestrais, Cleusa e José: eu sou porque nós somos*

## **Agradecimentos**

Aos meus ancestrais, por terem me guiado até aqui.

À minha querida mãe, Cleusa Maria da Paz Rosa: por existir e por ter me acompanhado até hoje;

Ao meu Pai, José Jesus da Rosa, pela presença constante e pelo incentivo;

À Adriana Fresquet pela orientação atenta, interessada generosa e pelo compartilhamento de ideias, pensamentos e práticas do Cinema e Educação durante todos esses anos de estudo e pesquisa;

À revisora de texto Josefina Neves de Melo – Jô – (in memoriam) que foi responsável por tornar os dois primeiros capítulos mais fluido e interessante. Apesar da breve convivência, obrigado por tudo!

À Professora Ana Ivenicki, por ser uma importante referência nos estudos multiculturais e nas metodologias de pesquisa e pelo aceite para as bancas de exames de projeto, exames de qualificação e Exame final;

Ao Professor Amílcar Pereira, por ser uma das referências sobre o Movimento Negro e das Relações étnico-raciais e pelo aceite para compor as bancas de exames de projeto, exames de qualificação e exame final;

À Professora Mônica Lima pelas valiosas observações no exame de qualificação e pelo aceite para a banca de exame final;

À chefe de secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ Solange Rosa de Araújo – nossa Sol! – por seu incansável trabalho de qualidade, generosidade e amor exercido juntamente com os assistentes da administração Fernando Mello e Poliana Rangel;

À Professora Liliane Leroux pela disponibilidade em abrir o espaço de suas aulas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ UERJ para a realização desta pesquisa além de possibilitar a ajuda de seus bolsistas para as gravações das aulas e do empréstimo dos equipamentos de filmagem;

Ao Professor Wilson Cardoso Júnior, por ceder suas aulas para a realização desta pesquisa em suas aulas na Faculdade de Educação da UFRJ e pelo compartilhamento de ideias e temas de pesquisa em comum;

Aos cinegrafistas da Universidade Federal do Rio de Janeiro do CINEAD/LECAV Ana Clara Cartxo e Pedro Cupollipo;

Aos meus amigos do CINEAD/LECAV: Martha Guedes, Martha Chamarelli, Dani Grazinolli, Glauber Resende, Dina Pereira, Maíra Norton, Gera e todos os que

contribuíram de forma significativa para minha inserção nos estudos de Cinema e Educação;

Aos amigos de Doutorado (Quarte Fantástico) da turma 2015 do Doutorado em Educação da UFRJ que riram e choraram durante o Doutorado Luciane Nascimento, Rony Leal e Edmilson;

À amiga e parceira de trabalho Regina Lúcia pela atenção, ajuda e dedicação de sempre;  
Aos amigos da Universidade Estácio de Sá em especial Zulmira, Carla Marçal, Andreia Gomes e Ana Paula Santos;

À amiga Gleiene Lima por sempre me acolher em seu apartamento no bairro do Catete, o que tornou mais fácil o meu acesso ao campus da Paria Vermelha da UFRJ em variados momentos dessa trajetória acadêmica;

Às amigas de graduação em Pedagogia dos bons tempos de FEBF: Érica Duarte, Roberta Prevedello e Rachel

Ao amigo Adelto Cândido pelo companheirismo de sempre.

É um lamento, um canto mais puro  
Que me ilumina a casa escura  
É minha força, é nossa energia  
Que vem de longe prá nos fazer  
companhia.

Milton Nascimento, Raça



## **RESUMO**

ROSA, Fábio José Paz da Rosa. **A produção de presença negra na Formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese tem por objetivo compreender a produção de presença negra nos cursos de formação de professores pela cinematografia de Zózimo Bulbul por meio das categorias corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas. A fundamentação teórico-metodológica relaciona perspectivas do Cinema e Educação, do Multiculturalismo e dos Estudos Decoloniais com vistas a pensar novas possibilidades imagéticas das estéticas negras nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no campus Duque de Caxias. Para isso, foram escolhidas disciplinas que estavam relacionadas com as temáticas dessa investigação em nível de Doutorado. Por meio da Metodologia da Pesquisa-ação, os graduandos participaram de exposições da cinematografia bulbuliana e a partir delas foram incentivados a produzir Minutos Lumières com o intuito de vislumbrar a presença negra nos espaços acadêmicos. Além disso, os graduandos puderam produzir novas epistemologias decoloniais ao assistirem e interagirem com as videoinstalações com o objetivo de compreender e/ou elaborar suas próprias presenças negras no espaço de formação docente.

Palavras-chave: Zózimo Bulbul. Produção de Presença. Cinema Negro. Formação docente. Pedagogia Decolonial

#### ABSTRACT

ROSA, Fábio José Paz da Rosa. **The production of black presence in Teacher Formation through the decolonial glances of Zózimo Bulbul cinematography**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis aims to investigate the production of afrodescendent persons in the teacher training course by Zózimo Bulbul cinematography through corporeal, aesthetic, historical and pedagogical categories. The theoretical and methodological basis relates perspectives of Cinema and Education, as well as Multiculturalism and the Decolonising Studies in order to think of new imagetic possibilities of afrodescendent aesthetics in the courses of Pedagogy of Universidade Federal do Rio de Janeiro and Universidade Estadual do Rio de Janeiro in Duque de Caxias *campi*. For this purpose, disciplines related to the thematic focus of this investigation at doctorate level were selected. Through Research-Action Methodology doctoral candidates participated in the bulbulian cinematographic exhibitions from which they were stimulated to produce Lumière Minutes as for shimmering afrodescendent presence in the academic space. Furthermore, doctoral candidates could produce new decolonising epistemologies in watching and interacting with video installations aiming to comprehend and/ or elaborate their own afrodescendent presence in the space of teacher training .

Keywords: Zózimo Bulbul; Presence Production; Afrodescendent Cinema; Teacher Training; Decolonising Pedagogy.

## RÉSUMÉ

ROSA, Fábio José Paz da Rosa. **La production de présence noire dans la Formation des Enseignants à travers les regards décoloniaux de la cinématographie Zózimo Bulbul.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Cette thèse a un but de comprendre la production de la présence noire dans les cours de formation des enseignants par la cinématographie de Zozimo Bulbul à travers les catégories corporelles, esthétiques, historiques et pédagogiques. Le fondement théorique-méthodologique, il raconte des perspectives du Cinéma et de l'Éducation, Multiculturalisme et des Études Décoloniaux en vue de réfléchir aux nouvelles possibilités des esthétiques noires dans le cours de pédagogie de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro et de l'université de l'État de Rio de Janeiro, sur le campus de Duque de Caxias. Pour cela, les disciplines qui ont été choisies étaient relatées avec les thèmes de cette recherche dans le niveau de Doctorat. Grâce à la méthodologie de recherche active, les étudiants ont participé à ces expositions de cinématographie bulbuliana et à partir d'elles, ils ont été encouragés à produire Minutes Lumières avec l'intention d'apercevoir la présence noire dans les espaces universitaires. En outre, les étudiants universitaires ont pu produire de nouvelles épistémologies décoloniaux en regardant et en interagissant avec les installations vidéo dans le but de comprendre et / ou échafauder leur propre présence noire dans l'espace de la formation éducative.

Mots-clés : Zózimo Bulbul. Production de présence. Cinéma noir. La formation du professeur. Pédagogie décoloniale.

## Figuras

Figura 1 : Imagem da Estudante 3.....	210
Figura 2 : Videoinstalação Zózimo Bulbul e as análises criativas.....	219
Figura 3: Videoinstalação Alma no olho e os Minutos Lumière.....	225
Figura 4: Minuto Lumière Trajetórias(diurno).....	243
Figura 5: Minuto Lumière Trajetórias (noturno).....	243
Figura 6: Videoinstalação Corpos, estéticas e histórias sob Abolição – Fragmento A .....	247
Figura 7: Videoinstalação Corpos, estéticas e histórias sob Abolição – Fragmento B .....	247
Figura 8: Videoinstalação Corpos, estéticas e histórias sob Abolição – Fragmento C.....	248
Figura 9: Videoinstalação Corpos, estéticas e histórias sob Abolição – Fragmento D.....	249

## SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINEAD	Cinema para aprender e desaprender
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FNB	Frente Negra Brasileira
LECAV	Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual
MN	Movimento Negro
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SOCINE	Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## ANEXOS

Planos de aula desenvolvidos na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.....	271
--	-----

## APÊNDICE

Registro de Consentimento livre e esclarecido.....	279
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1 Objetivos.....	21
1.2 Justificativas: Entre memórias ancestrais e acadêmicas.....	22
1.2.1 Revisão da Literatura.....	28
1.3 O que dizem os currículos das formações docentes sobre cinema e negritudes?.....	39
1.3.1 O currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).....	39
1.3.2 Os currículos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF).....	42
1.3.3 O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).....	43
1.3.4 Os currículos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).....	44
1.3.5 Os Currículos de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).....	46
1.3.6 Reflexões acerca do Levantamento de dados dos Currículos do Curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro.....	50
1.4 Referenciais Teórico-metodológicos.....	50
1.5 Metodologia da pesquisa.....	52
<b>2. A PRODUÇÃO DE PRESENÇA NEGRA NO PENSAMENTO DE ZÓZIMO BULBUL: DA ESCOLA AO CINEMA.....</b>	<b>55</b>
2.1 Do Cinema novo ao Cinema negro: ocultações e presentificações.....	64
2.2 A luta e a tentativa de consolidação do cinema negro brasileiro (1990-2000).....	67
2.3 Caminhos para pensar o cinema negro de Zózimo Bulbul: a produção de presença.....	70
2.3.1 A produção de presença corpórea.....	73
2.3.2 A produção de presença estética.....	77
2.3.3 A produção de presença histórica.....	82
2.3.4 O outro lado da presença histórica: os movimentos negros e o desejo de presentificação.....	95
2.3.5 O Centro Afrocarioca de Cinema como espaço de educabilidade.....	103
2.3.6 A produção de presença pedagógica ou do ensino.....	115



3.	<b>O CINEMA NEGRO ENQUANTO OUTRO CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA O CURRÍCULO E A DIDÁTICA.....</b>	<b>121</b>
3.1	A Formação docente, as Perspectivas Decoloniais e os currículos.....	132
3.2	A Formação docente, as Perspectivas Decoloniais e a Didática .....	142
4.	<b>O PARADIGMA MULTICULTURAL PARA PENSAR E PRODUZIR O CINEMA NEGRO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>147</b>
4.1	No caminho das dimensões de pesquisa multicultural com Zózimo Bulbul.....	150
4.1.2	A Formação de Pesquisadores em uma perspectiva multicultural.....	150
4.1.3	O incentivo à produção de visões pluralistas de paradigmas .....	151
4.1.4	Valorizar a diversidade cultural e os embates entre diferentes paradigmas.....	152
4.1.5	Promoção do debate e a compreensão de múltiplas identidades institucionais.....	152
4.2	O cinema negro de Zózimo Bulbul enquanto Paradigma multicultural para uma construção decolonial.....	154
4.2.1	<i>Alma no Olho</i> .....	156
4.2.2	<i>Kbela</i> : um diálogo do feminismo negro com <i>Alma no Olho</i> .....	164
4.2.3	<i>Aniceto do Império: em dia de alforria?</i> .....	169
4.2.4	<i>Abolição</i> .....	178
4.2.5	A cinematografia de Zózimo Bulbul e a Produção de uma Pedagogia decolonial	188
5.	<b>EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE PRESENÇA COM O CINEMA NEGRO DE ZÓZIMO BULBUL EM DOIS CURSOS DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>192</b>
5.1	<b>Análise Criativa</b> .....	<b>193</b>
5.2	O Minuto Lumière enquanto possibilidade de resgate da ancestralidade.....	196
5.3	A experiência da videoinstalação.....	199
5.4	<b>A produção de presença negra em dois cursos de Pedagogia</b> .....	<b>202</b>
5.5	A produção de presença negra no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	208
5.5.1	Avaliação em uma perspectiva decolonial no primeiro dia de aula na disciplina “Multiculturalismo e Educação”.....	218
5.5.2	A presença negra na disciplina de “ <i>Multiculturalismo e Educação</i> ” por meio das experiências do Minuto Lumière e da Videoinstalação.....	218

<b>5.5.3</b>	A avaliação em uma perspectiva decolonial no segundo dia de aula na disciplina de <i>Multiculturalismo e Educação</i> .....	<b>229</b>
<b>5.6</b>	A produção de presença negra no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro .....	<b>230</b>
<b>5.6.1</b>	Avaliação do primeiro dia de aula na FEBF em uma perspectiva decolonial.....	<b>235</b>
<b>5.6.2</b>	A videoinstalação entre <i>Alma no olho e O espelho e a tarde</i> .....	<b>236</b>
<b>5.6.3</b>	Avaliação do Segundo dia de aula na FEBF em uma perspectiva decolonial.....	<b>240</b>
<b>5.6.4</b>	O Minuto Lumière <i>Trajetórias</i> : presenças/ausências negras na FEBF/UERJ.....	<b>241</b>
<b>5.6.5</b>	Corporeidades, Histórias e Estéticas sob <i>Abolição</i> .....	<b>245</b>
<b>5.6.6</b>	A avaliação em uma perspectiva decolonial do terceiro dia de aula na FEBF/UERJ.....	<b>249</b>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	<b>251</b>
	REFERÊNCIAS.....	<b>260</b>
	ANEXOS.....	<b>271</b>
	APÊNDICE.....	<b>279</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta tese de doutoramento almeja-se problematizar, no percurso do processo de formação de professores, a produção de presença negra pela cinematografia de Zózimo Bulbul. Este tema surge a partir da urgência do debate sobre a sociedade negra na constituição da cultura brasileira. E essa necessidade se torna mais visível a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 9.394/1996, determinando que se torne obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio.

Em seguida, em março de 2004, é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação de n.003/2004<sup>1</sup>. Esse documento reitera por meio dos dispositivos legais e também como reivindicação do Movimento Negro a necessidade de “diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos” (BRASIL, 2004, p. 2) nas instituições da educação básica<sup>2</sup>.

Ainda em 2004, o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, promulga o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse documento especifica que em todos os níveis de ensino haja a produção de conhecimentos, bem como de “atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p.10).

No entanto, percebe-se que, no espaço universitário, pouco se problematiza a constituição de homens negros e mulheres negras na formação de nossa identidade e da nossa cultura, impossibilitando uma atuação crítica e eficaz na reelaboração da cultura negra em novos contextos sociais. Esse desinteresse é fruto também da falta de intelectuais negros e negros que, em uma proporção maior, pudessem problematizar sobre si e suas trajetórias, fundamentadas nos aspectos históricos e sociais (SANTOS, 2011; GROSGOUEL, 2007).

---

<sup>1</sup> O Parecer teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e como conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

<sup>2</sup> A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi promulgada e assinada à época pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação Roberto Cláudio Frota Bezerra em 17 de Junho de 2004.

Com os incentivos educacionais entre os anos de 2003 e 2016, como a política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras<sup>3</sup>, também houve o clamor para que os currículos das instituições de ensino superior fossem compostos pelos conhecimentos das culturas afro-brasileiras. No caso da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior direcionada às licenciaturas, aos cursos de formação pedagógica para graduados, aos cursos de segunda licenciatura e à formação continuada, promulgadas em 2015, defendem uma educação inclusiva que também considere às questões étnico-raciais, bem como conteúdos específicos sobre essas temáticas.

A partir da inserção das questões inerentes à História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de Licenciatura, a produção desses novos conhecimentos poderá acontecer, principalmente se as vozes das populações negras enunciarem saberes que já foram construídos e os que ainda estão em construção. Portanto, esta tese se insere nas pesquisas da Linha “Currículo, Docência e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, numa perspectiva de que os saberes cinematográficos têm o intuito de proporcionar integrações com as futuras práticas docentes, em que os sujeitos poderão se perceber e se construir criticamente. De forma mais específica, essa pesquisa se realiza em diálogo com as fundamentações produzidas pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) por meio do projeto de pesquisa currículo e linguagem cinematográfica na educação básica coordenado pela Professora Adriana Fresquet. Esse projeto tem como ponto fulcral investigar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de educação básica dentro e fora da escola.

A partir desses aportes, esta tese almeja contribuir para que futuros licenciados possam se perceber presentes na constituição da produção de conhecimentos no contexto acadêmico por meio das linguagens cinematográficas em suas formações e práticas docentes por meio da cinematografia negra de Zózimo Bulbul.

## 1.1 Objetivos

---

<sup>3</sup> Essa política pública passou a ser resguardada pela Lei nº 12.711/2012 em que 50% das vagas são reservadas para estudantes de escolas públicas com renda acima de um salário mínimo e meio. Parte desse percentual leva em consideração um quantitativo mínimo de pretos, pardos e indígenas.

Ao compreender que ainda hoje a cinematografia nacional representa negros de formas estereotipadas, venho propor, nesta tese, caminhos para que na formação docente possamos produzir novas epistemologias corpóreas, estáticas, históricas e pedagógicas na formação de professores por meio da cinema. Para isso, é necessário imergir nas produções que rompem com tais limitações, aproveitando o fato de que suas estéticas apontam para horizontes possíveis.

O principal interesse desta pesquisa é compreender como a presença negra se constrói na formação docente por meio das categorias de corporeidades, estética, história e ensino por meio da obra cinematográfica de Zózimo Bulbul.

De forma mais específica, neste projeto pretende-se:

- analisar, no contexto dos cursos de Formação de Professores, os três primeiros filmes de Zózimo Bulbul, sendo eles: *Alma no olho* (1974); *Aniceto do Império* (1981); *Abolição* (1988);
- entender de quais formas a cinematografia de Bulbul contribui para pensar a formação de um currículo decolonial em cursos de Licenciatura através de exposições e produções fílmicas;
- incentivar produções com imagens, usando os recursos disponíveis, por meio do exercício cinematográfico do Minuto Lumière e da experiência da videoinstalação, a partir de novas óticas dos negros e das negras que evidenciem novas estéticas corpóreas, históricas para interface com o ensino na formação docente;
- contribuir com um debate para se repensar as políticas educacionais que inter-relacionam currículo, formação docente e questões étnicas e raciais, tais como: a Lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei n.13.006/2014 que determina a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais em escolas públicas.

Este trabalho está estruturado em cinco partes, incluindo essa introdução onde é apresentado a contextualização do tema, as justificativas, os objetivos, a Revisão da Literatura e o Levantamento dos currículos da formação docente acerca das temáticas sobre Cinema, Currículo e as questões étnico-raciais. Além disso, nesse mesmo capítulo apresento a abordagem metodológica e o Referencial Teórico.

O segundo capítulo é voltado conceituar a Produção de Presença fundamentada em (2010) e suas quatro categorias teóricas: corporeidade, estética, história e ensino.

O terceiro capítulo apresenta o conceito de Decolonialidade (MIRANDA, 2015, 2013; WALSH, 2009; MIGNOLO, 2007) para pensar o cinema negro de Zózimo Bulbul como outro conhecimento para a formação de professores.

O Quarto Capítulo volta-se para pensar a Perspectiva Multicultural como caminho para o desenvolvimento metodológico da Análise criativa, da videoinstalação e do Minuto Lumière.

O Quinto e último capítulo desta tese apresenta o desenvolvimento da Análise Criativa, da Videoinstalação e do Minuto Lumière nos cursos de Pedagogia da UFRJ e da UERJ, campus Duque de Caxias.

## **1.2 Justificativas: Entre memórias ancestrais e acadêmicas**

Início a justificativa da temática proposta nessa tese de Doutorado pelos incômodos que se aprofundaram a partir das minhas experiências profissionais como professor, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental. Durante o processo de elaboração do projeto inicial desta pesquisa, dois episódios se tornaram fundamentais para pensar a questão do negro inserido na mídia, especificamente na cinematografia, e a construção de novos olhares a partir das obras de Zózimo.

No ano de 2014, ministrava a disciplina de produção textual na instituição na qual atuo com alunos do 5º ano do ensino fundamental. Estava trabalhando com o tema sobre preconceito, e acabei abordando que essa problemática social pode acontecer de várias formas, inclusive excluindo alguns sujeitos da sociedade, negando-lhes direitos e oportunidades, principalmente em nível profissional como, por exemplo, no contexto artístico e científico. Um estudante de 10 anos me questionou: “*Professor, sempre quando vejo um filme ou um desenho, o bonzinho sempre é alguém branco. O mal sempre é preto. Por quê?*” Expliquei que isso foi uma questão cultural que se estabeleceu, principalmente por questões históricas e culturais dos negros, por esses serem sempre associado ao que é considerado o mal, já que isso é o que justificava a escravidão negra em nosso país, e a perpetuação desse estigma até os dias atuais.

Atualmente, sou professor universitário do curso de Pedagogia em uma instituição privada. Mas atuei também como docente substituto desse mesmo curso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no *Campus* de Duque de Caxias, entre os anos de 2013 e 2015, nas disciplinas pedagógicas das Licenciaturas em Pedagogia, Geografia e Matemática. Em janeiro de 2014, uma aluna da Licenciatura em Geografia,

veio até mim e, de forma indignada, me informou que eu estava sendo vítima de racismo em grupo virtual criado no Facebook pelos colegas de turma.

Passadas algumas semanas, eu comentei com a turma sobre a questão envolvendo o meu nome. O intuito do questionamento não era, em um primeiro momento, cobrar explicações. Queria compreender a questão e aproveitar a situação para, junto com meus alunos, repensar temáticas acerca do racismo e quem sabe possibilitar uma discussão em que pudéssemos construir outros conhecimentos, já que a disciplina tratava de conteúdos sobre o currículo, bem como de questões relativas ao Multiculturalismo e a construção de dimensões históricas, sociais e culturais dos sujeitos.

Em meio às justificativas, um dos alunos fala: “— *Professor, ela tem acusado a gente de racismo por causa daquela brincadeira que nós fizemos sobre o senhor no grupo do facebook.*” E então eu interroguei: “— *Que brincadeira?*” Silêncio. Percebi que alguns alunos ficaram inibidos com o meu questionamento. O aluno então me interrogou: “— *Ah, professor, o senhor não faz parte do grupo da turma no facebook?*” Respondi que não.

O aluno continuou de forma menos enfática: “— *É que a gente brinca com todo mundo, zoa todo mundo. Inclusive os professores que estão lá no grupo. É que essa colega acusou a gente de racismo só porque alguém perguntou quem tinha feito o artigo do ‘Para nossa alegria’.*”

“Para nossa alegria” é um vídeo que no ano de 2011 ficou muito conhecido ao ser divulgado no Youtube, em que um adolescente negro, juntamente com a irmã, canta uma música de denominação gospel de maneira considerada cômica por muitos brasileiros. Então, o aluno continuou a explicar: “— *Professor, só porque nós fizemos uma brincadeira quer dizer que nós somos racistas? Professor, se eu sou branco, se fizerem uma brincadeira comigo, com certeza vão me comparar com um homem branco. O senhor é negro, então, a lógica é que se compare o senhor com um homem negro, não é?*”

Naquele momento, eu fiquei sem uma resposta. Percebi que a maioria dos alunos tinha o mesmo pensamento, já que não houve contestação ao colega que explicou a brincadeira que me comparava ao adolescente do vídeo do YouTube. Para os meus alunos, assim como para grande parte da sociedade brasileira, as possibilidades de imagens que nos façam conhecer outras formas de estéticas das negras e dos negros, para além do cômico, é quase raro.

Um estudo publicado em 2014, sob a responsabilidade do Grupo de Estudos disciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, comprova a escassa participação dos negros na produção cinematográfica nacional.

O resultado da pesquisa comprova, com base em critérios de cor e gênero do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que das produções analisadas no período entre 2002 e 2012, apenas 1% dos diretores eram pretos e pardos. Com relação aos roteiristas, 1% eram pretos e 3% eram pardos. Quanto aos atores, 12% foram identificados pretos e 8% pardos. As discrepâncias são mais alarmantes quando se relaciona questões de gênero e cor. Para se ter uma ideia, do percentual de atrizes pretas, essas representavam apenas 2% em um período de dez anos (2002-2012). Ao final da pesquisa, os autores interpretam os dados da seguinte maneira:

Em uma cultura saturada pela imagem e largamente dominada pela lógica do consumo dos meios dominantes de informação e entretenimento, é impossível negar a importância de um meio como o cinema quanto à sua influência sobre as identidades sociais e opiniões políticas. (CÂNDIDO et al, 2014, p. 22).

Os autores analisam esses dados com a conclusão de que o cinema é produzido em grande parte para dar continuidade à ideia de que são produzidos conhecimentos considerados mais válidos em detrimento de outro. Inclusive, uma parcela significativa das obras cinematográficas recebe financiamento público, o que significa tanto a prevalência para que determinados projetos e conhecimentos produzidos pelos filmes sejam preteridos enquanto que as epistemologias imagéticas afro-brasileiras continuam à margem desse processo de construção e reconhecimento das identidades subalternizadas.

O mesmo grupo de pesquisa publicou recentemente um novo boletim sobre “Raça e Gênero no Cinema Brasileiro entre os anos de 1970-2016”. Ao considerar as produções fílmicas desse período que alcançaram um público com mais de 500.000 espectadores, os pesquisadores constataram que em quase meio século em diferentes processos políticos, as intensas desigualdades marcaram a cinematografia nacional com prevalência do gênero masculino e de cor branca. Para se ter uma ideia, entre as décadas de 1970 e 2010, o número de diretores e produtores brancos permanece acima de 70% em relação a outros perfis como mulheres brancas e homens negros. Apesar do aumento dos recursos estatais nas últimas décadas para o setor cinematográfico nacional, os



pesquisadores do GEEMA consideram que não pode haver dissociação da análise crítica “sobre o bem público gerado pela atividade financiada” (CÂNDIDO et al, 2017, p. 6).

Na busca de compreender tanto os questionamentos em nível fundamental quanto em nível superior e as ausências do negro na cinematografia nacional, em 2015, ingresso no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com um projeto inicial para pesquisar como a cinematografia negra, no período de 2000 a 2015, poderia contribuir para novos conhecimentos e fomentar currículos na formação docente em valorização às culturas afro-brasileiras.

No entanto, o projeto inicial, na minha visão, ainda carecia da inserção de uma cinematografia negra que pudesse exatamente proporcionar questionamento junto aos estereótipos e a produção de epistemologias afro-brasileiras e africanas. Alguns dos filmes que havia escolhido para trabalhar na pesquisa ainda traziam muitas ideias e personagens que não contribuiriam para uma construção mais profunda de novos conhecimentos da cultura afro-brasileira.

Durante o primeiro período do curso de Doutorado pude conhecer a cinematografia de Zózimo Bulbul. Ao perceber que esse cineasta almejou durante toda sua vida romper com os esterótipos por meio de uma nova maneira de evidenciar as corporeidades, as histórias e as ancestralidades afro-brasileiras, compreendi que estudar sua filmografia e propor, através dela, a produção de novos conhecimentos seria mais potente para pensar novos currículos para a formação docente.

Em março de 2016, candidatei-me para participar do curso “Memória preta para as novas gerações: na trilha do cinema negro, o sangue que circula”, oferecido pelo Centro Afrocarioca de Cinema<sup>4</sup>. O curso tinha por objetivo promover debates sobre a cinematografia de Zózimo Bulbul e o sentimento pelo cinema que, nas palavras do produtor e diretor, era a maior “arma” contra a invisibilidade dos povos negros.

Apesar de não poder participar do curso por falta de conciliação entre meus horários de trabalho e das disciplinas do Doutorado, estive presente no primeiro dia de aula. Pude perceber como muitos jovens, negros em sua maioria, sentem cada vez mais

---

<sup>4</sup> O Centro Afrocarioca de Cinema foi fundado em 2007 por Zózimo Bulbul no bairro da Lapa, na Zona Central do Rio de Janeiro. Após a morte do cineasta, em janeiro de 2013, a instituição passou a ser coordenada pela figurinista Biza Vianna, esposa de Zózimo. O principal objetivo de seu fundador por meio desse espaço é realizar oficinas, debates e seminários sobre cinema negro a fim de resgatar a historicidade negra valorizando a diversidade da cultura brasileira e a oralidade da cultura africana.

o desejo de se compreender e de se ver na cinematografia. Muita alegria, muitas cores, muita africanidade.

No início da aula, a coordenadora do curso fez um exercício de respiração e relaxamento com todos os candidatos. Ela explicou que o intuito daquela atividade inicial era a que todos estivéssemos com o mesmo pensamento e a mesma sintonia de conhecer mais sobre o cinema negro, e de como nossa ancestralidade negra nos direciona para novas perspectivas a exemplo de Zózimo Bulbul.

O momento de relaxamento retirou um pouco da ansiedade e da competitividade para preencher uma das vagas do curso sobre cinema negro. Independente da participação ou não do curso, pude perceber a vontade e a alegria de estar ali naquele espaço, especificamente para tratar do cinema negro e da interação entre os presentes, como se já nos conhecêssemos de longa data.

Foi possível perceber essa vontade de comunicação e de resgate memorial na abertura do curso de cinema negro tendo por inspiração Zózimo Bulbul. Ele não só promoveu uma maneira peculiar de produzir e analisar os negros na cinematografia nacional e da diáspora como também manteve um profícuo diálogo com outras artistas que também tinham o intuito de se conhecer, de se produzir e se ver e se fazer presente na sociedade e na cultura por meio do cinema, assim como muitos negros e muitas negras na contemporaneidade. Essa percepção foi essencial para pensar minha relação com o cinema negro, como uma preparação para a pesquisa em nível de Doutorado.

Ao me apropriar cada vez mais da cinematografia bulbuliana, mais aumentava as impressões e incômodos que a cinematografia negra poderia trazer para o contexto da formação docente. Pude perceber isso em novembro de 2016 quando atuei como formador de orientadores do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Polo de Nova Iguaçu. Esse programa federal visava fomentar práticas criativas e instigantes nos processos de alfabetização, e naquele ano o objetivo era trabalhar com as linguagens artísticas no processo de alfabetização. Ali tive a oportunidade de problematizar as questões que norteavam meu projeto de pesquisa.

No primeiro dia de formação, propus uma dinâmica em que os professores deveriam escolher um dos pôsteres de filmes que estavam espalhados pelo chão e se apresentar pelo nome da obra. Uma das professoras retirou o pôster do filme *Preciosa*. A história que se passa no bairro do Harlem, em Nova York, narra a difícil vida da adolescente Clairece Preciosa Jones, que sofre privação domiciliar por parte da mãe, e,

além disso, é violentada pelo pai, de quem engravida duas vezes. As questões sobre pobreza, negritude e o fato de ser gorda se mesclam e dificultam ainda mais a trajetória da protagonista.

Quando a professora participante da dinâmica de formação do PNAIC vai se apresentar ela faz questão de enfatizar: *“Olha, eu não me identifico em nada com esse filme. É um filme muito diferente de mim. Eu sou completamente diferente dessa personagem”*. Questionei: *“Mas diferente como?”* A professora continua: *“Ela é uma pessoa que sofre muito”*. Continuei a problematização: *“Mas tem alguma coisa do filme que você acha que poderia apresentar, que lembra tua prática alfabetizadora?”* A docente conclui, de forma bem inibida: *“Não sei, a personagem é tão diferente de mim”*. Ao que parece, a professora ficou restrita a uma estética simplesmente corpórea e padronizada da personagem principal, o que talvez não possibilitou uma reflexão para além dos estereótipos os quais o próprio filme tentou romper.

Ao mesmo tempo, percebemos a necessidade de algumas professoras tornarem visíveis as construções das negritudes presentes em seus cotidianos. Uma das propostas de atividades com as orientadoras participantes do PNAIC no Polo Nova Iguaçu foi a produção de pequenos filmes através da metodologia do filme Haikai. Um haikai é um tipo de poema japonês desenvolvido no século XVII formado por três versos privilegiando a ênfase na montagem entre as imagens e ações. Assim, um filme-haikai tem o intuito de apresentar três planos que são montados em sequência e “depois do terceiro plano o haikai aparece escrito na tela” (MIGLIORIN, 2015, p.85).

Apesar de algumas resistências, a maioria dos professores tinha conhecimento de edição de vídeos e então se propuseram a produzir filmes-haikai. As ideias foram elaboradas em novembro e os filmes foram apresentados em dezembro de 2016. Um grupo de professoras de Nova Iguaçu elaborou um filme-haikai em que, no primeiro plano, aparece uma criança lendo um cartaz sobre a “Semana da Consciência Negra”. No segundo plano vemos uma menina e dois meninos, um de cada lado: um menino com as mãos cobrindo os ouvidos, a menina ao centro com as mãos cobrindo a boca e ao lado o outro menino cobrindo os olhos. O terceiro plano apresenta os dois meninos virados para o quadro e a menina ao centro tentando escrever na lousa:

*“Calaram nossas vozes,  
Vocês calaram ...”*

Durante a apresentação dos produtores desse filme Haikai, questionei a professora que além de a câmera não focar mais perto da lousa, nos três versos temos a impressão de que o último verso não está nítido. Uma das professoras deu uma explicação que também a deixou intrigada, mas que foi ao mesmo tempo criativa com a ideia proposta pelo grupo. A docente disse que o grupo até pensou em gravar novamente, já que além de certa distância da câmera, a caneta Pilot utilizada pela aluna para escrever os três versos estava com pouca tinta. Mas, em seguida uma das componentes achou que seria interessante deixar a dúvida aos espectadores sobre o que seria o último verso, para que essa dificuldade ficasse em consonância com a invisibilidade das reivindicações das populações negras na cultura brasileira, mesmo quando há tentativas de enunciar e visibilizar.

O primeiro plano em que o aluno visualiza o cartaz sobre a consciência negra juntamente com o segundo plano de dois alunos negros e a aluna negra em que esses não escutam, não falam e não veem até a escrita dos versos na lousa branca no último plano apresenta-nos uma tentativa constante das populações negras, associadas aos seus conhecimentos, em se fazerem presentes tanto na sociedade quanto no currículo escolar.

As experiências propostas na experiência com o cinema negro na formação continuada de professores do PNAIC sucitou-me a reiterar a escolha da cinematografia de Zózimo que também é apresentada em uma perspectiva dessa constante presença que nos ajuda a compreender novas formas de produção do conhecimento que, apesar dos impedimentos relativos às existências mais plenas, vislumbram novas formas de ocultar e visibilizar.

### **1.2.1 Revisão da Literatura**

Nesta seção, apresento como o tema Cinema Negro em cursos de Formação docente vem sendo abordado no contexto acadêmico. O primeiro site consultado para busca de trabalhos que se aproximassem da temática da pesquisa foi o Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup>. Recorri aos seguintes termos para a busca: 1º) Zózimo Bulbul; 2º) Zózimo; 3º) Bulbul; 4º) Cinema Negro; 5º) Cinema Negro e Formação de professores.

Ao inserir o termo “Zózimo Bulbul”, nenhum trabalho foi encontrado. Ao inserir o termo “Zózimo”, o site nos indicou uma dissertação de Mestrado sobre

---

<sup>5</sup> Esse levantamento de dados foi feito entre os anos de 2015 e 2016.

Políticas Públicas de Educação Profissional em que um dos membros da banca examinadora tinha o sobrenome “Zózimo”. Quando se buscou alguma pesquisa com o termo “Bulbul”, nenhum trabalho foi encontrado. Na busca com a expressão “cinema negro”, o banco de Teses nos indicou quatro pesquisas, três dissertações e uma tese de doutorado.

A dissertação de Victor Makoto Oiwa (2011), na área de Comunicação, com o título. “*Filmes e trilhas no cinema negro dos EUA dos anos 70: Uma análise sobre o ciclo Blaxploitation*”. A pesquisa teve por objetivo fazer uma análise da relação entre música e cinema norte-americanos dos anos 1970, voltados ao público negro. O autor conclui que o blaxploitation como um movimento cinematográfico estadunidense que surgiu sendo dirigido e interpretado por negros que possibilitou principalmente a propagação de uma política afirmativa da população negra por meio dos gêneros musicais como o funk e a soul music.

O segundo trabalho encontrado que relaciona o cinema e o negro foi a dissertação de Fabiana Quintana Dias (2011), também na área de Comunicação. Com o título “*Orfeu: do mito à realidade brasileira – uma análise da trilha sonora dos filmes*”, a pesquisa teve por objetivo estudar a trilha sonora dos filmes *Orfeu Negro*, de 1959, e *Orfeu*, de 1999. A autora conclui que tanto na peça teatral *Orfeu da Conceição* escrita e assinda por Vinícius de Moraes quanto nos filmes inspirados nessa obra cênica, *Orfeu negro* (1959) e *Orfeu* (1999), o elemento sonoro foi um importante elemento que participou das narrativas cinematográficas.

A terceira peça encontrada é a tese de Doutorado de Júlio Cláudio da Silva (2011). Sob o título “*Relações raciais, gênero e memória: a trajetória de Ruth de Souza entre o Teatro experimental do negro e o Karamu House*” (1945-1952). A pesquisa analisou as relações raciais e de gênero a partir da trajetória da atriz Ruth Pinto de Souza, tendo como marco cronológico o seu ingresso no Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1945, e a conclusão dos seus cursos de aprimoramento técnico profissional no Karamu House, teatro escola norte-americano, em 1952. Silva (2011) considerou que ao analisar a trajetória de Ruth de Souza, as variáveis de raça e gênero teimaram em vir à tona durante o processo de pesquisa na tentativa de compreender padrões de comportamentos e paradigmas que em alguns momentos possibilitaram ou impediram o desenvolvimento artístico dessa atriz de renome.

O quarto trabalho é do pesquisador Renato Cândido de Lima (2011), intitulado “*Menina mulher da pele preta: projeto de série televisiva que discute questões de gênero*”

e raça ligados à mulher negra”. A dissertação buscou entender como uma série televisiva dialoga com questões de gênero e de raça atreladas à representação da pessoa negra no audiovisual brasileiro. O autor chegou à conclusão de que tanto os aspectos que almejam reiterar determinadas imagens como aqueles que ousam reconstruir outras imagéticas para as mulheres negras por das séries televisivas que ainda aprisionam em uma cultura de representação. Ao mesmo tempo, as produções audiovisuais desenvolvidas pelos espaços periféricos são analisadas pelo autor como uma maneira de fundamentar novas perspectivas intelectuais e técnicas pelos sujeitos desses espaços.

A partir dessa primeira busca, duas questões são fulcrais às pesquisas que tem o cinema negro por temática. A primeira delas é a necessidade de evidenciar conhecimentos à cinematografia que sejam próprios de uma epistemologia negra (DIAS, 2011, OIWA, 2011; LIMA, 2011) seja por meio de novas estéticas ou inter-relacionando música e cinema. A segunda é que em grande parte esses estudos demonstram uma preocupação com as questões interseccionais entre raça e gênero (LIMA, 2011, SILVA, 2011), demonstrando que as formas como as mulheres negras são representadas e enunciadas eram objetos de pesquisa que efetivamente possibilitam pensar em novas perspectivas ao que estava por ser construído por um cinema negro.

A segunda busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>6</sup> ao qual foi apresentado um quantitativo maior de trabalhos ao fazer a busca com os seguintes termos: 1º) Zózimo Bulbul; 2º) Zózimo; 3º) Bulbul; 4º) Cinema Negro; 5º) Cinema Negro e Formação de professores. Da mesma forma como na busca do Banco de Teses da CAPES, ao fazer a busca com os termos “Zózimo Bulbul”, “Zózimo”, “Bulbul”, não encontramos nenhuma tese ou dissertação. Ao fazer a busca com o termo “Cinema negro”, o BDTD nos apresentou quatorze trabalhos entre dissertações e teses.

Doze dessas pesquisas eram de diferentes áreas das ciências humanas e sociais como dos Estudos étnicos e africanos, da História, do Cinema, da Comunicação, dos Estudos Linguísticos e Literários, da Cultura visual e da Geografia. A diversidade de áreas na qual o cinema negro é problematizado demonstra uma consonância com a necessidade de abordar as produções imagéticas por variadas abordagens o que vai ao encontro com as próprias teorizações acerca das epistemologias negras que se preocupam em elaborar novas imagéticas e estéticas das populações africanas e afro-

---

<sup>6</sup> Essa busca foi realizada entre os anos de 2017 e 2018.

brasileiras que não se restringem apenas a um único paradigma. No entanto, apenas dois são especificamente da área da Educação, o que nos direciona para a importância da continuidade dessa abordagem entre Cinema negro e Educação.

O primeiro trabalho tem por título “O Negro Encena a Bahia: Imagens e representações étnicas em cinco filmes baianos de ficção”, dissertação de Luna Cristina Castro Nery (2010) que teve por objetivo analisar a representação do negro em filmes de longa metragem ficcionais que tem por objetivo abordar as relações inter-raciais entre negros, brancos e mestiços na Bahia. Por meio de uma abordagem sociológica, a autora conclui que grande parte dos filmes analisados que tem a Bahia como cerne das tramas, os negros são tratados como exotismo e folclorização.

A contextualização da Bahia, precisamente a cidade de Salvador, também foi a temática da tese de Liliane Vasconcelos de Jesus (2016) sob o título “Salvador entre o texto e a tela: imaginários da cidade contemporânea”. Nesta pesquisa, a autora ao fazer uma inter-relação do cinema com a literatura, fundamentada nos Estudos Culturais, buscou compreender como a capital baiana se expressa no imaginário social na articulação do espaço físico e os variados grupamentos humanos que ali vivem. A autora conclui que nos filmes analisados os conceitos de baianidade é uma ideia que continua a ser vislumbrada no cinema e na literatura soteropolitanas por meio de um imaginário hegemônico e ao mesmo tempo buscam romper com o imaginário consagrado sobre a capital baiana.

Outros trabalhos focaram na potência desenvolvida por cineastas. A dissertação de Renata Melo Barbosa do Nascimento (2014) com o título “Rio, 40 graus: representações de mulheres negras no filme de Nelson Pereira dos Santos”. A pesquisadora, ao fundamentar-se nos estudos feministas e de gênero, almejou historicizar e desconstruir as representações sobre as imagens que foram questionadas e idealizadas como verdades sobre as mulheres negras brasileiras. Esta pesquisa apresenta em suas considerações finais que é preciso uma perspectiva histórica feminina para que se desnaturalize as representações estereotipadas em relação às mulheres negras na cinematografia nacional.

Com esse mesmo intuito, a dissertação de Caroline Mendes da Silva além de recorrer ao filme *Rio, 40 graus* também problematiza a construção das representações por meio da obra *A grande cidade* (1966), de Cacá Diegues. Sob o título “O negro no cinema brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte (Nelson Pereira dos Santos, 1957) e a Grande Cidade (Carlos Diegues, 1966)”, a autora questiona como as

personagens negras são posicionadas nas tramas dessas duas películas. A autora conclui que apesar desses filmes trazerem a problemática da marginalização da população negra, ainda há ausências sobre o pertencimento racial das personagens negras.

Para além de trabalhos voltados para as perspectivas de cineastas, uma das teses apresentadas nesta busca no site do BDTD quis compreender a performance artística do ator Grande Otelo. Dessa forma, Luis Felipe Kojima Hirano (2013) por meio de sua tese sob o título “Uma interpretação do cinema brasileiro através de Grande Otelo: raça, corpo e gênero em sua performance cinematográfica” busca compreender como esse importante ator, por meio de suas interpretações, suscitou questionamentos entre abordagens racistas e antirracistas. O autor conclui que a performance de Otelo contribui para pensar tanto as relações sociais quanto as intersecções de raça e gênero, mas que ainda na contemporaneidade reitera-se o humor fundamentado no sexismo, no racismo e na homofobia.

Outros pesquisadores optaram por compreender como que nos últimos anos as negritudes veem sendo abordadas e problematizadas por cineastas negros, o que nos apresenta novas perspectivas epistemológicas e estéticas das imagens. Dessa forma, Adriano Domingos Monteiro (2017) refletiu e compreendeu em sua dissertação “Os territórios simbólicos do cinema negro: racialidade e relações de poder no campo audiovisual brasileiro” a produção cinematográfica de realizadores negros e negras que se apresentam como configurações do que vem a ser conceituado como Cinema Negro. A escolha por abordar cinematografias dirigidas e produzidas por negros, segundo o autor, revelam outras perspectivas representativas baseadas não somente em uma forma de olhar o outro, mas em concepções onde a existência torna-se o cerne para constituir imagens negras.

Nessa mesma perspectiva, Júlio César dos Santos (2014) através da sua tese “... *se eu fosse uma flor...*: o cinema como dispositivo tecnopoético produzindo simbólicos identitários de uma mulher negra” buscou compreender o processo de criação do primeiro filme de Marta Cezária de Oliveira. Santos (2014) problematizou como a cineasta negra ao inter-relacionar suas identidades políticas, religiosas e trabalhadoras constituiu uma estética e uma poética que visaram ideias de arte como ação coletiva de outras mulheres. O autor considerou que a cineasta possibilitou um encontro por meio da tecnologia cinematográfica consigo própria ao mesmo tempo em que conseguia se ver em cada uma das centenas de outras mulheres negras que compuseram seu filme.



Outro pesquisador que também quis compreender como as cineastas negras têm sido produtoras de novas estéticas foi Wolney Nascimento dos Santos (2018). Sua dissertação intitulada “Corpo negro: território, memória e cinema” quis compreender as produções fílmicas de três cineastas sergipanas: Everlane Moraes com *Caixa D’água Qui-Lombo é esse?* (2013), Luciana Oliveira que produziu o filme *O corpo é meu* (2014) e Alexandra Gouvêa Dumas com sua obra *Nadir da Mussuca* (2015). Por meio desses filmes, o autor buscou entender os processos tanto subjetivos quanto objetivos em que as cineastas abordaram as temáticas de africanidades e afrodescendência. O autor conclui que as obras analisadas ajudam a vislumbrar um cinema negro feminino para descolonizar a cinematografia nacional e a construção de narrativas em primeira pessoa.

Dois trabalhos abordaram a produção do Cinema Negro em outros países. Rita de Kasia Andrade Amaral (2014) em sua dissertação “Cinema como prática social: a representação dos conflitos sociais do Senegal na obra cinematográfica de Ousmane Sembène” almejou compreender as representações negras em meio aos conflitos sociais ocorridos na formação do Estado de Senegal através das obras cinematográficas de Sembène. Fundamentada em teorizações Pós-coloniais, a autora conclui que filmes africanos como do cineasta senegalês contribuem para que os países africanos sejam pensados e problematizados pelos seus próprios sujeitos com o intuito de construir uma memória entre as questões locais e nacionais.

Raquel Barros Veronesi (2015) na dissertação de Mestrado “A reescritura das personagens “womanistas” de *The color purple* para o cinema” teve o objetivo de problematizar como o termo *womanism* (womanismo) entendido como feminismo negro, mas que também se relaciona com espiritualidade, sobrevivência e bem estar que são traduzidos da obra literária *The color purple* (1982) para o cinema hollywoodiano de Steven Spielberg (1985). Amparada aos estudos de reescritura de Lefevere, a autora conclui que o cineasta utilizou-se de uma suavização das características do womanismo.

Os três últimos trabalhos deste levantamento de teses e dissertações concentração nas áreas do ensino e da educação. Na dissertação de mestrado “Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente”, Thiago de Alencar Izabel (2014) quis contribuir para que o ensino de História e Cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia contribuiu para a formação e a reflexão dos professores. O autor conclui que apesar dos trabalhos desenvolvidos para professores por meio do Cinema e relações com ensino de

Geografia possibilitar uma ampla fonte de cultura e informação, os docentes ainda carecem de uma formação docente com mais investimentos.

Os dois últimos trabalhos foram os únicos específicos na área da educação. Edileuza Penha de Souza (2013) em sua tese de doutorado em educação quis compreender como um grupo de doze mulheres congueiras e paneleiras da região periférica de Vitória, Espírito Santos, a partir de exhibições fílmicas sobre mulheres negras desenvolveram concepções acerca dos afetos e dos amores. A autora chega à conclusão que as histórias das participantes da pesquisa mesclada as análises fílmicas por meio das entrevistas narradas possibilitaram trazer à memória seus desejos e identidades que possibilitaram, segundo Souza (2013), a produção de novas epistemologias por meio da linguagem audiovisual.

Nessa mesma perspectiva, Keila Souza de Oliveira (2015) em sua dissertação em educação “A dimensão pedagógica do Cinema Negro: articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro” teve por objetivo levantar pontos que contribuíssem para proposições positivas da imagem do negro nas inter-relações das políticas públicas, do cinema e da inclusão educacional. Para isso, a autora analisa os filmes exibidos pela Mostra Internacional do Cinema Negro por um processo de ensino-aprendizagem mais criativo para a implementação da Lei 10.639/2003.

A partir dos levantamentos feitos no site do BDTD compreendemos que nos últimos anos houve uma preocupação em problematizar as questões inerentes aos estereótipos que em grande parte constituíram as populações negras no território brasileiro (JESUS, 2016; HIRANO, 2013; NERY, 2010). No contraponto dessas construções imagéticas, percebe-se que os pesquisadores que se debruçaram sob as produções de cineastas negras e cineastas negros (SANTOS, 2018; MONTEIRO, 2017; SANTOS, 2014; SOUZA, 2013) apresenta-nos novas abordagens estéticas em que as epistemologias africanas e afro-brasileiras acerca das identidades, das corporeidades e amorosidades.

Essas categorias que fazem surgir novas epistemologias evidenciam um número considerável de pesquisas que proporam compreender as representações das mulheres negras na cinematografia nacional (VERONESI, 2015; NASCIMENTO, 2014, SOUZA, 2013). Destaca-se a pesquisa de Souza (2013) que buscou por meio de sua pesquisa exhibir filmes sobre mulheres negras para um grupo de mulheres negras congueiras e paneleiras da região metropolitana do Espírito Santo. Tal pesquisa da área educacional aproxima-se dessa tese de doutorado no sentido em que evidencia-se a partir de

cineastas negros a potência para que o público reelabore seus conhecimentos sobre si e sobre epistemologias negras que necessitam surgir.

Uma segunda busca foi realizada no site do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Não foi encontrada nenhuma pesquisa ao se buscar os termos “Zózimo Bulbul”; “Zózimo”, “Bulbul” e “cinema negro e formação docente”. Ao buscar pelo termo “cinema negro”, seis trabalhos nos foram indicados. O primeiro artigo que aparece dessa busca é “O Sol negro de Andriêi Arsiênievich Tarkóvski (ou os primeiros quatro minutos e vinte e dois segundos que definiram um cinema)”, de Neide Jallegas. O trabalho, além da palavra “negro” no título, não tem nenhuma convergência com a proposta desta tese.

O segundo artigo intitulado “Mulheres negras, religiosidades e protagonismos no cinema brasileiro” de Tania Montoro e Ceiza Ferreira (2014) busca identificar ressonâncias entre o papel central do feminino nas religiões afro-brasileiras e as construções imaginárias sobre “mães de santo” no cinema brasileiro, por meio de dois filmes: *Pureza Proibida* (1974) e *Besouro* (2009).

O terceiro artigo da busca no Scielo é de autoria do cineasta Joel Zito Araújo (2008). Sob o título “O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira”, o autor propõe reflexões para analisar as representações dos atores e das atrizes negras em quase 50 anos de história da telenovela brasileira para romper com o mito da democracia racial.

O quarto artigo também se volta para as questões que limitam outras representações do negro no cinema nacional. O texto “Imagem, raça e humilhação no espelho negro da nação: cultura visual, política e ‘pensamento negro’ brasileiro durante a ditadura militar”, de Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (2012), “problematiza as relações entre cultura visual, ‘racialização’ e novas sensibilidades políticas no Brasil de meados dos anos 1970 e início dos 1980 a partir das discussões da imagem e da representação do negro no cinema brasileiro” (SANTIAGO JR., 2014, p.94).

O quinto artigo é “O imaginário da branquitude à luz da trajetória de Grande Otelo: Raça, Persona e estereótipo em sua *performance* artística”, de Luís Felipe Kojima Hirano (2013). O autor busca entender como o ator Grande Otelo, da comédia ao drama, interpretou de variadas formas o negro de acordo com o imaginário popular entre estereótipos e rompimentos.

O último artigo encontrado nessa busca é assinado por Marcos Napolitano (2014): “Rio, Zona Norte (1957) de Nelson Pereira dos Santos: a música popular como representação de um impasse cultural”. O autor procura pensar como no filme “Rio, Zona Norte”, a música popular desempenha a representação dos dilemas sociais, estéticos e ideológicos do negro.

Os artigos encontrados pelo Scielo que discutem o “cinema negro” aproximam-se mais das intenções desta pesquisa, que se propõe a pensar a questão de outras possíveis reconstruções do negro por meio da cinematografia pensada, produzida e reconceituada principalmente por meio das epistemologias afro brasileiras fundamentadas nas religiões afro-brasileiras (FERREIRA e MONTORO, 2014), nas formas como artistas negros buscaram mesmo em meio aos estereótipos reconceituar as estéticas negras (HIRANO, 2013) e na musicalidade (NAPOLITANO, 2014).

A presente pesquisa também apresenta o levantamento feito aos anais dos encontros anuais da Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema (SOCINE). Apesar de já ter já terem sido realizados 22 encontros, o site da SOCINE disponibiliza os anais digitalizados apenas entre os anos de 2012 e 2018. Recorremos às pesquisas por meio dos termos “negro” e “cinema negro” que poderiam estar presentes no título, no resumo ou nas palavras-chave e obtivemos 13 trabalhos como resultado.

No ano de 2012, apareceu apenas um trabalho intitulado “Barravento: o feminino negro no cinema novo de Glauber Rocha”, no qual Ceiza Ferreira investiga como o repertório imaginário do feminino negro se desenvolve na obra fílmica.

No ano seguinte, os termos utilizados indicaram apenas um trabalho. “Por uma sexualidade tropical radical: raça, imaginação e intelectuais negros dos anos de 1970”, de autoria de Pedro Vinicius Asterito Lopera, e que apresenta o confronto em torno do ideal de democracia racial elaborado pelo cineasta Antônio Pitanga que, por meio de sua atuação no campo cinematográfico brasileiro dos anos 1970, dirigiu *Na Boca do Mundo*.

Na busca feita nos Anais do SOCINE de 2014 não encontramos nenhum trabalho com os termos “negro”, ou “cinema negro”. No ano seguinte, a busca com os dois termos indicou apenas um artigo de autoria de Gilberto Alexandre Sobrinho. Com o título “*Orí* e as vozes da diáspora: feminismo negro, identidade e filme Ensaio”, o autor aborda o filme a partir do conceito de filme ensaio e das relações entre o feminismo negro, bem como a produção das negritudes e suas inter-relações junto à diáspora.

No ano de 2016, ao fazer a busca com os termos selecionados, apenas um trabalho se evidenciou. Com o título “Políticas de representação: PratiBha Parmar e o feminismo negro no cinema”, Ana Paula Silva Oliveira refletiu sobre como o feminismo negro de PratiBha Parmar pensa o cinema inter-relacionando questões de raça, gênero e sexualidade.

Em outubro de 2017, ao participar do XXI Encontro da Sociedade Brasileira dos Estudos do Cinema, foi perceptível o aumento considerável de pesquisas sobre o cinema negro. Evidenciamos dez trabalhos voltados para as questões referentes a essa cinematografia ou em intersecção com as temáticas raciais.

Em “Interpretações do final feliz inter-racial na recepção fílmica”, Ceiza Ferreira apropria-se dos conceitos de codificação/decodificação em Stuart Hall para compreender o final feliz de casais inter-raciais no filme *Bendito Fruto*, bem como as possíveis articulações entre gêneros e raças.

Na pesquisa “Luzes, sombras, corpo: a exposição da pele negra no cinema brasileiro”, Felipe Corrêa Bomfim discute por meio da Revista Filme Cultura e das obras de Zózimo Bulbul, como a cinematografia recorreu aos recursos de iluminação em peles escuras para evidenciar as nuances e as formas de representação.

Marina Cavalcanti Tedesco e Emília Silveira Silberstein em “Luzes, sombras, corpos: a fotografia de narrativas televisivas negras” problematizam duas séries televisivas protagonizadas por mulheres negras e os desafios para as direções de fotografia em romper com padronizações de evidência dos corpos negros.

Com o título “Pássaros: o que que/e/r o filme lésbico negro?”, Ramayana Lira de Sousa parte dos Estudos Queer para pensar por meio do cinema as recepções acerca do cinema lésbico negro e a busca pela sobrevivência das imagens produzidas por essa cinematografia.

Três pesquisas em andamento compuseram a sessão temática “Cinema Negro” no XXI SOCINE. O primeiro é de autoria de Célia Torres com o título “Cinema Negro Brasileiro. Existe?” em que se questiona sobre a conceituação de uma cinematografia propriamente negra. Para isso, a autora recorre ao manifesto do Dogma Feijoadá e do filme *Barravento* de Glauber Rocha.

O segundo trabalho dessa sessão foi “Odilon Lopez, um pioneiro do cinema negro brasileiro”, de Noel dos Santos Carvalho. O autor almejou explorar a trajetória do cineasta-título da pesquisa, em meio à contextualização da centralidade afro-brasileira no Cinema Novo.

O último trabalho foi de autoria do pesquisador desta tese de Doutorado. Com o título “Negritudes, corporeidade e educabilidade no filme *Aniceto do Império*”, propus uma inter-relação das ideias de ativismo político, Movimentos Negro e corporeidades em processos educacionais na trajetória das populações negras. Para isso, recorri a análise fílmica de *Aniceto do Império, em dia de alforria?* (1981), de Zózimo Bulbul. Se após a abolição, as populações negras tiveram que preservar sua ancestralidade, quis compreender de quais formas o protagonista desse curta-metragem é constituído na atuação sindical e artística.

Em “Raça e Cinema: considerações metodológicas”, Ana Lígia Muniz Rodrigues objetiva inferir algumas reflexões sobre a pesquisa sociológica no campo do cinema, através do relato sobre os procedimentos metodológicos e as dificuldades durante a pesquisa de doutorado sobre relações raciais e cinema brasileiro.

Por último, o trabalho de Geisa Rodrigues com o título “A voz do corpo feminino negro: afeto e ancestralidade em cena” apresenta problematizações acerca de três personagens negras por meio de três curtas contemporâneos brasileiros sobre temáticas caras às culturas africanas ancestrais como o Candomblé, a religião afro-brasileira de origem Iorubá.

No ano de 2018, o número de trabalhos apresentados na SOCINE em relação às temáticas referentes ao cinema negro dobraram mais do que a metade em relação ao ano anterior. Um fato que explica o aumento significativo de pesquisas sobre as negritudes na cinematografia foi a aprovação do seminário temático “Cinema Negro africano e diaspórico – Narrativas e representações” sob a coordenação das professoras Kênia Cardoso Vilaça de Freitas, Janaína Oliveira e Edileuza Penha de Souza.

Alguns dos vinte e um trabalhos propostos tanto para esse novo seminário temático quanto para outros convergiram com as teorizações desta tese. Entre esses, dois trabalhos problematizaram o cinema negro em uma perspectiva decolonial. “Afroperspectivismo e documentário: artempensamento de Decolonial” de Gilberto Alexandre problematizou a decolonialidade intrínseca aos processos de ensino e produção artística em que essa teorização é produzida nas condições que fizeram historicamente as populações negras serem subalternizadas. “Entre o não ser e o ser outro: o cinema decolonial de André Novais” de Juliano Gomes teve o objetivo de analisar os curtas-metragens produzidos por Novais pelas incertezas das imagens o que para o autor essa condição seria uma possibilidade de pensar a decolonialidade. Esses trabalhos se aproximam da pesquisa apresentada pelo autor desta tese no seminário

temático de Cinema e educação da SOCINE 2018 sobre a perspectiva decolonial do filme *Abolição* de Zózimo Bulbul ao analisar os diferentes conhecimentos produzidos pelas populações negras no Brasil acerca da outra História não fundamentada na perspectiva eurocêntrica.

Em mais um ano de trabalhos apresentados na SOCINE, a corporeidade também foi problematizada como um dos principais conhecimentos das populações negras. Thiago de Abreu e Lima Florencio investigou dois filmes afrocaribenhos em que a corporeidade e a espiritualidade eram intrínsecas a constituição das personagens. Outra conceituação que foi bastante analisada nos trabalhos no SOCINE 2018 foi à estética negra seja como experiência (FLORÊNCIO, 2018) ou como existência por meio da corporeidade (ROSA, 2018; DAVID, 2018) ou como a busca de teorizações inseridas no cinema negro (MELO e MONTEIRO, 2018).

A categoria História também está presente nos trabalhos da SOCINE 2018 por um conhecimento reiventado em consonância com o posicionamento das mulheres negras (HOLANDA, 2018, SOUZA, 2018 e COSTA, 2018). As evidências dessas categorias conceituais reiteram as apostas dessa investigação no cinema negro de Bulbul enquanto conhecimento decolonial constituindo corporeidades, estéticas e histórias pelos olhares africanos e afro-brasileiros com o intuito de abordar outras epistemologias, principalmente ao pensar que a formação de professores é composta por um quantitativo considerável de mulheres.

### **1.3 O que dizem os currículos das formações docentes sobre cinema e negritudes?**

A revisão da Literatura dessa pesquisa também buscou compreender como as questões acerca de cinema e negritudes são elaboradas nos currículos de Licenciatura das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A princípio recorreremos às grades de disciplinas e ementários dos cursos de Licenciatura em Pedagogia disponíveis nos sites dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro

#### **1.3.1 O currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

No site da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro é possível ter acesso ao Plano Pedagógico de Curso (PPC). O seguinte documento foi aprovado em 2008 e atualizado em 2014. No segundo capítulo do Projeto intitulado “Contexto Institucional Global”, o texto informa que uma das especificidades da formação em Pedagogia é:

[...] assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade (PPC-UFRJ, 2008, p. 6)

Dessa forma, o colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ assume o compromisso de formar profissionais que se comprometam a reverter às questões discriminatórias entre essas a que se referem à etnia. Nisso, entendemos que as questões referentes às diversas identidades que relacionam parentescos, religiosidade, nacionalidade e fenótipos. No sexto capítulo, o projeto apresenta o perfil do egresso da Licenciatura em Pedagogia e o sétimo tópico também apresenta a preocupação de formar futuros professores que saibam:

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura educativa ,integrativa e propositiva em face de realidades complexas com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (PPC-UFRJ, 2008, p. 16)

Com esse intuito acreditamos que para o licenciado em Pedagogia, diagnosticar os problemas referentes às mais variadas desigualdades sociais, entre elas as étnico-raciais, é preciso entender quais disciplinas oferecem essa formação bem como as fundamentações teóricas. O projeto possui um Núcleo de Estudos básicos que se volta em grande parte às questões referentes às formações nas habilitações para o Magistério da educação infantil e das Séries Iniciais e à Gestão democrática em escolas em espaços não-escolares. Em seguida, é apresentado o “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos” que tem por objetivo proporcionar “o conhecimento mais acurado de algumas das muitas áreas alcançadas pela Pedagogia” (PPC-UFRJ, 2008, p. 29). Esse núcleo fundamenta-se no Parecer sobre as determinações sobre o Curso de Pedagogia de 2005 em que essa Licenciatura poderá aprofundar temáticas referentes às questões étnico-raciais e educação nos remanescentes quilombolas e também à educação indígena, prisional, comunitária e popular.

No entanto, a citação do Parecer CNE/CP 5/2005 lembra que tais temáticas não podem se tornar habilitações. Nesse sentido, o texto nos informa que esses temas farão parte de um aprofundamento não-pleno. De forma específica, as temáticas referentes às relações étnico-raciais e ensino e cultura Afro-brasileira estarão presentes em duas disciplinas eletivas: “Educação e Etnia” e “Multiculturalismo e Educação”.



Acessamos o fluxograma do PPC atualizado em 2014. No documento, não há nenhuma disciplina obrigatória que verse especificamente sobre as questões étnico-raciais ou que inter-relacione currículo, cinema e questões raciais. Após essa constatação, acessamos a ementa no site do curso de Pedagogia da UFRJ. Encontramos duas disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais: A primeira chama-se “Intelectuais Negras”<sup>7</sup> que tem por objetivo evidenciar:

[...] os “conhecimento orais e escritos de mulheres negras. Histórias, práticas e nuances dos feminismos negros (cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil na América Latina e no continente Africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações étnico-raciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa ("escritas de si"). (UFRJ, 2016)

A bibliografia é formada em grande parte por teses e dissertações entre elas as de Mercedes Jabardo, Jaqueline Gomes de Jesus, Fabiane de Lima Peixoto e Azoilda Loretto da Trindade. Nessa disciplina há o objetivo de compreender como o feminismo negro elabora saberes localizados diferenciados nas salas de aula através de livros, artigos e também em documentários.

A segunda disciplina eletiva é “Educação e etnia”. O curso tem por objetivo problematizar aspectos de raça e etnicidade com fundamento nas perspectivas antropológicas. As culturas indígenas e afrodescendentes também se evidenciam enquanto um conteúdo, mas não é especificado quais autores contribuirão para pensar os objetivos da disciplina.

Por último, verificamos a disciplina “Multiculturalismo e Educação” que no PPC juntamente com a disciplina “Educação e Etnia” aparecem como aquelas que versarão sobre as relações étnico-raciais. O objetivo dessa disciplina é apresenta o conceito de multiculturalismo bem como sua historicidade. Ao mesmo tempo, busca compreender como o multiculturalismo impacta as políticas e práticas educacionais. Não é apresentada bibliografia em que possamos compreender a relação das temáticas com as questões étnico-raciais. Da mesma forma, não encontramos nenhuma disciplina obrigatória ou optativa que problematize, cinema, negritudes e educação.

---

<sup>7</sup> O site informa que o currículo do Curso de Pedagogia foi atualizado em 08 de Abril de 2016. Entendemos que essa disciplina foi acrescentada à grade curricular após 2014, já que no PPC essa não aparecia na lista das disciplinas optativas.

### 1.3.2 Os currículos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF)

O currículo de Pedagogia do campus de Niterói, atualizado no ano de 2010, da Universidade Federal Fluminense (UFF) apresenta uma matriz curricular com nove períodos de curso. Das disciplinas obrigatórias, a grade apresenta apenas uma voltada as questões étnico-raciais denominada “Relações Étnico-raciais. Ao acessar o conteúdo de currículos, é apresentado o novo fluxograma, os objetivos, a Organização curricular, Adaptação curricular e Práticas curriculares. No documento “Organização Curricular”, conseguimos compreender um pouco melhor a inserção da temática “Relações étnico-raciais” no currículo do curso de Pedagogia. Nessa parte é apresentado o “Projeto Político Pedagógico” e quando se aborda sobre as “Disciplinas Obrigatórias” se entende que o intuito é relacionar as questões étnico-raciais às questões didáticas e curriculares da formação docente:

A distribuição das disciplinas Obrigatórias na sequência do curso, então, é constituída de dois momentos ou conjuntos distintos, porém articulados e complementares [...] O segundo é constituído por um largo espectro de disciplinas ligadas à profissionalização do pedagogo. Algumas dessas disciplinas resultam de interseções entre áreas distintas como ocorre em Organização da Educação no Brasil, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico-raciais na Escola. Aqui também estão os conteúdos de estudos de Didática, Currículos e Programas, Orientação, Administração e Supervisão Educacional, Alfabetização, Legislação, Magistério. Tais matérias desdobram-se em disciplinas e estas, algumas vezes, em seriações. (PPC, 2010)

Apesar das fundamentações e da historicidade acerca da elaboração curricular, não há no site da Faculdade de Educação do campus de Niterói da UFF o ementário que possibilitaria compreender um pouco melhor os conteúdos exigidos na disciplina das Relações étnico-raciais bem como averiguar se há inter-relações entre cinema, educação e questões étnico-raciais e especificamente sobre negritudes.

O site também nos apresenta as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia de mais dois campis da UFF: Angra dos Reis e de Santo Antônio Pádua. Em Angra do Reis, município localizado na Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, curso de Pedagogia da UFF nos apresenta três grades curriculares de acordo com as habilitações: uma para educação infantil, uma para Orientação Educacional e uma para Supervisão Educacional. A habilitação para Educação infantil não apresenta na Matriz curricular nenhuma disciplina obrigatória que especifique as temáticas étnico-raciais ou alguma que relacione cinema, educação e questões étnico-raciais. A grade curricular para a

habilitação em Orientação Educacional também não apresenta nenhuma disciplina que problematize tais temáticas. O mesmo procede na apresentação da Grade curricular da habilitação em Administração Escolar.

Ainda sobre o curso de Pedagogia no campus de Angra dos Reis da UFF, conseguimos acessar uma Matriz curricular que apresenta a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Educação no terceiro período dessa Licenciatura. No entanto, não fica compreensível se é uma grade curricular comum para as três habilitações ou é uma matriz que contempla apenas uma das habilitações. Ao final dessa mesma matriz é apresentado as disciplinas optativas. Nenhuma delas contempla questões específicas das relações étnico-raciais bem como das relações entre cinema, negritudes e educação.

A Matriz curricular do curso de Pedagogia da UFF do campus de Santo Antônio de Pádua, município localizado no Noroeste Fluminense, não apresenta nenhuma disciplina obrigatória que verse sobre as questões étnico-raciais. Ao final aparece uma disciplina optativa denominada “Educação e Desigualdades Raciais no Brasil”, mas que pela falta de um ementário não possibilitou compreender se há problematizações acerca das questões referentes ao cinema, às negritudes e à educação.

### 1.3.3 O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

A Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) possui duas modalidades de Licenciatura em Pedagogia: presencial e à distância. Ao acessarmos a grade curricular da primeira modalidade, não é apresentada nenhuma disciplina obrigatória sobre as relações étnico-raciais bem como aquelas que relacionassem cinema, negritudes e educação.

Recorremos ao Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. O documento apresenta a reformulação do ano de 2008. Na Justificativa do seguinte PPC, os elaboradores consideram que:

Nesse sentido, o pedagogo que o curso de Pedagogia presencial da Unirio tem a responsabilidade de formar é um profissional com sólida formação teórica e compromisso político, envolvido com o ensino-aprendizagem, a pesquisa e a gestão em contextos educativos escolares e não-escolares, na perspectiva democrático-participativa, visando a superação das desigualdades sociais. Na condição de sujeito em constante (inter)ação com o(s) outro(s), deverá constituir-se como produtor de saberes na e para a sociedade, compreendida como

espaço-tempo privilegiado de análise, reflexão e explicitação das relações sociais e de produção. (PPC-UNIRIO, 2008)

Apesar da intencionalidade de trabalhar com perspectivas democrático-participativas, o PPC não apresenta disciplinas obrigatórias que especificamente abordem sobre as diferenças étnico-raciais na busca da superação das desigualdades sociais. O seguinte PPC apresentará apenas uma disciplina optativa voltada às questões étnico-raciais: “Culturas Afro-brasileiras”.

O mesmo documento apresenta o ementário das disciplinas. Analisamos nas disciplinas obrigatórias aquelas que pudessem versar sobre cinema, negritudes e educação, mas não encontramos. Nem mesmo nas referentes à Antropologia e à Filosofia, que são conhecimentos que tem por objetivo questionar a elaboração e produção dos conhecimentos em diferentes culturas vislumbramos possíveis questões que inter-relacionem educação e questões étnico-raciais. Essas temáticas só aparecerão mais uma vez nas disciplinas optativas: “Culturas Afro-brasileiras em sala de aula” e “Ideologia Racial brasileira na educação escolar”.

Na primeira, há um interesse por tratar de temas amplos sobre as temáticas afro-brasileiras, como as diásporas negras e as civilizações africanas. Em seguida a disciplina especifica as dimensões africanas com a cultura brasileira focando nos movimentos de resistência entre eles a religiosidade e o movimento negro e a Lei 10639/2003. O curso de “Ideologia Racial brasileira na educação escolar” foca mais nas elaborações do conceito de raça e nas possíveis construções de outras formas de identificação da população pelo livro didático. Por último, um dos conteúdos que a disciplina pretende debater é o racismo e a formação docente. As matrizes não possuem matérias obrigatória ou optativa que relacione cinema, negritudes e educação.

#### 1.3.4 Os currículos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) possui três campi com o curso de Pedagogia: Faculdade de Educação (EDU), localizado no Campus Maracanã; a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), localizado no campus de Duque de Caxias e a Faculdade de Formação de Professores (FFP) localizado no campus São Gonçalo.

O curso de Pedagogia da UERJ do campus Maracanã é o mais antigo dos três campi e teve seu currículo atualizado em 2012. Ao acessarmos o fluxograma do curso,

não verificamos nenhuma das disciplinas obrigatórias que verse sobre as relações étnico-raciais ou cinema, negritudes e educação. Recorremos ao Ementário do curso de Pedagogia. Esses documentos estão divididos de acordo com os departamentos que são subdivididos em: Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, Departamento de Ciências Sociais e Educação, Departamento de Estudos da Infância, Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana e Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação.

Apesar de cada Departamento apresentar um link ao final de suas páginas virtuais indicando as ementas, esses documentos apenas apresentam o nome do elenco de disciplinas, sem explicitar os conteúdos e bibliografias. Esse fato apresenta uma dificuldade para elucidar se há inter-relações entre cinema, educação e negritudes. Um exemplo disso é o Departamento de Estudos da Infância que apresenta uma disciplina eletiva denominada “Tópicos Especiais I: Infância e Cinema”. Será que esse curso aborda questões relativas às construções imagéticas das crianças negras?

O Departamento que mais apresenta cursos sobre as questões raciais ou negritudes é o de Ciências Sociais e educação. No conjunto de disciplinas eletivas, o departamento oferece as disciplinas de “Cultura Afro-Brasileira e Educação” e “Tópico Especial III – A Questão Racial e Educação”. Não conseguimos vislumbrar o que tais disciplinas abordam pelo fato do ementário não apresentar os conteúdos e nem as respectivas bibliografias.

O Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE) apresenta duas disciplinas eletivas denominadas “Tópicos Especiais II – Cineclube I: Imagem da/na Educação” e “Tópicos Especiais II: Imagem da/na Educação”. Não é explicitado pela ementa e pela bibliografia se há possibilidade de temáticas relacionando cinema, negritudes e educação.

A Faculdade de Formação de Professores, campus da UERJ localizado no município de São Gonçalo, também não tem em seu fluxograma nenhuma disciplina obrigatória voltada às questões raciais ou que relacione cinema, negritudes e educação. Encontramos uma disciplina apenas nos grupos das eletivas denominada “Relações Raciais e Educação”. Ao contrário dos sites das outras instituições verificadas, a FFP foi a primeira em que conseguimos ter acesso ao ementário com apresentação mais fundamentados. O documento é dividido em objetivos, Ementas e Bibliografia. Um dos objetivos dessa disciplina eletiva é problematizar as conceituações acerca de raça,

relacionar o racismo na construção das identidades subjetivas e de grupo. A disciplina também tem uma preocupação em compreender a Lei 10.639 e seus impactos nos currículos oficiais. As fundamentações teóricas são permeadas pela Antropologia Contemporânea (MUNANGA, 2003; SEYFERTH, 2012) e pelo Multiculturalismo (CANEN, 2001; D'ADESKY, 2001)

Por último, recorremos ao site da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (2008), campus da UERJ em Duque de Caxias. O fluxograma do curso de Pedagogia não apresenta nenhuma disciplina obrigatória específica às Relações étnico-raciais ou que versem sobre cinema, negritudes e educação. Conseguimos encontrar duas disciplinas que abordam as questões raciais e educação: uma de caráter obrigatório, “Educação Inclusiva” e outra eletiva denominada “Educação, Diferença e Desigualdade”. A primeira preocupa-se em compreender a construção social do indivíduo, os preconceitos, estereótipos e segregações. Ao mesmo tempo há uma preocupação em compreender a identidade e a etnia e o direito às diferenças. A segunda disciplina tem por objetivo “Examinar as relações entre educação escolar e os fundamentos do currículo multicultural e intercultural.” (UERJ, 2008). A perspectiva multi/intercultural fundamenta-se em McLAREN (1997) e STOER (1999) e Hall (2007).

### 1.3.5 Os Currículos de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro está presente em dois dos quatro campi da instituição: Seropédica e Nova Iguaçu. Com relação à Seropédica, a Licenciatura em Pedagogia está sob a responsabilidade do Instituto de Educação. No site da unidade, encontramos a grade curricular do curso de Pedagogia. De acordo com as informações da matriz curricular, essa Licenciatura foi implantada no ano de 2007 com o intuito de ofertar à região uma formação de professores de qualidade.

Após uma breve apresentação dos objetivos, das Referências Legais e do Corpo docente, temos a grade curricular que possui uma disciplina obrigatória voltada às questões étnico-raciais: Cultura Afro-brasileira. Ela é oferecida no Oitavo período e possui dois créditos. Como o site não apresenta um ementário, não conseguimos analisar se outras disciplinas, entre obrigatórias e eletivas, contemplam conteúdos

voltados às relações étnico-raciais ou sobre as inter-relações cinema, negritudes e educação.

O curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, campus da UFRRJ localizado no Município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, apresenta em seu site eletrônico tanto a grade curricular quanto o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Por esse documento conseguimos perceber que o Colegiado teve uma grande preocupação em explicitar seus objetivos e intencionalidades na formação do Licenciado em Pedagogia. Das instituições e campis ao qual analisamos as propostas curriculares, é nessa que encontramos um maior número de informações e organização. O projeto apresenta em torno de 138 páginas organizado dentro das normas acadêmicas: Sumário, Introdução, Objetivos, Perfil Profissional e Competências do Egresso, Dinâmicas e Especificidades Acadêmicas, Grade Curricular e Ementário e Fluxograma.

Na primeira parte do documento é informado que a UFRRJ encontra-se diante o desafio de ampliar sua área de atuação na Baixada Fluminense com a instalação do Curso de Pedagogia que possibilite a valorização do Magistério. O Projeto de criação dessa Licenciatura seguiu os moldes do Curso de Pedagogia da sede da UFRRJ em Seropédica. A princípio, os idealizadores do projeto propuseram ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ (CEPE) uma grade com apenas dois períodos para que se iniciassem as atividades do curso e de modo a “dar oportunidade aos professores que seriam contratados para atuarem no Curso de darem prosseguimento à construção do Projeto Pedagógico do Curso, uma vez que seriam estes os sujeitos legítimos para execução de tal tarefa.” (PPC-UFRRJ,2009, p. 6). Com semestre iniciado em 2006, em Julho daquele ano, o Colegiado já tinha a versão final do PPC de Pedagogia do campus Nova Iguaçu.

Articulados com outras instâncias de valorização do Magistério como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR), o colegiado do curso de Pedagogia do IM/UFRRJ assume o compromisso de constituir como cerne desse curso a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em seguida o PPC apresenta os objetivos. Nos chama atenção que logo no Objetivo Geral do curso de Pedagogia há um comprometimento com as temáticas étnico-raciais em uma perspectiva de investigação:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IM/UFRRJ destina-se à formação de docentes aptos a identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (PPC-UFRRJ, 2009, p. 10)

Em seguida, verificamos o ementário que apresenta em grande parte das disciplinas detalhadamente a ementa, o programa e a bibliografia. Dessa forma, pudemos ter uma maior ideia dos objetivos relacionados às questões étnico-raciais da instituição. Das sessenta e uma disciplinas obrigatórias, apresentam-se quatro com uma perspectiva voltada às questões raciais: “Sociologia e Educação II”; “Antropologia e Educação; Estudos Culturais e Educação”; “Cultura Afro-Brasileira” e “História da Educação”. É possível constatar também que essas disciplinas apresentam uma ênfase nas fundamentações em autores que problematizam as questões étnico-raciais como Stuart Hall, Kabengele Munanga e Ahyas Siss. Os estudos multiculturais também se faz presente no ementário fundamentados em Stuart Hall e Peter McLaren. Outras temáticas presentes no curso de Pedagogia da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu- são aqueles que voltam aos estudos Pós-modernos ou Pós-críticos como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva.

O conjunto de disciplinas optativas soma sessenta e quatro. Dessas, verificamos que há o curso de “Cinema e Educação” que tem o intuito de levar o licenciando se familiarizar com a linguagem cinematográfica e propor uma análise crítica das construções imagéticas. Os conteúdos apresentam as ideias de narrativas, cortes de planos, som, luz e imagem. Além disso, o programa inclui estudos das vanguardas artísticas e propõe a montagem de pequenos curtas. A bibliografia fundamenta-se em autores como Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin. Apesar de a disciplina propor pensar e criar imagens cinematográficas com os licenciandos do curso de Pedagogia, não vislumbramos temáticas que se refiram ou tenham a intencionalidade de abordar o Cinema Negro.

As outras disciplinas optativas tem a ver com a temática desse projeto de Doutorado presentes no ementário do curso de Pedagogia da UFRRJ, campus Nova Iguaçu são: “Movimentos Sociais e Educação”, “Imagens e Ciências Humanas”, “Educação e Relações Raciais no Brasil”, “Cultura Brasileira” e “Multiculturalismo e Educação”. A disciplina “Imagens e Ciências Humanas” têm objetivos e bibliografias bem próximas do curso de “Cinema e Educação”: “Principais linhas de debate



constituídas sobre usos de imagens no ensino e pesquisa em ciências sociais: iconografia, fotografia e filmografia (inclusive imagens televisivas e infográficas). Leitura e interpretação de imagens visuais.” (PPC- UFRRJ, 2009, p. 111). Apesar disso, não há nenhum conteúdo voltado às análises das imagens dos negros e das negras.

As demais disciplinas, “Movimentos Sociais e Educação”; “Educação e Relações Raciais no Brasil”; “Cultura Brasileira” e “Multiculturalismo e Educação” apresentam tópicos voltados às questões raciais. “Movimentos Sociais e Educação” relaciona as temáticas das minorias para pensar o acesso dessas à educação formal. A disciplina “Educação e Relações Raciais” propõe pensar a temática por meio da formação de identidades, com ênfase das temáticas das reproduções sociais com fundamentação em Pierre Bourdieu. A sociologia brasileira que em grande parte se constituiu pelas questões raciais tem espaço na ementa através dos autores Guerreiro Ramos e Carlos Hasenbalg.

Outro assunto de interesse é o currículo em diálogo com autores que pensam por meio da Sociologia Crítica do Currículo como Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Entendemos que há um interesse em entender a temática das questões étnico-raciais enquanto produtores de conhecimentos no currículo escolar.

A disciplina optativa “Cultura Brasileira” busca contemplar o pensamento social brasileiro de autores que almejavam conceituar o negro seja por uma perspectiva do naturalismo sociológico como da Sílvia Romero que no século XIX conceituou a evolução dos povos com fundamentação em ideias de raças pré-históricas. Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” também se faz presente no ementário com uma perspectiva de pensar o Brasil enquanto um país mestiço.

Na disciplina de “Multiculturalismo e Educação” a proposta é entender as diferenças sociais em sociedades como comunidades imaginadas. Além de autores presentes em outras na bibliografia de outras disciplinas em uma perspectiva do Multiculturalismo Crítico, o curso pretende fundamentar-se em autores que perpassam a sociologia do Negro tais como Florestan Fernandes e Frazier.

### 1.3.6 Reflexões acerca do Levantamento de dados dos Currículos do Curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro

O levantamento obteve quantidade de dados diferenciados pela diversa disponibilidade das informações faculdades de educação necessárias para analisar conteúdos e bibliografias. Acreditamos que essa falta de informações mais aprofundadas dificulta e preocupa os pesquisadores que pretendem analisar as propostas curriculares já que essas informações deveriam se apresentar de forma acessível e fundamentada. Ainda estimo que essas duas características deveriam ser privilegiadas pelos responsáveis em elaborar e reformular as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia visando atender as expectativas dos futuros licenciandos.

Como podemos observar, apenas dois campi tinham informações mais precisas das fundamentações teóricas propostas para os cursos de Pedagogia: a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, campus da UERJ em Duque de Caxias e o Instituto Multidisciplinar, campus da UFRRJ em Nova Iguaçu. Especificamente, nessa última instituição conseguimos obter informações que apresentava um panorama mais amplo das intencionalidades de uma formação preocupada com as questões étnico-raciais já que traz essa problemática enunciada em seu objetivo e uma gama de disciplinas tanto obrigatórias quanto optativas que abarcam essas temáticas.

De uma maneira geral, percebemos que de alguma forma há a presença das temáticas das relações raciais ainda em grande parte nas disciplinas eletivas ou optativas, que são aquelas em que os alunos escolhem cursar em algum dos períodos da formação acadêmica. Essa estrutura determinada pelos diversos colegiados dos cursos de Pedagogia de certa forma pode prejudicar a perspectiva de uma formação docente que problematize em sentidos históricos, políticos, educacionais e no que tange ao interesse desse projeto de pesquisa em nível de Doutorado, as possibilidades estéticas e imagéticas das negritudes. Por meio dessa estrutura, nem todos os licenciandos terão a oportunidade de ressignificar os conhecimentos produzidos por e para esse grupamento étnico-racial.

## 1.4 Referenciais Teórico-metodológicos

Para pensar as inter-relações entre cinema negro, produção de presença e formação docente pela ótica de Zózimo Bulbul, em uma perspectiva de construção de conhecimentos, esta pesquisa se fundamenta em referenciais teóricos de diferentes

áreas. O primeiro deles se refere ao conceito de “produção de presença” (HOOKS, 2018; HALL, 2013; GUMBRECHT, 2010; MERCER, 1994), com o intuito de compreender e produzir novas epistemologias das culturas afro-brasileiras por meio das imagens cinematográficas. Do conceito de “produção de presença”, problematizaremos três categorias capazes de re-conceituar e produzir presenças que são *corporeidades*, *experiências estéticas*, e *histórias*.

A categoria *corporeidade* foi utilizada para compreender o corpo como a autorreferência para que os sujeitos façam presenças e assim possam estar relacionados ao mundo de forma plena por meio de reconstruções estéticas e históricas. Dessa forma, esse conceito é fulcral nesta pesquisa para pensar em pedagogias fundamentadas nas epistemologias afro-brasileiras e africanas ao qual aprendemos primeiro pelos corpos (HOOKS, 2018).

A ideia de *experiência estética* entendida por Gumbrecht (2010) como momento de intensidade que não faz parte de respectivos mundos estará em diálogo com Jacques Rancière (2005; 2010; 2011) que conceitua a estética enquanto proposta de relações entre o passado e o presente. O conceito de “experiência estética” nesta pesquisa será pensado em sua efetivação por meio do cinema negro (BERÁRDO e SANTOS, 2015; CARVALHO, 2005; PRUDENTE, 2011; RODRIGUES, 2011, MERCER 1994) principalmente por meio da corporeidades (HOOKS, 2018, 2014; SOUZA e SANTOS, 2017, GUMBRECHT, 2010; HALL, 2003; MIGNOLO, 2003;).

A categoria *história* foi problematizada enquanto presentificação dos mundos passados ou como um desejo de presentificação. Com o intuito de ampliar esse conceito por meio da cinematografia de Zóximo Bulbul, traremos para essa pesquisa autores que têm pensado outra perspectiva histórica para a história dos povos afro-diaspóricos (GILROY, 2001; HALL, 2003; MIGNOLO, 2003; PEREIRA, 2010).

A *pedagogia*, conceituada em alguns momentos como *ensino*, foi problematizada como possibilidade de formar estudantes para uma complexidade intelectual. A partir dessa conceituação queremos estabelecer diálogos com teóricos que vêm pensando a ampliação da formação docente tanto por perspectivas multiculturais- (HOOKS, 2018, CANDAU, 2008, 2012; CANEN e IVENICKI, 2016), por meio das experiências de cinema e educação (FRESQUET, 2013) bem como das potencialidades entre cinema, negritudes e educação (ROSA e FRESQUET, 2017; SOUZA, 2011, 2014).

O segundo grupamento teórico tem o intuito de pensar o “cinema” enquanto experiência estética que potencializa outros conhecimentos poéticos, políticos e emancipatórios (HOOKS, 2018; RANCIÈRE 2005, 2010, 2011, MERCER , 1994) capazes de produzir presenças e existências. É de interesse nesta pesquisa também pensar o cinema enquanto linguagem em que aprendemos e desaprendemos (FRESQUET, 2011) em contextos de formação.

O terceiro e último fundamento teórico visa compreender como a produção de presença por meio do cinema negro de Zózimo Bulbul na formação docente contribui para ampliar as problematizações acerca das teorias decoloniais (MIRANDA, 2016; 2013; BALLESTRIN, 2010; CANDAU E OLIVEIRA, 2010; HALL, 2003; MIGNOLO, 2003, 2007; WALSH, 2007, 2009) com o intuito de produzir conhecimentos outros por meio das epistemologias afro-brasileiras.

## **1.5 Metodologia da Pesquisa**

Esta pesquisa está sendo fundamentada pela perspectiva multicultural como proposta por Canen e Ivenicky (2016) para possibilitar a construção da produção de presença, por meio das categorias corpóreas, estéticas e históricas, no âmbito da cinematografia de Zózimo Bulbul.

A perspectiva multicultural conduzirá esta pesquisa<sup>8</sup> para relacionar as sensibilidades voltadas às diversidades culturais dos pesquisadores juntamente com aquelas que os estudantes construirão durante a investigação por meio da produção dos conhecimentos suscitada com a cinematografia negra de Zózimo Bulbul. Para além desse objetivo, a perspectiva multicultural de pesquisa sugere o rompimento das barreiras curriculares que proporcione pesquisas que tragam “novos campos, novos olhares e sínteses culturais criativas” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 41).

As problematizações que possibilitarão o rompimento com as questões curriculares serão pensadas a partir dos três primeiros filmes de Zózimo Bulbul. Essas obras serão exibidas com o intuito de apresentar novas maneiras de construir imagens dos negros pela corporeidade, pela estética e pela história a fim de pensar as perspectivas que visem desenvolver uma pedagogia decolonial.

---

<sup>8</sup> A metodologia da pesquisa será explicada e aprofundada no capítulo IV

Para vetorizar a perspectiva multicultural, esta investigação estabeleceu diálogos com outras metodologias de caráter mais procedimental como formas de produzir conhecimentos que vislumbrem uma formação docente decolonial. Algumas das práticas cinematográficas que utilizaremos serão aquelas que se referem ao **Minuto Lumière**, que trata de uma prática pedagógica inspirada nas primeiras experiências dos criadores do cinematógrafo, os irmãos franceses Louis e Auguste Lumière.

Em consonância com a análise dos minutos Lumière produzidos, propomos a ampliação dos olhares dos licenciandos-espectadores através das possibilidades da videoarte através de **videoinstalações**. De acordo com Greice Cohn (2016), a videoarte é uma experiência que permite aos espectadores estabelecerem uma relação profunda entre a arte e a sociedade. A vídeoarte pode ser produzida de diferentes formas como junção de coisas para alterar o sentido das próprias coisas (COHN, 2016). Em nosso caso, interessa-nos compreender como as junções dos minutos Lumière produzidos pelos licenciandos e outras imagens que venham a ser gravadas durante a pesquisa podem suscitar novos conhecimentos referentes às formas de ver e enunciar os negros e as negras.

Além disso, os três filmes de Zózimo Bulbul também são utilizados como Metodologias de análise fílmica através das quais as licenciandas e o licenciandos poderão compreender as intencionalidades do cineasta através das escolhas estéticas, sonoras e corpóreas.

O principal filme utilizado nesta pesquisa foi *Alma no olho* (1973). O curta-metragem de 11 minutos apresenta Zózimo Bulbul interpretando diferentes personagens exclusivamente por meio da expressão corpórea. Assim, a narrativa conta a história dos povos negros africanos que nasciam e viviam livres em suas terras de origem até serem aprisionados e obrigados a se tornarem escravos em outras terras. Após processos abolicionistas, as populações negras continuam suas vidas entre subjugamentos e supostas liberdades.

*Aniceto do Império* (1981) foi o segundo curta-metragem produzido e dirigido por Bulbul em que narra a história do sambista que dá nome ao filme. Ao evidenciar sua trajetória como fundador da Escola de Samba Império Serrano e líder sindical dos estivadores do porto do Rio de Janeiro, Aniceto apresenta sua própria vida tendo por fundamento a ancestralidade africana.

*Abolição* (1988) é o único longa metragem produzido pelo cineasta carioca. O filme reconceitua a liberdade dos negros após abolição da escravatura através das

análises de intelectuais, artistas, parlamentares negros em que problematizam a situação dos afro-brasileiros após cem anos de uma liberdade ainda por se construir.

Para esta pesquisa foram escolhidas duas instituições de ensino superior de formação de professores, a saber: 1) Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A escolha dessa instituição se deve ao fato de a pesquisa estar inserida no Grupo de Pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica da FE e também por percebermos que nessa instituição não havia muitas pesquisas voltadas às questões raciais por meio das construções imagéticas e há poucas disciplinas voltadas para a abordagem crítica dessas temáticas. (2) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* da Universidade Estado do Rio de Janeiro, no Município Duque de Caxias. Essa instituição vem se destacando por uma atuação nas demandas populares, principalmente para as questões étnicas e raciais e das culturas afro-brasileiras. Pudemos perceber essa demanda no levantamento de dados acerca do currículo do curso de Pedagogia que apresenta um grande número de disciplinas com enfoque às questões étnico-raciais e das matrizes afro-brasileiras.

## 2. A PRODUÇÃO DE PRESENÇA NEGRA NO PENSAMENTO DE ZÓZIMO BULBUL: DA ESCOLA AO CINEMA

*“Os professores eram muito despreparados, mas nós começamos a fazer um tipo de jogo com eles. Era juntar grupos que queriam estudar e ultrapassar o tal currículo...”* (Zózimo Bulbul)

A citação em epígrafe faz parte das memórias do cineasta negro Zózimo Bulbul, publicadas em *“Zózimo Bulbul: uma alma carioca”* (2014), um ano após sua morte. Esse jogo mencionado pelo cineasta o faz recordar de sua adolescência entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950, quando foi expulso do semi-internato e encaminhado ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM) no bairro de Quintino, no subúrbio do Rio de Janeiro. Nessa instituição voltada em sua maioria para filhos de mães solteiras e negras, Zózimo permaneceu estudando muitas vezes de forma autônoma, desenvolvendo suas habilidades artísticas com teatro e “inventando currículos de trabalho, de estudo” (BULBUL, 2014, p. 13) até completar dezoito anos de idade em 1955.

As primeiras experiências durante a infância e a adolescência desenvolvem naquele que futuramente seria um dos principais cineastas negros, os questionamentos em relação às questões raciais. Dessa forma, o seu desenvolvimento intelectual para construir novas possibilidades estéticas do negro começam bem antes de suas produções cinematográficas, em meados da década de 1970. Iniciam-se na escola.

O cineasta lembra-se do primeiro contato com o preconceito racial entre os seis e os sete anos de idade e de como essa questão afetou sua memória para uma cinematografia que possibilitasse outras imagens para o negro:

O Getúlio Vargas tinha montado a Escola Pública. A escola foi um susto. Eu queria entrar para a escola e quando finalmente entrei deparei, realmente, com o racismo da coisa. Lembro-me dessa professora, a primeira professora do primário. Ela selecionava na sala de aula. As crianças brancas sentavam na frente, as mulatas no meio e as negras atrás (BULBUL, 2014, p. 8).

A consciência de um racismo que se institucionalizava a partir da escola fez Zózimo compreender as dificuldades de ingressar nessa instituição em 1950. O contexto histórico da divisão racial vivido por Bulbul e tantas outras crianças negras do Rio de Janeiro da mesma época começa a ser rascunhado entre o final do século XIX e início do século XX.

Após a Abolição da escravatura e da Proclamação da República, a educação pública brasileira teve por fundamento o pensamento racial<sup>9</sup> que se justificava pela ideia de uma sociedade em que as populações negras tinham uma tendência, seja biológica ou social, à degeneração.

A eugenia será uma das principais práticas e conceitos a fundamentar uma nação no Brasil que pudesse regenerar uma população multirracial. Apesar de haver variados motivos para conceituar a eugenia, o principal deles, segundo Stepan (2004), esteve fundamentado na ideia de muitos cientistas que justificavam a problemática da mistura de raças que havia “produzido um povo degenerado, instável, incapaz de desenvolvimento progressivo” (STEPAN, 2004, p. 338).

A partir da segunda década do século XX, uma série de políticas para ampliar o acesso à escola pública começa a ser elaborada por médicos, intelectuais e cientistas para reduzir essa degeneração que nesse momento era compreendida também como uma aquisição social. Portanto, “os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social” (D’ÁVILA, 2007, p. 26).

Afrânio Peixoto, médico e professor, será um dos principais expoentes do início do século XX a defender uma educação escolar voltada aos interesses eugenistas. Peixoto acompanhou as mudanças urbanas pelas quais o Rio de Janeiro passou em nome de uma política civilizatória. Paralelo a esse fato, a sociedade também foi influenciada a aderir aos discursos científicas que proporcionasse a saúde e a higienização.

Ao assumir os postos de diretor da Escola Normal da Capital Federal em 1915 e como Diretor Geral de Instrução Pública da capital em 1916, Peixoto desenvolveu uma série de teorias fundamentadas no eugenismo aos quais seriam essenciais para reverter a degeneração racial por “aperfeiçoamentos científicos na ciência e na saúde” (D’ÁVILA, 2007, p. 24).

Apesar das políticas educacionais da época terem possibilitado o acesso das populações negras e pobres do Rio de Janeiro à escola, isso não significava a possibilidade de continuidade na vida acadêmica. Dessa forma, de acordo com D’Ávila (2007), essas políticas, ao mesmo tempo em que se justificavam contra a degeneração, também fundamentava as desvantagens dos negros brasileiros, visto que esses eram

---

<sup>9</sup> Essa teorização será problematizada no capítulo II



impedidos de obterem uma formação integral e conseqüentemente serem beneficiados com tempo um maior de escolarização.

Com a entrada de Getúlio Vargas na presidência da República em 1930 e com a criação do Ministério da Educação e da Saúde (MES), ampliam-se as desigualdades raciais na medida em que se criavam critérios de acesso ao sistema de educação pública. Após a atuação de Francisco Campos como primeiro ministro da educação durante o governo provisório varguista, coube a Gustavo Capanema<sup>10</sup> a implantação do sistema educacional voltado para os interesses nacionalistas e industriais brasileiros. Capanema teve grande influência do pensamento inspirado nos ideais de Franklin Bobbit, educador estadunidense que publicou uma das primeiras obras voltadas às estruturas curriculares: *“The curriculum”*. O livro, publicado em 1918, tornou-se referência, pois instituiu fundamentações bem próximas às perspectivas do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos no início do século XX voltado para formar as crianças e os jovens para obterem os conhecimentos que os fizessem se inserir na vida adulta, ou seja, na produção industrial.

Dessa forma, o currículo escolar tinha de ser eficiente, com planejamento educacional voltado às perspectivas de uma psicologia comportamental behaviorista (ensinar a fazer). Além disso, Bobbitt em *“The curriculum”* defendia a produção de uma taxonomia dos objetivos educacionais que antecipasse os resultados do processo de aprendizagem. Logo, um modelo de currículo voltado às perspectivas científicas e eficientistas, que terminou por se consolidar com os estudos do educador estadunidense Ralph Tyler, cuja obra *“Princípios básicos de Currículo e Ensino”* foi publicada em 1949.

Um dos principais objetivos de Tyler era o de desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo. Já as didáticas que pensariam as formas de como ensinar estariam fundamentadas na Psicologia enquanto ciência que pensava formas de moldar, controlar e mensurar o comportamento educacional. Tanto Bobbitt quanto Tyler organizaram e pensaram o currículo voltado às concepções que estavam diretamente relacionadas ao taylorismo-fordismo.

---

<sup>10</sup> Gustavo Capanema (1900-1985) foi o ministro mais longo no cargo de chefe do Ministério da Educação e Cultura, no Brasil (1934-1943). No ato de sua criação foi nomeado o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Nesse mesmo período, Anísio Teixeira será indicado para assumir as reformas educacionais do Rio de Janeiro como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. Ao investir significativamente no aumento do número de escolas nas áreas suburbanas da capital federal, Teixeira relacionou conhecimentos do nacionalismo eugênico ao racionalismo científico. Dessa forma, a diversidade de alunos provenientes das classes populares presente nas escolas públicas proporcionava o ambiente ideal para a elaboração de teses que buscavam justificar as deficiências cognitivas baseadas nas questões raciais. De acordo com Sircilli (2005), com a criação por parte de Anísio Teixeira do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), muitos estudiosos das questões raciais desenvolveram suas pesquisas para fundamentar o desenvolvimento escolar de estudantes das classes populares, bem como das suas dificuldades de aprendizagem.

Arthur Ramos, então na época responsável pelo Departamento de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), será também outra importante referência para fundamentar a necessidade de estudos sobre o desenvolvimento da criança e das causas que dificultam a aprendizagem. Para além de testes que eram aplicados com o intuito de mensurar as capacidades cognitivas das crianças, diagnosticá-las e permitir o ingresso delas nas escolas públicas, Ramos considerava que os problemas inerentes à escolarização e os desajustamentos mentais das crianças pobres, em sua maioria negra, deveriam ser feitos paralelos a interpretação do ambiente familiar (SIRCILLI, 2005).

Grande parte dos estudiosos que desenvolveram suas teorias científicas nas políticas educacionais no Brasil nas primeiras quatro décadas do século XX fundamentaram grande parte das justificativas morais e raciais no processo de ampliação das escolas públicas. Mesmo após o afastamento de Anísio Teixeira do cargo de Diretor de Instrução pública do Rio de Janeiro, suas ideias e de seus pares continuaram a guiar os projetos educacionais.

Com a implantação do Estado Novo em 1937 por Vargas, as relações entre raça, saúde e escolarização continuaram a justificar as mensurações dos testes de avaliação do desenvolvimento escolar. Ao final desse período ditatorial, D'Ávila (2007) argumenta que após os projetos educacionais anisianos, somente em 1944 houve uma reforma no sistema de educação pública significativa liderada pelo prefeito Henrique Dodsworth que buscou inter-relacionar moralismo e catolicismo. Apesar de continuar com as políticas educacionais desenvolvidas por Teixeira, Dodsworth dividiu a educação primária em duas fases na qual a primeira tinha por objetivo a aquisição da

alfabetização e dos valores patrióticos e a segunda fornecia conhecimentos voltados ao trabalho (D'ÁVILA, 2007).

O governo municipal de Dodsworth promoveu significativamente uma formação às classes populares em que as afastava da continuidade de sua formação no ensino ginasial e propedêutico para restringí-las aos ofícios manuais, perpetuando o contínuo racial e social dos ascendentes das crianças pobres e negras do Distrito Federal.

Se em grande parte os estudantes negros não tinham acesso ao ensino propedêutico, os estudantes brancos ocupavam grande parte dessa formação, entretanto esses recebiam conhecimentos limitados e estereotipados a partir de uma construção sobre a história dos negros no Brasil. D'Ávila (2007) traz o exemplo do Colégio Pedro II que tinha um corpo docente de referência na autoria dos livros didáticos na área de História e Geografia como os professores Raja Gabaglia e Jonathas Serrano. Ambos produziram esses materiais fundamentados em uma perspectiva “nacionalista, católica e eurocêntrica” (D'ÁVILA, 2007, p. 325) e inspirados nas teorias de Gilberto Freyre.

As principais obras utilizadas no ensino de História do Colégio Pedro II se fundamentavam na ideia de uma população negra como exótica e associada aos estereótipos de preguiça, superstição e natureza pré-lógica e da harmonização desenvolvida entre senhores brancos e os negros, apesar do sistema escravocrata.

Foram essas produções de invisibilidades por meio das instituições que de certa forma fomentou a rebeldia de Zózimo, a começar pelo sistema escolar que não evidenciava os conhecimentos produzidos pelas sociedades negras. Ainda durante a adolescência foi expulso de várias instituições de ensino e, na última vez, foi encaminhado a um reformatório para menores. Lá, além de se contrapor às atitudes dos dirigentes, Bulbul organizava grupos de estudos e, ao mesmo tempo, criticava o material didático. Questionava junto aos colegas a limitação dos docentes que muitas vezes reproduziam um conhecimento estático que deixava à margem a cultura afro-brasileira.

Os incômodos sentidos pelo futuro cineasta, tanto no ensino fundamental quanto durante a continuidade dos seus estudos no reformatório, permitiram a Zózimo aguçar a visão para que as negritudes se fizessem presentes em sua existência. Em 1959, Bulbul ingressa na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Nessa época, lia sobre as artes indiana, chinesa e africana. Ao ler mais, questionava a escola, o currículo e o despreparo dos professores, incapazes de corresponder aos anseios de conhecimento de

jovens brasileiros dos anos de 1960, os quais não se viam representados no conteúdo do currículo escolar.

Outros movimentos também elaboravam ideias próximas aos questionamentos do artista. Nesse contexto, o cineasta se aproxima de grupamentos políticos voltados a pensar as questões da população brasileira, multiétnica e multicultural. A partir de 1961, ingressa no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE). Nesse último espaço, Bulbul teve a oportunidade de ampliar seus espectros políticos e artísticos (CARVALHO, 2012). No CPC, Zózimo teve contato com jovens cineastas que integravam um novo movimento disposto a elaborar novas estéticas, i.e., o Cinema Novo.

Essa cinematografia de construção imagética popular, subversiva e instigante fez com que Zózimo vislumbrasse possibilidades de ver outras estéticas para o negro na cinematografia nacional. O filme *Rio, 40 graus*, de Nelson Pereira dos Santos, lançado em 1955, que narra a história de cinco garotos de uma favela carioca que sobrevivem vendendo amendoim em diversas localidades da Zona Sul e da Zona Norte do Rio de Janeiro, já preconizava as temáticas de caráter mais político que viriam ser produzidas pelos cinemanovistas na década seguinte.

Afinal, segundo Rodrigues (2011), o negro no cinema nacional sempre esteve presente. No entanto, a construção de suas imagens ainda ficava restrita a alguns estereótipos como o “negão” que seria aquele com fortes apetites sexuais pervertidos e insaciáveis; o “negro de alma branca” que recebeu uma educação considerável e através dela foi, ou deseja ser, integrado à sociedade dominante, e o “sambista” que constrói histórica e socialmente um estilo musical onde o negro consegue falar mais sobre seu pensamento. De alguma forma, o Cinema Novo trouxe novas maneiras de ver as questões raciais e de o próprio negro ser enunciado e produzido para além dos estereótipos. Nessa nova cinematografia:

[...] o negro e sua cultura ocuparam o centro da representação do país em filmes como *Barravento* (Glauber Rocha, 1962), *Cinco vezes favela* (Marcos Farias, Leon Hirszman, Carlos Diegues, Miguel Borges, Joaquim Pedro de Andrade, 1962), *Ganga Zumba* (Carlos Diegues, 1964), *Integração racial* (Paulo Cesar Sarraceni, 1964), entre outros. Alguns destacados atores negros iniciaram suas carreiras nos filmes do movimento como Milton Gonçalves, Léia Garcia, Antonio Pitanga, Jorge Coutinho e o próprio Zózimo Bulbul (CARVALHO, 2012, p. 3).

Nessa época, Zózimo também vai se tornando um expoente das questões raciais no Cinema novo em suas primeiras atuações:

Seu primeiro trabalho no cinema como ator foi no filme de curta-metragem *Pedreira de São Diogo*, dirigido por Leon Hirszman, um dos cinco episódios que compõem o longa-metragem *Cinco vezes favela*. O filme abordava de frente a pobreza vivida pela maioria da população negra habitante das favelas da cidade do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2012, p. 3).

Assim, Zózimo vai se envolvendo cada vez mais com o grupo do centro, e isto favorece um convívio com produtores e criadores do cinema, segundo Carvalho:

A participação no CPC abriu as portas para o trabalho com os principais diretores do cinema novo. Em 1965 atuou nos filmes *Ganga Zumba* (Carlos Diegues) e *Grande sertão* (Geraldo e Renato Santos Pereira). Em seguida trabalhou em *El justicero* (Nelson Pereira dos Santos, 1967), *Terra em transe* (Glauber Rocha, 1967) (CARVALHO, 2012, p. 3).

Em suas primeiras interpretações, Zózimo criou uma estética em que suas personagens transfiguravam novas possibilidades em que as problemáticas étnicas e raciais estariam no cerne na conjuntura da sociedade brasileira. No filme *El Justiceiro*, de Nelson Pereira dos Santos, de 1967, que narra a história de Jorge, interpretado por Arduíno Colasanti, um *bon vivant* que desfruta a vida às custas da riqueza do pai, Bulbul tem uma pequena participação na trama como o mecânico Dudu. Em uma cena encontra o protagonista e o ajuda com o carro que está quebrado. Ao final, Dudu olha para o grupo de amigos de Jorge em cima do jipe e enuncia:

[...] vou dar a vocês uma coisa que eu dou a muito pouco branco: o perdão do racismo. Se vocês forem assaltados em qualquer parte da nossa Guanabara, mostre esse Exu (Joga na direção de Jorge uma espécie de amuleto). Seja malandro, seja polícia, vai logo sabendo que a melhor coisa é tirar o mal de cima de vocês. Porque o padrinho de vocês é aqui (apontado para si mesmo) o velho Dudu da briga (EL JUSTICEIRO, 1967).

A fala da personagem evoca a Jorge e seus companheiros a terem contato com os conhecimentos das culturas afro-brasileiras enquanto fonte de proteção, independentemente da posição que ocupe em uma cultura. Ao final, o próprio Dudu assume esse caráter ancestral de continuar protegendo todos aqueles que recorrem aos seus serviços, seja como mecânico, seja como um guardião de sua ancestralidade.

Em *Terra em transe*, de Glauber Rocha (1967), o jovem ator Zózimo Bulbul participa da trama que narra a história do poder político na fictícia República de Eldorado. Paulo Martins<sup>11</sup>, poeta e jornalista, mantém parceria política com Porfírio

---

<sup>11</sup> Interpretado pelo ator Jardel Filho

Diaz<sup>12</sup>, um tecnocrata que se elege Senador. Percebendo que Diaz pouco fará para a melhoria de vida para a população, Paulo se muda para a fictícia província de Alecrim, onde junto com a ativista Sara<sup>13</sup>, apoia Felipe Vieira para o cargo de governador. Ao ganhar as eleições, Felipe acaba se corrompendo, pressionado por aqueles que detêm os poderes econômicos.

Bulbul interpreta um repórter que durante toda a trama nada fala, mas tem uma posição essencial de ser aquele que grava as falas, depoimentos e diversas enunciações das diferentes personagens desde os discursos eloquentes e falaciosos de Porfírio Diaz e Felipe Vieira, até a reivindicação do camponês que clama pelo direito à terra e o desespero da mulher ao ve-lô morto. O repórter é aquele que tem a responsabilidade e a sensibilidade de transmitir a toda população, em grande parte negra, a luta, a miséria e a exploração vivida naquela República de Eldorado.

Somente no filme *Em Compasso de espera*, de 1969, de Antunes Filho, é que Zózimo vai assumir seu primeiro protagonista, o poeta Jorge que se apaixona pela jovem branca de classe média Christina, personagem de Renée de Vielmond. De acordo com Celso Prudente, *Em compasso de espera* é quando a cinematografia pela primeira vez insere a questão do negro na classe média brasileira.

Em uma das primeiras cenas, Jorge é entrevistado por um apresentador e se posiciona acerca da opressão racial:

O problema do negro, não sei se você concorda, [mas] ele sempre é tratado com paternalismo, o que resguarda a superioridade do branco. A data de 13 de maio não libertou o negro no Brasil. Libertou sim a consciência do branco, sem fornecer ao negro uma segurança econômica. Existe um certo preconceito dissimulado, bem escondido como uma caranguejeira solta no sótão de um orfanato (O COMPASSO DE ESPERA, 1973).

O entrevistador fundamentando-se na teoria da democracia racial, em vários momentos discorda da perspectiva de Jorge, mas também não recusa a existência do preconceito denunciado pelo poeta, que se sentia incomodado com a falta de compreensão das múltiplas facetas do racismo. Ao final, o entrevistado pede a Jorge que mostre um dos poemas do livro que iria lançar. Ainda um pouco tímido com a insistência do interlocutor, Jorge mira os olhos na câmera e declama:

---

<sup>12</sup> Interpretado pelo ator José Lewgoy

<sup>13</sup> Papel da atriz Glauce Rocha

Você, que com seus flashes reporta  
 A floresta dos antros  
 Enquanto o asfalto se despeja no caminho de seus pés  
 E comprime seus passos  
 Notifique meu compasso de espera  
 As sombras me vestiram  
 Uma a uma  
 E depois criaram os becos à minha semelhança  
 Mas eu coleciono todas as luzes para compactuar com os astros  
 Você que está quieto, amaciado pelos dramas do vídeo  
 Enquanto os anúncios devoram suas próprias palavras  
 Espere-me  
 Como a personagem da hora nova  
 Em que o homem pesa no conteúdo de seu espaço  
 Eu sou floração forte  
 Renovação do tempo  
 Tempestade  
 E todo o verde dessa chuva amadureceu para hoje  
 Eu sou aquele que está solto  
 De todo chão por onde caminha  
 Limitado e subjugado  
 E quando a terra devolver todas as raízes dos meus passos  
 Eu surgirei como um sol  
 Para sempre incluído  
 E no rumo do meu sangue  
 Todos verão a fonte  
 Na hora que o tempo transborda  
 Para nascer um mundo novo.

Nesse poema, Jorge é aquele que se cobriu em meio às sombras, mas que soube se apropriar de todas as luzes e que tem paciência. Dessa forma, chegará o momento em que surgirá e transformará o tempo, e o renovará. A analogia à tempestade se refere a esse ser que chegará de forma a devastar e fazer florescer todo o solo antes subjugado. Jorge sabe que é preciso estar sobre uma terra firme para resgatar suas raízes. Só assim, ele conseguirá surgir como o Sol. Ele não almeja apenas se reconhecer e se fazer presença por si só; mas, ao transbordar, ter a possibilidade de compartilhar com seus pares as mesmas fontes para que um novo mundo comece a nascer.

Assim como o mecânico Dudu em *El Justiceiro*, Jorge no filme *Em compasso de espera* é aquele que reconhece suas ancestralidades tanto para os seus quanto para outros que não são negros. Em *El Justiceiro*, a personagem quer ultrapassar o racismo e, ao entregar o amuleto de Exu aos não-negros, sabe que a entidade os protegerá. *Em compasso de espera* Jorge é a floração forte e a tempestade que renova o tempo que remete a um conhecimento que não está preso àquele que o subjugou.

As primeiras atuações demonstram o caráter peculiar de interpretação de Zózimo de acordo com sua existência, o que demonstra um caráter artístico e também político. Em contraposição às primeiras experiências escolares, as personagens interpretadas por

Zózimo permitiram a busca e o aprofundamento de sua ancestralidade que ultrapassa simplesmente a evidência do negro, mas que o presentifica quando ele se sente capaz de transmitir conhecimentos que cada vez mais foram se tornando urgentes e necessários às reelaborações referentes à cultura afro-brasileira.

## 2.1 Do Cinema novo ao Cinema negro: ocultações e presentificações

Humberto Pereira da Silva (2014) afirma que Glauber Rocha foi um dos primeiros grandes cinemanovistas a trazer as questões raciais na década de 1960 no filme “*Leão de sete cabeças*”:

*O Leão* é um filme de urgência, no qual Glauber se propõe a pôr em prática suas teses terceiro-mundistas de um cinema épico-didático. Nesse sentido, ao contrário de seus filmes anteriores, cuja realização foi precedida de roteiros elaborados e reelaborados à exaustão, em *O Leão* não há um projeto previamente estabelecido, mas sim um plano de filmagens com notas de projeção e diálogos (SILVA, 2014, p. 40).

Com esse projeto cinematográfico, Glauber Rocha se torna “ideólogo do cinemanovismo” (PRUDENTE, 2011, p.48), em que o autor “mostra uma hermenêutica, na qual a africanidade se traduz em terreno fértil para revisão revolucionária [...]. Percebe-se nesse cinema glauberiano um sentimento Afro-Latino-América” (*Ideem, ibidem*). Nesse sentido, o cineasta baiano contribuiu para que as questões relativas às africanidades constituíssem o pensamento do que era a América. Seus filmes refletem sobre esse continente que em grande parte foi construída pelas mãos negras, mas que culturalmente não as trazem à sociedade, mesmo após os processos abolicionistas, a evidência de seus saberes e conhecimentos em uma perspectiva afirmativa. No entanto, nos questionamos: “E quanto aos diretores e produtores negros? Como eles produziam e se presentificavam na cinematografia nacional?”

Esses dois questionamentos estão no cerne das lutas contra o preconceito racial e por melhorias nas condições de existência das populações afro-brasileiras. No contexto do movimento de luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos, tendo a atuação de Martin Luther King Jr. (1929-1968), na década de 1960, e do Movimento Negro Unificado<sup>14</sup> (PRUDENTE, 2011), na década de 1970, no Brasil, é que se iniciam os questionamentos e produções de cineastas negros.

<sup>14</sup> Essa questão será problematizada no decorrer do capítulo II desta tese.



A continuidade da trajetória de Bulbul na década de 1970 se diferencia de outros artistas de seu grupo geracional e cultural, entre eles Milton Gonçalves, Léa Garcia, Antonio Pitanga, Tony Tornado, pelo fato de ter recusado papéis estereotipados como o escravo ou o galã negro (CARVALHO, 2012). Esse posicionamento teve consequências para Bulbul. O primeiro deles é fato de não ter assinado nenhum contrato exclusivo com nenhuma das grandes emissoras do país, ao contrário de seus pares. A segunda foi a possibilidade de investir sua sensibilidade e potencialidade em uma área que poucos negros adentravam: a direção cinematográfica (CARVALHO, 2012).

A escolha para assumir a direção e o roteiro de seus próprios filmes possibilitou a presentificação de novas perspectivas das negritudes com suas ancestralidades, histórias e conhecimentos até então não problematizados na cinematografia nacional. Para isso, o jovem cineasta afastou-se não apenas das estereotípias promovidas para os negros desde a década de 1930 nas chanchadas nacionais como também das perspectivas alegóricas dos movimentos de esquerda da década de 1960, como reitera Carvalho (2012), afirma nessa cinematografia que as personagens eram sempre o favelado, o camponês ou o bandido, muitas vezes mostrados como vítimas sociais sem conscientização por si mesmos. Essa postura já enunciava o que viria a ser a cinematografia negra.

O Cinema Negro na contemporaneidade é permeado de diferentes ideias e conceitos. Alguns teóricos concordam que o cinema negro ainda tem necessidade de artistas afro-brasileiros capazes de elaborar e produzir novas estéticas que garantam o pertencimento étnico, mas que traga implicações em uma perspectiva afirmativa (PRUDENTE, 2011; CARVALHO, 2005, 2012; SANTOS, 2013).

Portanto, essa perspectiva de tornar visíveis e presentes questões das populações afro-brasileiras tem em Zózimo seu expoente máximo. *Alma no Olho*<sup>15</sup> (1973), seu primeiro curta-metragem, já demonstra uma nova e potente estética ao narrar a história dos povos africanos entre liberdade e subjugamentos corpóreos, históricos e sociais.

Nessa linha de pensamento, a teorização acerca do Cinema Negro é também conceituada em uma perspectiva epistemológica de produção de conhecimentos. Prudente (2011) denomina essa ideia por uma afro-epistemologia capaz de resgatar a relevância da humanidade africana, muitas vezes desconhecida e omitida. Nessa mesma

---

<sup>15</sup> As potencialidades corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas da cinematografia de Zózimo serão problematizadas no capítulo II da tese.

defesa, Carvalho (2012) lembra a necessidade de que esse cinema produza novos sentidos à história tradicional do cinema nacional, como em *Aniceto do Império* (1981), em que Zózimo coloca em cena a ancestralidade do sambista que nomeia o filme, enfatizando suas corporeidades através do resgate memorial dos povos africanos e da sua luta política sindical.

Outra ideia que surge para a necessidade de um cinema negro é denominada por Santos (2013), que é a necessidade de representação de artistas afro-brasileiros com o intuito de uma perspectiva do consumo e do entretenimento. Segundo o autor, a necessidade de tornar presente o negro no meio audiovisual tornou-se um reconhecimento por parte das mídias televisivas e cinematográficas no alvorecer dos anos 2000, “apesar de todos os equívocos que ainda se pode perceber nas produções ditas comerciais” (SANTOS, 2013, p. 104).

Essa perspectiva do cinema negro com vistas a uma perspectiva comercial apresenta algumas divergências na teorização contemporânea. O cinema negro enquanto sendo uma urgência em perspectivas epistemológicas, históricas, políticas e pedagógicas ainda não é uma categoria que movimenta um grande público afro-brasileiro se pensarmos em uma perspectiva de um país majoritariamente negro. Carvalho (2012) nos apresenta o exemplo da própria cinematografia negra de Zózimo Bulbul que em diálogo com as problematizações do Movimento negro não garantiu um público efetivamente afro-brasileiro.

Esse desafio em mobilizar e sensibilizar a população afro-brasileira para se enunciar, se analisarmos a perspectiva de Zózimo, é compreendido como a falta de conhecimento acerca da sua ancestralidade. Ainda hoje, em grande parte, é esse grupamento social que tem os menores poderes aquisitivos e o menor acesso a uma educação problematizadora, mesmo mediante a ampliação do número quantitativo de escolas e conseqüentemente do acesso à educação formal após a redemocratização do país em meados da década de 1980.

Ao mesmo tempo, o acesso aos capitais culturais, em grande parte, é também limitado a um cinema comercial que abrange ainda uma perspectiva eurocêntrica e hollywoodiana para grande parte dessa população. Nesse sentido, o Cinema Negro surge como forma de criar estratégias tanto estéticas quanto de efetivação econômica e profissional para ampliar o espectro de atuação dos cineastas ao final do século XX.

## 2.2 A luta e a tentativa de consolidação do cinema negro brasileiro (1990-2000)

Fernando Collor de Mello ao se eleger como primeiro presidente de forma direta após o período ditatorial civil-militar de 1964 decreta o fechamento da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme). A criação das Leis de incentivo fiscal – Lei Rouanet de 1991 e a Lei do Audiovisual de 1993 – numa tentativa de retomada do cinema nacional, surtiram efeitos somente a partir do ano de 1995.

As dificuldades impostas ao setor cinematográfico também interferiram na trajetória artística de Zózimo Bulbul. Entre 1990 e 2000, o cineasta carioca não produziu nenhum filme. No entanto, foi um período em que ele pôde contribuir com a fomentação do cinema negro brasileiro, tanto em uma perspectiva de produção quanto de referência para os intelectuais com o intuito de ampliar as perspectivas de uma cinematografia pautada nas questões afro-brasileiras.

A necessidade de continuar a compreender e a resgatar sua ancestralidade afrodiáspórica se efetivou em grande parte nesse período, quando Zózimo é convidado a participar de festivais internacionais de cinema. No ano 1995, em Nova York, integra a mesa redonda no III Festival de Filmes da África e da Diáspora contemporâneo. Em 1997, Zózimo é o convidado do XV Festival Pan-Africano de Cinema e TV (FESPACO) em Burkina Faso, na África. Já em 1999, o cineasta recebe o convite para a exibição de *Alma no Olho* (1973) e de seu longa-metragem *Abolição* (1988) na sessão sobre a retrospectiva do Cinema Afro-brasileiro dentro da nona edição do Festival de Cinema Africano de Milão.

O diálogo com outros cineastas negros e não-negros, em diferentes países, permitiu a Zózimo resgatar esse caráter do memorial africano. Para o cineasta, os diferentes eventos puderam significar a compreensão de como cineastas negros produziam conhecimentos por meio de seus próprios olhares e concepções. Essa perspectiva também foi desenvolvida no Brasil e Zózimo é uma das principais referências para pensar um cinema negro voltado à produção de conhecimentos das diásporas (CARVALHO, 2005; 2012; 2017).

Em 1998, o cineasta Jefferson De, então estudante de cinema da Universidade de São Paulo, juntamente com outros cineastas e estudiosos, dentre eles Ari Candido, Noel Carvalho, Billy Castilho, Daniel Santiago, Lilian Solá Santiago e Luiz Paulo Lima passaram a questionar a ausência e as representações do negro na cinematografia nacional. À época, os estudos de Jefferson De eram resultados de suas pesquisas de

iniciação científica sobre diretores negros brasileiros, entre eles Zózimo Bulbul, Agenor Alves, Waldir Onofre, Ary Candido, Quim Negro e outros.

No ano 2000, o cineasta Jefferson De, durante o Festival de curtas-metragens de São Paulo, publicou um manifesto denominado “Dogma Feijoada”. Esse termo foi inspirado no movimento Dogma 95, idealizado pelos cineastas dinamarqueses Thomas Vintenberg e Lars von Trier, com o intuito de realizar um cinema menos comercial e mais realista. Nessa mesa linha, o Dogma Feijoada tinha o intuito de efetivar uma produção cinematográfica voltada, pensada, dirigida e produzida pelos negros brasileiros. O termo “Feijoada” almejava provocar com uma perspectiva tropicalista. O Dogma Feijoada defendia sete princípios para a realização do cinema negro:

- 1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2) O protagonista deve ser negro; 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4) O filme tem que ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6) O roteiro deverá privilegiar o **negro comum** (assim mesmo em negrito) brasileiro; 7) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO, 2005, p. 96).

Apesar das críticas sofridas pela imprensa paulista, o manifesto abriu possibilidades para a formação do “Cinema Feijoada” integrado por um grupo de cineastas negros comprometidos com novas estéticas das populações afro-brasileiras que tinha como veterano Zózimo Bulbul, o idealizador do movimento Jefferson De, Ari Candido, Billy Castilho, Daniel Santiago, Noel Carvalho e Rogerio de Moura. O grupo criou um site com informações sobre os cineastas e filmes, além “de debates sobre as imagens e representações do negro no cinema” (CARVALHO; DOMINGUES, 2017, p.6).

Em 2001, as problematizações acerca do cinema negro voltam novamente ao debate durante o V Festival de Cinema de Recife. Zózimo Bulbul juntamente com outros atores e atrizes de notória visibilidade, tais como Antônio Pitanga, Antônio Pompêo, Joel Zito Araújo, Luiz Antônio Pillar, Maria Ceixa, Maurício Gonçalves, Milton Gonçalves, Norton Nascimento, Ruth de Souza e Thalma de Freitas, assinaram o Manifesto de Recife, com as seguintes reivindicações:

- 1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) a criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) a ampliação do mercado de trabalho para atores, atrizes, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes; 4) a criação de uma nova estética para o Brasil que

valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2005, p. 28).

O Dogma Feijoadá, com este manifesto, apresenta reivindicações mais contundentes e diretas, com intuito de romper a corrente de estereótipos pensados para as populações negras que em grande parte foram historicamente fundamentados em uma perspectiva eurocêntrica. De acordo com bell hooks (2019, p. 303):

Embora sejam imprecisos, estereótipos são uma forma de representação. Como as ficções, são criados para servir como substitutos, postos no lugar da realidade. Não estão lá para dizer como as coisas são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o Outro para torná-lo menos ameaçador. Estereótipos sobram quando existe distância. São uma invenção, um fingimento de que se sabe quando os passos que levariam ao verdadeiro conhecimento possivelmente não podem ser dados ou não são permitidos.

A busca dos movimentos advindos por uma cinematografia produzida por negros e negras torna-se efetivamente uma via crucial com o rompimento com estereótipos já que são esses sujeitos que tem condições de dizer e falar de si. Essa ideia se percebe por expressões do tipo “tem que ter” ou “tem que ser”, o que indica um caráter de ordenamento com vias a alcançar uma epistemologia imagetivamente negra. Dessa forma, o manifesto de Recife já almeja elaborar projetos que efetivem a diversidade da população afro-brasileira. Assim, o documento apresenta ideias que minimizam o preconceito racial na mídia audiovisual: criação de fundos, ampliação de oportunidades no mercado de trabalho e de novas estéticas em valorização à diversidade do Brasil.

Nas palavras de Carvalho e Domingues (2017), o cinema negro é ainda um conceito em construção ou em disputa. Segundo os autores, não apenas por sua diversidade, mas como disputa em um contexto estético, tanto no sentido que as imagens que se produzem e se evidenciam no cinema quanto no sentido político daqueles que enunciam o que é um cinema efetivamente negro capaz de romper estereótipos e produzir outras imagéticas que sejam capazes de contribuir para novas epistemologias.

Nesse contexto em que se reivindicam negros, não somente por uma quantidade, mas por qualidades estéticas em que se vislumbrem as memórias afro-diaspóricas, é que Zózimo retoma sua atuação cinematográfica, após quatorze anos, em 2002, com o curta-metragem *Pequena África*. A história é conduzida pelos atores Douglas Silva e pela atriz Flávia Souza da Cruz, que passam por diferentes locais da região portuária do Rio

de Janeiro que recebeu uma grande quantidade de negros em situação de escravidão como também de negros libertos. Os dois atores mirins entrevistam moradores antigos que recordam as festas que deram origem ao samba e ao chorinho.

Os narradores também lembram que entre os velhos casarões e vielas da pequena África, os escravos eram vendidos e os doentes eram tratados. O filme também recorda que a região abrigou durante séculos vários cemitérios clandestinos de escravos. Zózimo traz à tona a presença de um passado que insiste em não ser esquecido, seja através dos estilos musicais que ainda são cultivados na famosa Pedra do sal ou da descoberta dos ossos daqueles que não suportaram o jugo da escravidão.

*Pequena África* (2002) revela as intenções do Dogma Feijoada ao trazer como protagonistas atores e convidados que contam uma história até então pouco conhecida e desvalorizada. Ao mesmo tempo reitera as proposições do Manifesto do Recife já que o curta-metragem apresenta uma estética em que revela a diversidade étnica da população negra ao recordar o sincretismo religioso dos rituais católicos e das matrizes afro-brasileiras, quanto aspectos da musicalidade carioca iniciadas naquela localidade. Além disso, a trilha sonora do filme é composta por tradicionais músicas africanas e pelo jazz.

### **2.3 Caminhos para pensar o cinema negro de Zózimo Bulbul: a produção de presença**

A trajetória artística de Zózimo Bulbul foi uma constante construção para que perspectivas históricas, políticas e estéticas das populações negras fossem imaginadas e produzidas pelos próprios negros. Do reconhecimento do racismo no sistema escolar até a reelaboração de outro olhar acerca de sua negritude por meio da atuação artística no teatro e no cinema, e posteriormente na direção e produção de filmes, Bulbul almejava fazer-se presença e tornar seus pares presentes por meio de seus próprios pensamentos e ações em uma relação constante com o passado.

Essa perspectiva de Zózimo Bulbul em que a produção de presença negra se efetiva na relação com o memorial ancestral nos leva a dialogar nesta tese com Hans Ulrich Gumbrecht (2010), Stuart Hall (2003) e Kobena Mercer (1994). Gumbrecht (2010) afirma que o conceito de presença refere-se em primeiro lugar às coisas que estando à nossa frente ocupam espaços e são tangíveis aos nossos corpos. Essa produção de presença aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos sobre os corpos humanos.

Para Gumbrecht (2010), uma das principais maneiras de intensificar esse desejo de presença estaria cada vez mais revelada por meio das tecnologias capazes de nos colocar diante de nós mesmos. Assim, a produção de presença implica necessariamente um efeito de tangibilidade promovido por aqueles que produzem os meios de comunicação. Aqui não há somente a ideia de se colocar presente para que os outros nos reconheçam, mas uma contante produção que torne a presença o prazer de ser e estar no mundo (GUMBRECHT, 2010) para além de uma simples representação. Esse ser que constrói sua presença por meio das tecnologias almeja alcançar uma reflexão “que tenta recuperar a componente de presença em nossa relação com as coisas do mundo” (GUMBRECHT, 2010, p. 92).

Essa conceituação nos traz duas novas importantes questões: a primeira é que o ser não é alguém que detém o poder sobre as coisas do mundo e que isso geraria algum poder para hierarquizá-lo diante dos outros seres. Segundo, é que esse ser se refere às coisas do mundo antes mesmo de se tornar parte de uma cultura (GUMBRECHT, 2010).

Se a cultura instituiu-se em grande parte no Ocidente de forma aparentemente unívoca respaldada na fundamentação eurocêntrica em que se produziu a ideia de povos superiores que impediram que povos subalternizados não se presentificassem, urge à contemporaneidade voltar para antes dessa ideia. Isto, não somente para reiterar que é impossível pensar uma única perspectiva de cultura, mas que as diferenças que conceituamos por culturas já estavam no mundo produzindo suas existências e seus próprios conhecimentos muito antes da constatação das pluralidades.

Zózimo Bulbul em sua cinematografia quis produzir novas maneiras de olhar-se enquanto negro que o tornaria presente produzindo conhecimentos até então não considerados na sociedade brasileira. O conhecimento precursor e desencadeador para outros é o resgate memorial. Bulbul tinha plena consciência de que por meio da sua ancestralidade é que poderia narrar sobre si e assim fazer a presença por meio de corporeidades, estéticas e histórias e ensino<sup>16</sup> da cultura afro-brasileira.

Plenamente consciente da necessidade de trazer à tona sua ancestralidade, Bulbul afirmava que o cinema tinha o intuito de continuar contando as histórias antes narradas pelos griôs. Também conhecidos por jalis ou jelis, os griôs (do francês *griots*)

---

<sup>16</sup> Essas categorias serão analisadas nos subcapítulos dessa seção.

eram os contadores de histórias de países africanos como o Mali e o Senegal. Os griôs têm a função de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo. O costume de sentar-se embaixo de árvores ou ao redor de fogueiras para ouvir as histórias e os cantos continua cultivado em Bulbul pelo enquadramento da câmera. Por meio de seu olhar cinematográfico, Bulbul era mais um griô possibilitando olhares, vozes e sentidos a si e aos seus pares.

O cinema bulbuliano enquanto resgate memorial leva aos seus espectadores a compreender que ao não reconhecermos em nossos corpos essa ancestralidade, é preciso também reconhecer a presença pelo o que falta. Stuart Hall (2003) aponta-nos algumas questões sobre as presenças que se aproximam pelas ausências. Ou seja, o teórico jamaicano defende a ideia de que quanto mais as populações negras reafirmam suas presenças, mais estabelecem relações “com aquilo que está ausente, não marcado, não dito, ou que é impronunciável” (HALL, 2003, p. 97)

Para efetivar essas novas formas de narrar sobre si e trazer voz ao que se tornou ausente, Bulbul dialogou constantemente com cineastas africanos e com aqueles aos quais chamava de “irmãos da diáspora” já que esses, poderiam ter condições de mais bem expressar os mesmos pensamentos e sentimentos de interação com a história e a cultura ancestral e, assim, contar sobre si e saber de “onde viemos e abrir novos horizontes” (BULBUL, 2014, p. 65).

Esses novos caminhos a serem abertos conduziria Bulbul e os companheiros de outras diásporas a estabelecerem elos para que aquilo que tinham em comum, a ausência ancestral africana, se transformasse em presença por meio do cinema. Dessa forma, “a co-presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas [...] agora se cruzam” (HALL, 2003, p. 31). Esse encontro permitiu que diferentes diásporas se reencontrassem com suas ancestralidades e pudessem perceber uns nos outros o que os reconectavam à África. É dessa forma que compreendemos o rompimento das fronteiras não somente territoriais, mas também daqueles relativos aos nacionalismos, às práticas religiosas e culturais que não dão conta de serem entendidas como dissociadas.

Assim, conseguimos compreender a trajetória de Zózimo Bulbul por uma construção de novos caminhos por meio de uma cinematografia que, ao trazer novas reflexões capazes de enunciar novos olhares por meio da presença potente e ao mesmo tempo sensível, apresenta outros conhecimentos até então não problematizados profundamente por aqueles que não passaram por situações de apagamento das suas



existências. Esse posicionamento é ao mesmo tempo estético e político, recorda-nos Gumbrecht (2010), ao afirmar que essas transformações e mudanças implicam momentos de descontinuidades em que, na perspectiva das culturas de presenças, precisariam ser suspensas sempre que se impusessem interrupções aos ritmos de uma vida fundados em uma cosmologia.

Se o desejo de presença, é uma reação a uma realidade cotidianamente cartesiana, queremos compreender como o cineasta Zózimo Bulbul ultrapassou essa ideia por meio de uma cinematografia que, posta em relação com sua ancestralidade por meio de novas perspectivas corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas, produziu uma presença inovadora e epifânica.

### 2.3.1 A produção de presença corpórea

Em 1973, Zózimo Bulbul lança seu primeiro curta-metragem: *Alma no Olho* que traz em sua trama a trajetória dos povos africanos em estado de liberdade até serem subjugados à escravidão e se reconstituírem em sua ancestralidade por meio de suas corporeidades. O elemento corpóreo é o conhecimento primeiro que possibilitará os sujeitos negros narrarem sobre si. Essa produção de conhecimento também se torna evidente em seu segundo curta-metragem *Aniceto do Império*, de 1981, ao narrar a história do fundador da Escola de Samba Império Serrano, Aniceto de Menezes e Silva Júnior. Nessa obra, Bulbul presentificou Aniceto em sua performance corpórea através de seus gestos e oralidades que se inter-relacionavam aos aspectos da espiritualidade afro-brasileira.

Stuart Hall (2003) reputa às expressões corporais saberes e linguagens quase que intrínsecas à cultura africana. De acordo com o pensador jamaicano, é necessário observar que, no repertório das culturas diaspóricas, o “estilo” que “os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula” (HALL, 2003, p.342) é em si o próprio acontecimento. Nessa perspectiva, não há dissociação do ato de ser com os saberes evidenciados em seus corpos.

A segunda observação que Hall (2003) elabora é que os povos das diásporas negras, com música e dança, desenvolveram novas formas de romper com os domínios e significados culturais do colonizador. Essa análise é compreendida quando abordamos as manifestações dos diferentes sujeitos que resguardaram a cultura afro-

brasileira e lutaram não somente para preservar as origens, mas para também reconstruir outras possibilidades de existência seja nas práticas religiosas, culturais e educacionais. Nessa lógica, Hall (2003, p. 342) convida-nos a pensar “em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi o único capital cultural que tínhamos”.

Na reflexão da cultura afro-brasileira, entendemos este capital cultural não como único em seu sentido limitador, mas com a compreensão de onde se iniciam as maneiras de se conceber os conhecimentos que nos fazem ser e estar presentes no mundo. É no corpo, não apenas uma perspectiva orgânica, mas produtiva, em seu sentido pleno da relação com aspectos da naturalidade, do contato com outro e como forma de transformação, que se torna possível a produção de novos conhecimentos.

Se em *Alma no olho* (1973) os povos africanos puderam se tornar presentes com uma corporeidade natural e potencializada pela beleza de ser e estar no mundo, as personagens criadas pelo cineasta carioca nos remetem ao exercício do olhar para que aos poucos pudéssemos vislumbrar outros posicionamentos para os negros que até então permaneciam objetificados. Um olhar que pode a princípio estranhar, mas que pode também ser transformado para compreender de que modo, especificamente, as negritudes vão se produzindo para estarem presentes no mundo.

Em *Aniceto do Império* (1981), a corporeidade do sambista e sindicalista Aniceto é presentificada por meio de sua oralidade musicada e de seus gestos nos quais veicula toda a memória de sua ancestralidade africana. Entenderemos que nessa perspectiva, a corporeidade segue os ritmos do samba que traduz a ancestralidade africana presente em sua existência. Nas palavras de Stuart Hall (2003), tais expressões potencializadas pelos estilos, posturas e maneiras de se comportar revelam maneiras dos povos diaspóricos se constituírem como companheiros e pertencentes a uma comunidade.

Esse resgate memorial de Bulbul pode ser compreendido sobre o que Gumbrecht (2010) denominou por uma cultura de presença em que os seres humanos almejam relacionar-se com a cosmologia que permeia em si mesmos seus próprios corpos, obedecendo a seus próprios ritmos para produzirem seus próprios conhecimentos.

Ao compreender que o corpo é a autorreferência predominante de uma cultura de presença, Gumbrecht (2010) afirma que é necessário que se negociem as relações entre diferentes seres humanos e a relação entre as coisas existentes no mundo. No caso

da cinematografia de Zózimo Bulbul, essas negociações evidenciadas pelas corporeidades se dão numa constante ambiguidade entre as liberdades e subjugamentos.

Assim, as personagens em *Alma no Olho* (1973) vão tentando compreender suas existências entre alegrias e tristezas, reconhecimentos e estranhamentos os quais vão se transformando em performances corpóreas capazes de ensinar a si novas maneiras de sentir e de envolver os outros.

Esse desejo de trazer o corpo negro em toda sua potencialidade produz novos conhecimentos que, em contato com o passado, tenta resgatar a ancestralidade por aqueles que produziram maneiras unívocas de contar histórias, de ensinar culturas e ciências, desconsiderando as produções afro-brasileiras.

Se esse primeiro conhecimento é desconsiderado das existências das negras e dos negros, será mais difícil compreender a necessidade de através das características fenotípicas determinar as diversidades afro-diaspóricas que poderiam explicar inicialmente as ancestralidades. Assim, reconhecer no corpo o passado ancestral é principalmente uma das formas de romper com os estereótipos do processo colonial que ainda persiste.

No documentário *Abolição* (1988) há o questionamento desse corpo negro que é problematizado por Zózimo Bulbul. Antes, o corpo negro aprisionado pelos castigos impostos por chicotes, correntes e aprisionamentos; e, hoje, vislumbrado na alegria do carnaval, mas que logo em seguida continua a sofrer no interior dos trens urbanos no retorno às suas comunidades após o desfile no Sambódromo, ou ainda maltratado na imagem dos moradores de rua do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, Bulbul busca evidenciar novas possibilidades de enunciar os negros sem se preocupar somente com as corporeidades fundamentadas em sua estrutura orgânica. A participação da intelectual e ativista Lélia Gonzales, do professor universitário Muniz Sodré, da parlamentar Benedita da Silva, do intelectual Abdias do Nascimento, entre outras referências negras, possibilitaram a produção de corporeidades nas quais se enunciam oralidades que nos ajudam a voltar nossa atenção para uma compreensão da nossa ancestralidade ainda presente em nossa contemporaneidade.

Ver, ouvir, sentir essas referências como em *Abolição* produzem sinestésias em que as próprias negras e dos próprios negros enunciam seus pensamentos fundamentados para potencialidades que “nos ajudam a recuperar a dimensão corpórea da nossa existência” (GUMBRECHT, 2010, p. 146). Essa sensação reativa a presença de uma corporeidade que enuncia intensidades tornam capazes os sujeitos para saberem

de aonde vieram e para onde irão e, por isso, são plenos da liberdade, outrora determinada de antemão, pelas ancestralidades que continuam a assumir essa autoridade de falar consigo e por si mesmo.

Gomes (2017) considera que o encontro com a corporeidade negra faz com que possamos estabelecer novas dimensões políticas e epistemológicas. Compreendemos que a corporeidade é política quando esse conhecimento já determina quem são aqueles que podem estar em determinados espaços ou não ou que são preteridos ou não para serem enunciados.

A corporeidade também problematiza epistemologias às quais as formas como as populações negras vão se posicionar na sociedade brasileira seguindo as limitações impostas aos moldes eurocêntricos. No contexto histórico, esse corpo negro ao ser desconsiderado em suas diversas possibilidades de se enunciar, teve que se aproximar de padronizações estéticas brancas para que pudesse se afastar das características que os determinam pertencentes a um grupamento racial.

Essa realidade construiu ideias nas quais algumas corporeidades que seriam aceitas e outras não. Em *Alma no olho* (1973), as personagens, após o processo da abolição, permanecem acorrentadas a alguns estereótipos como o pugilista, o jogador de futebol e o ladrão. Por outro viés, essa corporeidade ao se tornar emancipatória consegue tornar os sujeitos protagonistas de suas histórias. Dessa forma, quanto mais negras e negros vão se posicinando em relação as suas corporeidades, mais ampliam as identificações com suas naturalidades, o que só se torna inteligível a partir de referências ancestrais.

Assim, é preciso compreender que compor uma corporeidade, muito mais do que assumir os fenótipos, é reaprender a ser tendo por referências aqueles que nos antecederam. Daí, a importância de compreender a presença corpórea por uma construção na qual se reconheça pelos fundamentos históricos ancestrais com seus pares. Como em *Alma no olho* (1973) em que a última personagem só tem possibilidade de voltar a si quando abandona todos os elementos brancos que significam a opressão e assim arrebenta as correntes e volta às suas origens. Todo o corpo preto de Bulbul ocupa o enquadramento da câmera. Assim como prevalece essa imagética integral ao final do curta metragem, apreendemos da construção corpórea de Zózimo Bulbul como uma das primeiras formas de ser e estar no mundo.

### 2.3.2 A produção de presença estética

Kobena Mercer (1994) afirma que o cinema negro redefiniu as realidades referenciais de raça através dos mesmos códigos e formas daqueles que prevaleciam na linguagem fílmica de forma a questionar esses mesmos códigos e principalmente produzir outros possíveis conhecimentos. Evidenciamos isso em *Alma no olho* (1973) na maneira como a corporeidade é reelaborada para ultrapassar os esterótipos por meio das personagens que nasciam livres e reconhecendo suas existências ao tatear seus corpos, ao dançarem, ao resgatarem suas ancestralidades. Dessa forma, as personagens interpretadas por Bulbul na produção de seu primeiro curta-metragem trazem aos nossos sentidos corporeidades que são plenas de vidas, de beleza e movimento que lhe são próprios.

Gilroy (2001) ao lembrar as maneiras como as populações afro-diaspóricas se utilizavam de linguagens artísticas como a música traz para essa teorização o marco estético dessas civilizações que se mesclavam aos elementos políticos e filosóficos o que o teórico considera que essas produções seriam as teorias sociais críticas das culturas negras. Nesse sentido, compreendemos da problematização de Gilroy o caráter intrínseco das populações de se fazerem presenças por meio das corporeidades que produzem pensamentos em relação às suas existências.

A produção da estética negra por meio das artes, nesse sentido, evoca o passado ancestral em que proporcionam novas interfaces com as maneiras de se fazer ciência e construir o conhecimento que não podem ser dissociados do caráter “democrático, comunitário, sacralizado” (GILROY, 2001, p. 166) das relações sociais de não dominação. Nesse sentido, é pela produção estética que nas culturas negras se estabelecem o rompimento de fronteiras entre o eu e os outros (GILROY, 2001) bem como do que permite o encontro com nossos pares e assim o estabelecimento e a garantia do caráter ancestral.

Na cinematografia de Zózimo Bulbul, o resgate da memória africana é uma necessidade constante para compreender o presente. Em *Alma no Olho* (1973), as personagens reiteram o passado de liberdade que continua sendo uma reivindicação, mas que as populações negras tiveram que construir novas estratégias para perpetuarem seu caráter de liberdade em meio às culturas pós-coloniais.

Essa necessidade e sensibilidade continua em seu segundo curta-metragem, *Aniceto do Império* (1981), em que o fundador da agremiação carnavalesca Império

Serrano e líder sindical dos estivadores para, através de sua oralidade, resgatar toda sua ancestralidade em todos os espaços em que o protagonista se fazia presente. A relação entre a musicalidade do samba de Aniceto com a ancestralidade africana reelabora imagens que possibilitam a espectador produzir conhecimentos do passado ao qual ainda não tiveram contato enunciado pelas vozes das populações negras.

As relações da sonoridade do samba conduzindo a corporeidade de Aniceto nas formas como fala relacionando o passado ancestral que se faz presença por meio de suas expressões revelam-nos as vivências e existências das negritudes que não querem ser resumidas ao culturalismo sem sentidos. Essa busca de uma estética cinematográfica autônoma, livre e fundamentada no caráter ancestral retira a ideia de uma imposição que fixa e fecha as significações (MERCER, 1994) fílmicas.

Seguindo essa perspectiva, em *Abolição* (1988), os intelectuais negros e as intelectuais negras evidenciam por meio de suas estéticas conhecimentos que são intrínsecos às suas existências respaldadas no passado. Assim, o documentário traz para o cerne da reelaboração histórica os pensadores, professores, artistas, ativistas e entre outros personagens que ensinam trazendo em suas oralidades e corporeidades uma estética que se faz memória. Por meio da reconstituição histórica da abolição enquanto farsa, o Professor Muniz Sodré nos conta calmamente por meio de outros olhares a trajetória das negras e dos negros no período pós-abolição, como os griôs que querem chamar a atenção de seus ouvintes (e espectadores) para que tenham contato com as vozes de sua tradição, de suas raízes. A ativista e historiadora Beatriz do Nascimento não apenas ensina sobre o que aconteceu aos negros após a abolição como se torna presente nesse documentário por meio de suas vestimentas e turbante amarelos recordando os antepassados africanos.

Jacques Rancière (2010) problematiza essa perspectiva do passado e sua relação com o presente em que o regime estético das artes está em uma relação com o antigo. É com esse passado que será trazido à tona para modificar em princípio de artisticidade essa relação de expressão “de um tempo ou uma civilização que antes não era considerada a parte não-artística das obras” (RANCIÈRE, 2010, p.36). O filósofo conceitua esse regime estético das artes por uma “co-presença de temporalidades heterogêneas”. (RANCIÈRE, 2010)

Na relação estética entre o passado e o presente, Bulbul nos mostra um rompimento com uma trajetória linear da própria história ao reivindicar um passado que produz o presente de modo a possibilitar novas aprendizagens que se diferenciam das

formas como as trajetórias das populações afro-brasileiras foram limitadas à colonialidade. Essa aprendizagem por meio da estética da cinematografia de Bulbul pode ser interpretada na problematização de Rancière (2010) por uma suspensão em que a “forma é experimentada por si mesma” (RANCIÈRE, 2010, p. 34).

Zózimo pensa e produz as presenças dos negros em sua cinematografia em que os espectadores se posicionam pela evocação da intensidade em que as negritudes, em toda sua plenitude, devem ocupar os enquadramentos por meio das corporeidades, oralidades, músicas e danças para evidenciar um pensamento outro com o intuito de nos fazer compreender novas maneiras de ver e escutar o mundo.

Essa perspectiva bulbuliana é uma experiência estética que se diferencia pela quantidade de afeto que produz nos espectadores desafios radicais, tanto nas mentes quanto nos corpos. No caso da cinematografia bulbuliana, a apropriação de toda a ancestralidade em seu caráter constitutivo é o que possibilita outras formas de os sujeitos se posicionarem em uma existência em que o presente, apesar dos subjulgamentos históricos, continuará a ser construído com intuito de reescrever esse pensamento em territórios diaspóricos.

Assim, Zózimo nos coloca diante de uma estética que dialoga com o caráter existencial de recordar a memória, mas sabendo que os sujeitos agora se encontram em territórios que não mais são os originários africanos. Essa construção estética na cinematografia de Bulbul que se revela na forma como denominada por Gumbrecht como “experiência vivida” é ao mesmo tempo nas palavras do pensador a devolução de uma sensação de os sujeitos estarem no mundo e ao mesmo tempo fazerem parte do mundo físico das coisas (GUMBRECHT, 2010).

Jorge Larrosa (2008) em “Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa” fala-nos do desejo como algo que falta naquilo que é apresentado em nós como real. Por meio da investigação educativa, o pedagogo espanhol almeja vibrar esse desejo de realidade para que possamos ver de outros modos, como, por exemplo, no cinema.

Larrosa (2008) acredita que a realidade é, ao contrário do que se pode determinar e conceituar, atravessada pela experiência. Se o cinema em si é uma linguagem que possibilita essa experiência com os “reais” que ainda não foram descobertos, considera-se que o cineasta, assim como o pintor, sabe da dificuldade de alcançar esse real e que ao mesmo tempo essa realidade não pode ser uma suposição. E como alcançar essa realidade ainda não descoberta, mas que já é desejada? Por meio da

confiança, como sinônimo da fé e da paciência se inter-relacionando a esperança. (LARROSA, 2008)

Enquanto experiência estética nas quais os negros e as negras elaboram e produzem conhecimentos outros, o cinema de Zózimo Bulbul é uma aposta em novos olhares e percepções em que as imagens buscam o que se é pelo que ficou omitido e nesse ocultamento, ou seja, a certeza de que os corpos, as oralidades, as histórias construirão novos posicionamentos capazes de enunciar a si próprios, mesmo que em meio às construções sobre a realidade colocada de forma unívoca e limitada. Afinal, como afirma Larrosa (2008, p.191), “o real é o resultado de escutar o mundo, os outros e a nós mesmos”.

Interessante pensar essa experiência estética de escutar-nos e tomarmos consciência de que somos partes integrantes desse mundo e com isso não poderíamos ser apenas representação do que se convencionou a estabelecer-se por cultura negra africana ou diaspórica. Assim, de acordo com Hooks (2018), as relações entre raça e representação mobilizam a transformação das imagens para que se elaborem alternativas e ao mesmo tempo questionem as imagens que podem subverter. Por último, a produção dessas imagéticas devem “[...] nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau” (HOOKS, 2018, p. 37).

Para Rancière (2005), o regime estético das artes é a ruína do sistema da representação, isto é, de um sistema de representação no qual os temas eram hierarquizados. Para o pensador francês, a representação é desfeita pela esteticidade que por meio das técnicas utilizadas é arte em si mesma, seja ela pictural, literária, fotográfica ou cinematográfica.

Seguindo essa lógica, Larrosa (2008) afirma que o real não é representação, já que, quando nos tornamos sujeitos do saber e do poder, tanto em nossas teorizações quanto em nossas práticas, nas palavras do teórico espanhol, nós produzimos “um certo tipo de realidade” (LARROSA, 2008, p.188).

Na busca por essa realidade, quando Zózimo afirmava que o cinema era a arma mais poderosa do povo negro, o cineasta estava produzindo a ideia de que a sétima arte era por si a forma mais política e criativa em que as negras e os negros poderiam vir à existência. O cineasta negro carioca fez escolhas estéticas que em um primeiro momento deveriam evidenciar essa corporeidade para assim demonstrar o pensamento ancestral em que as culturas afro-brasileiras fundamentariam as liberdades, as opressões e a reconstrução de suas existências.



A relação entre as imagens de diferentes negras e negros, muitas vezes submetidos às situações de existências precárias, lembra-nos da necessidade de produção ancestral das histórias que são contadas e que fazem um elo com o presente. Zózimo nos apresenta diferentes tempos históricos em que novas formas de opressão são construídas através de palavras que não foram ditas, pois em grande parte os descendentes desse processo, colonial e escravocrata, são os autores desse resgate, tanto de compreensão da opressão quanto da resistência.

Ao ouvir e ver as imagens que nos dizem tanto dos processos coloniais ainda presente, Zózimo faz o espectador experimentar o mundo em sua integralidade, que no caso das histórias e culturas afro-brasileiras são vividas e atravessadas pelas histórias da opressão. Esse olhar para os sofrimentos e opressões longe de ser um posicionamento que muitas vezes é conceituado como estagnação, ao contrário, permite ao espectador, por meio do olhar de Zózimo Bulbul, chegar a outras compreensões além das que justificaram a colonização e a continuidade dos subjugamentos. Nas palavras de Gilroy (2001), essa relação das diaspóras com a morte cumpre uma função mnemônica de dirigir a consciência do grupo de regressar aos pontos fulcrais de suas histórias em comum e da memória social.

Dessa forma, a produção estética na cinematografia bulbuliana deve ser compreendida nessa relação de constituição dos sujeitos negros em meio às oposições. As formas em que Zózimo se faz presença têm essa intencionalidade de se apresentar paradoxal entre opressões e liberdades, corpos livres e potentes e reanalisados por meio dos estereótipos, do passado e do presente, para assim tornar audível e visível os paradigmas das culturas afro-brasileiras, fundamentados em uma não hierarquização dos conhecimentos, sejam elas ancestrais, políticas, religiosas ou históricas.

O Cinema negro nos trabalhos de diferentes cineastas como Bulbul tem muitas vezes se utilizado das lógicas contraditórias como problematiza Mercer (1994) para explicar as contradições que envolvem os paradoxos do racismo. No cinema bulbuliano, a forma como as personagens são apresentadas contradiz a lógica da indústria cultural, já que não há uma subutilização das corporeidades e das histórias africanas e afro-diaspóricas. Corporeidades enquanto conhecimento estético são produzidas enquanto existência por meio das imagens construídas com referências ao passado que constituirão o presente.

### 2.3.3 A produção de presença histórica

*Alma no olho* (1973), *Aniceto do Imperio* (1981) e o documentário *Abolição* (1988) são filmes que almejam contar e problematizar outra história pelo ponto de vista das populações afro-diaspóricas. Zózimo considerava essencial que sua cinematografia aprofundar-se cada vez mais na História da África, para que assim ajudasse a compreender o Brasil, já que aqui, como afirmava ele, faz-se questão de desconhecer a história desse continente.

Se a abolição da escravatura que oprimia os negros foi assinada em 1888 muito mais para atender a questões políticas e econômicas do final do século XIX, tal fato culminou em exclusões que impossibilitaram a inserção das populações negras no alvorecer da república brasileira, proclamada em 1889, fundamentada em ideologizações nacionalistas mescladas às inspirações do pensamento positivista de Auguste Comte<sup>17</sup>.

O contexto histórico brasileiro na transição do século XIX para o século XX evidenciava uma nação aos moldes do pensamento eurocêntrico, desconsiderando as questões raciais. Nesse sentido, as especificidades das populações negras tornam-se um problema que, de certa forma, precisava ser ocultado por teorias para assim produzir um país fundamentado em um povo que vislumbrava uma unidade sem considerar suas diversidades raciais.

Um dos primeiros teóricos brasileiros a tentar problematizar as questões raciais em vistas a pensar a ideia de uma nação foi Joaquim Nabuco<sup>18</sup> (1839-1910). Nabuco (1881) compreendia que o sistema escravocrata era um impeditivo ao desenvolvimento do país nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais. Ao analisar essas

---

<sup>17</sup> O francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857) foi fundador da Filosofia Positivista, que defendia o desenvolvimento da ciência em consonância com os avanços tecnológicos e industriais. Para isso, a humanidade deveria se organizar em leis naturais e explicar todos os fenômenos sociais de forma neutra, objetiva e mensurada. As ideias de Comte influenciaram fortemente o movimento republicano brasileiro ao final do século XIX com intuito de formar um estado dissociado de instituições como a Igreja e a Monarquia.

<sup>18</sup> Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) foi político, orador, historiador, jornalista e jurista brasileiro, formado pela Faculdade de Direito de Recife. Apesar de ser monarquista, defendia o fim da escravidão negra, pois considerava essa problemática o impedimento para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. A defesa da monarquia e ao mesmo tempo a defesa da liberdade dos negros do trabalho compulsório é compreendido por muitos estudiosos como uma das maiores ambiguidades desse intelectual pernambucano. Como afirma Davidson da Silva Rodrigues (2012), Joaquim era um aristocrata que se incompatibilizava com a oligarquia republicana.

diferentes categorias no contexto do Brasil ao final do século XIX, o teórico relaciona ao desejo da população negra em se tornar livre por uma vontade de inserir-se enquanto cidadão:

Quem pode dizer que a raça negra não tem direito de protestar perante o mundo e perante a história contra o procedimento do Brasil? A esse direito de acusação, entretanto, ela própria renunciou; ela não apela para o mundo, mas tão somente para a generosidade do país que a escravidão lhe deu por pátria. Não é já tempo que os brasileiros prestem ouvidos a esse apelo? (NABUCO, 1881, p. 39)

Ao elaborar a ideia de que os negros em situação de escravidão almejavam apenas serem reconhecidos enquanto integrante da sociedade brasileira, já que foram eles que construíram “tudo que existe no país” (NABUCO, 1881, p. 40), desenvolvia-se também a perspectiva que a abolição seria fundamental para o progresso econômico. Para isso, seria necessário o fim da escravatura como possibilidade de elevação dos negros que até então eram considerados por terem um desenvolvimento mental atrasado e praticavam culturas pautadas em grosseiras superstições.

Dois outros importantes teóricos continuaram a respaldar a necessidade de constituir o negro e suas existências na transição entre o século XIX e o século XX enquanto celeumas que interferiam na formação de uma nação pós-abolição: Sílvio Romero<sup>19</sup> e Nina Rodrigues<sup>20</sup>.

Romero era membro da escola de Recife e fundador do naturalismo sociológico, fundamentando-se nas teorias da evolução dos povos de Hebert Spencer (1820-1903). Dessa forma, apropria-se do conceito de raça humana para determinar que os ambientes são determinadores para formar povos superiores e inferiores. Apesar de defender as teorizações do darwinismo social, o pensamento de Romero fundamenta-se para pensar a sociedade brasileira pela condição da mestiçagem por meio da ideia da formação de um povo.

Ao contrário do que era defendido por Conde de Gobineau (1816-1882), referência francesa nos estudos acerca da degeneração da raça branca promovida pela

---

<sup>19</sup> Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (1851-1914) foi um jornalista, crítico literário, ensaísta, poeta, historiador, filósofo, cientista político, sociólogo, escritor, professor, político e advogado sergipano formado pela Faculdade de Direito de Recife. Foi um dos principais idealizadores do folclorismo brasileiro.

<sup>20</sup> Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi um médico legista, psiquiatra, professor e escritor maranhense. Influenciado pelas ideias do criminólogo italiano Cesare Lombroso, Nina Rodrigues defendia a ideia de que há um tendência das raças consideradas inferiores a praticarem atos criminosos.

mestiçagem, o intelectual sergipano defendia que esse fato desencadearia na formação da civilização brasileira:

A estatística mostra que o povo brasileiro compõe-se actualmente de brancos arianos, Índios guaranys, negros do grupo bantú e mestiços destas três raças, orçando os últimos certamente por metade da população. O seu número tende a augmentar, ao passo que os índios e negros puros tendem a diminuir. Desapparecerão n'um futuro não muito remoto, consumidos na lucta que lhes movem os outros ou desfigurados pelo cruzamento. O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira, ficará só diante do branco puro, com o qual se ha de, mais cedo ou mais tarde, confundir. (ROMERO, 1888, p. 66)

A defesa de Romero acerca das conceituações de mestiçagem concluía a prevelência de uma raça sob as outras. Dessa forma, a mistura de raças seria conceituada para que fundamentasse na evolução dos povos que nesse caso culminaria em uma sociedade cada vez mais branca pelo fato de, segundo o intelectual, essa raça ter levado aos trópicos a civilização europeia (ROMERO, 1888). Por isso, com o tempo, a mestiçagem promoveria o embranquecimento da sociedade brasileira em detrimento do desaparecimento de negros e indígenas, que seriam menos evoluídos.

Raimundo Nina Rodrigues, ao contrário de Silvio Romero, condenava a mestiçagem, pois isso poderia provocar a degenerência das raças. Preocupado com o estudo psíquico dos negros, Rodrigues (1894, p. 111) questionou-se: “Pode-se exigir que todas estas raças distintas respondam por seus actos perante a lei com igual plenitude de responsabilidade penal ?” O teórico considerava que não, pois aos negros e aos indígenas deveriam ter as responsabilidades criminais atenuadas por ainda viverem as reminiscências dos homens selvagens.

Seja para considerar as especificidades das populações negras ou a valorização de uma mestiçagem, os três eminentes teóricos desse período histórico voltavam-se para os interesses da formação de um estado nacional que deveria fundamentar-se nas perspectivas de uma tendência eurocêntrica. Esse posicionamento colocava em detrimento os conhecimentos inerentes às populações afro-brasileiras, consideradas atrasadas, inferiores e incivilizadas.

No transcorrer do século XX, as produções teóricas sobre a formação da nação brasileira continuariam permeadas pela ideia da mestiçagem que almejava o desaparecimento das especificidades históricas e culturais afro-brasileiras. Manoel Bomfim<sup>21</sup> (1905) tinha consciência de que havia uma preocupação com a formação de

---

<sup>21</sup> Manoel Bomfim (1868-1932) foi um médico e intelectual sergipano que também se dedicou a pensar a educação e principalmente a História enquanto disciplina escolar para entender o Brasil. Envolveu-se

uma nação soberana e independente. Para isso, era preciso reconhecer a mestiçagem para alcançar o patamar civilizatório. Da mesma forma como os povos ibéricos haviam assimilado a cultura dos povos mouros que invadiram diversos territórios do continente europeu, o Brasil sendo também um país mestiço, mas dominado pela cultura portuguesa, poderia se constituir como uma nação de raças diversas e ao mesmo tempo civilizada (BONFIM, 1905).

A mestiçagem, segundo Bomfim (1905), possibilitava a influência dos mais cultos e nesse caso os negros e os índios imitavam as práticas dos brancos o que poderiam retirá-los do negativismo da “inconsistência de caráter, leviandade, imprevidência, indiferença pelo passado etc., e à proporção que progredam, a civilização irá enchendo estes quadros vazios” (BOMFIM, 1905, p.184). Ele também considerava que apesar de toda a opressão sofrida durante séculos, as populações afro-brasileiras desenvolveram afetos por seus algozes. Assim o escravo amaria o seu tirano e a escrava maltratada teria afeto pela sua senhora, pois logo em seguida amamentaria o filho dela, esquecendo todo seu subjugamento (BOMFIM, 1905; 1923).

Diante das teorizações do que deveria ser a nação brasileira, maior expoente de uma suposta harmonia racial no Brasil foi Gilberto Freyre<sup>22</sup>. Ao defender a formação de uma nação híbrida e mestiça, Freyre considerava que esta característica histórica foi possível pela predisposição de a população cultural portuguesa mesclar-se a outros povos e suas culturas. Em grande parte, para Freyre, a influência africana modificou a cultura europeia no que diz respeito à sexualidade, à alimentação e às práticas religiosas (FREYRE, 1931). Ao mesmo tempo, os negros teriam maior predisposição, tanto biológica quanto psíquica, para viver nos trópicos e fertilizar-se em terras quentes.

Gilberto Freyre, como seus antecessores, formulou ideias em que se limitavam a uma suposta inserção das populações afro-brasileira junto ao ideário nacional somente em perspectivas biologizantes que justificariam uma nação mestiça, muito mais para valorizar a imposição de uma civilização que estava por vir.

---

em discussões polêmicas com o conterrâneo Sílvio Romero ao discordar do posicionamento desse em relação à miscigenação como um aspecto negativo na formação da sociedade brasileira.

<sup>22</sup> Gilberto de Mello Freyre (1900-1987) foi um escritor e ensaísta brasileiro descendente da aristocracia de Pernambuco. Aos dezoito anos vai para os Estados Unidos da América para concluir o ensino médio e logo em seguida inicia os estudos em artes liberais na Universidade Baylor, no Texas. Ingressa no Mestrado Social na Universidade de Columbia onde estuda com Franz Boas e desse teórico compreende a cultura como um elemento que influencia o conceito de raça.

Por outro lado, Oliveira Vianna<sup>23</sup> (1938) teorizava a ideia de uma nação em que negros e índios foram fundamentais para a miscigenação. Paralelamente, concordava com teorias em que os negros se entregavam às frivolidades e que tinham um temperamento dado a serem tanto benevolentes quanto cruéis com os seus inimigos. A ambiguidade no pensamento de Vianna está em valorizar tanto a diversidade da população negra quanto, ao mesmo tempo, limitá-las às características de perspectivas em que a intelectualidade era determinada pela raça.

Outro importante teórico dos estudos sobre as populações negras foi Arthur Ramos<sup>24</sup>. Em o “Negro brasileiro” (1934), o autor resgata a preocupação com sua formação psíquica. Considerava ser preciso problematizar sobre a alma do povo negro, formado por um histórico de opressão. Ramos lembra os afro-norte-americanos que culminaram em performances através da música, como o Jazz. Outros aspectos foram analisados por Ramos – as maneiras como alguns psicólogos, entre eles Carl Jung, interpretavam a expressividade negra através do andar, dos risos e das danças. Tais fundamentações ainda continuariam a relacionar em grande parte as populações afro-brasileiras à ideia de primitividade.

Nessa mesma perspectiva, Ramos (1934), ao identificar nos rituais religiosos afro-brasileiros aspectos próximos aos inerentes à sexualidade, compara os povos negros às crianças. Essas são voltadas aos seus impulsos e usam dos gestos para exprimir seus desejos. Ao apoiar-se em Nina Rodrigues, o autor reitera a ideia de como os povos africanos não “desenvolveram” a linguagem oral. Logo, eles se utilizaram dos gestos e esses teriam um caráter regressivo no contexto civilizatório.

Donald Pierson<sup>25</sup>, sociólogo estadunidense, foi um dos primeiros estudiosos estrangeiros a vir ao Brasil para pesquisar as relações entre diferentes raças. Influenciado pelo pensamento de Gilberto Freyre, Pierson investigou as relações raciais

---

<sup>23</sup> Francisco José de Oliveira Vianna (1883-1951) foi um professor, jurista, historiador e sociólogo natural do Rio de Janeiro. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a Cadeira 8.

<sup>24</sup> Artur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949) foi médico psiquiatra e psicólogo alagoano. Suas teses tinham por perspectiva a defesa da interpretação psicanalítica para compreender os inconscientes coletivos que continuariam a perpetuar comportamentos primitivistas. Era entusiasta da educação para a superação do folclorismo.

<sup>25</sup> Donald Pierson (1900-1995) foi um sociólogo estadunidense. Sua tese de doutorado, defendida na Universidade de Chicago, voltou-se para as relações raciais na Bahia. Logo após a obtenção do título, permaneceu como Professor na Escola Livre de Sociologia Política da Universidade de São Paulo. Relacionou fortemente o conceito de raça aos aspectos biológicos e paralelamente reiterou as ideias de Gilberto Freyre na constituição da sociedade brasileira pela democracia racial.

na Bahia. Ao traçar uma trajetória histórica e sociológica, o estudioso constatou que sendo a Bahia um dos estados com a maior quantidade de negros, era perceptível a relação intrínseca entre a cor e raça às classes sociais subalternizadas. Dessa forma, quanto mais próximo as tons de peles mais escuros, mais os indivíduos estavam em funções de “baixo status e pequenos salários” (PIERSON, 1945, p. 240). Em contrapartida, quanto mais esses sujeitos tivessem tonalidades de pele mais claras e assim fossem denominados por mulatos, maior a possibilidade de ascender para uma classe média.

Pierson (1945) considerou que a segregação racial estava intrínseca à classe social. Essa conclusão fundamentava-se nas observações feitas pelo estudioso à época em que relações entre brancos e negros, apesar das desigualdades econômicas, não estabeleciam a formação de castas como em outras nações. A Bahia, na visão de Pierson, era um território em que sua população estava se tornando cada vez mais mestiça e logo os negros tenderiam a reduzir em quantidade (PIERSON, 1945).

Dessa forma, Pierson analisava a mestiçagem como um fenômeno em que os negros eram cada vez mais absorvidos para aproximar-se de raças europeias. Mediante a tentativa de alguns negros irem se distanciando de suas características raciais, o pensador estadunidense traz várias evidências para comprovar a tendência cultural brasileira à mestiçagem. Essa questão se afirmou tanto pelos discursos políticos como também sociais nos quais a população acreditava que ter descendentes mestiços lhes permitiria uma melhor colocação e aceitação na sociedade brasileira (PIERSON, 1945). No caso das mulheres negras, o autor observou que havia certo orgulho em apresentar filhos de pele com tonalidade mais parda. No caso dos homens negros, quando ascendiam socialmente, eles escolhiam para companheiras mulheres com pele mais clara.

Charles Wagley (1951)<sup>26</sup> em *Race and class in rural Brazil* também problematiza sua vinda ao Brasil para compreender as relações entre as questões raciais e as classes rurais da Bahia entre os anos de 1950 e 1951. A indicação para intersecção entre estudos raciais e classes é incentivada por Alfred Métraux, representante da

---

<sup>26</sup> Charles Wagley (1913-1991) foi um antropólogo estadunidense. Estudou os índios amazônicos das populações Tapirapé e Tenehara, as comunidades rurais da Bahia e a classe média das grandes cidades. Contribuiu para a fundação do Serviço de Proteção ao Índio que posteriormente seria denominada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A contribuição do antropólogo norte-americano acerca das populações indígenas foram determinantes para a constituição da moderna Antropologia brasileira.

UNESCO. A análise racial da região do Vale do Amazonas compôs os dados da pesquisa de Wagley em uma perspectiva cultural e natural. Inicialmente, o autor apresenta um panorama da raça enquanto sendo um aspecto determinante para justificar a pobreza e as dificuldades de ascensão social dos negros na década de 1950.

A constatação de variedade de constructos sociais da população negra é vista pelo autor como uma forma de evidenciar novas formas de conhecimento da sociedade brasileira. No caso da pesquisa chefiada por Wagley, os estudos sobre a sociedade rural do interior da Bahia eram uma oportunidade para compreender a situação dos negros em territórios pré-urbanos e pré-industriais. Wagley (1951) percebe que era necessário dissociar as análises raciais das fundamentações genotípicas e fenotípicas. Ele entende que o ideal seria analisar as sociedades por critérios sociológicos e culturais nas relações entre hierarquias individuais e sociais.

O autor também faz uma pequena incursão sobre as relações de raça e cor. O teórico estadunidense faz uma abordagem interessante com relação aos modos de como os habitantes de uma das quatro cidades rurais pesquisadas se viam. O pesquisador observou que quase não evidenciou habitantes com características negras em contraposição àqueles descendentes de indígenas ou de mestiços. Era bastante perceptível para o pesquisador a evidência de estereótipos valorativos dos brancos ou daqueles de pele mais clara. De acordo com a análise feita pelos habitantes locais, os cabelos dos negros eram considerados ruins.

O antropólogo estadunidense também observa que, na cidade de Itá, os negros eram vistos como aqueles que possuíam melhores atrativos para a sexualidade. Os homens negros eram classificados como aqueles que “possuíam” maiores órgãos sexuais. No caso das mulheres negras, elas eram detentoras de maiores habilidades sexuais em comparação às mestiças ou brancas (WAGLEY, 1951).

Algumas teorizações acerca das sociologias das populações negras vão se modificando a partir de 1946, após o término da Segunda Guerra, quando é fundada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) com o intuito de promover a paz e a segurança nacional. A partir de 1945, as questões raciais começaram a ser debatidas tanto pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>27</sup> quanto

---

<sup>27</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada 1945, na cidade de São Francisco, EUA, como resultado das conferências de paz realizadas após o final da Segunda Grande Guerra, com a assinatura inicial da Carta das Nações Unidas por 50 países, excluindo-se os que haviam feito parte do Eixo.



pela UNESCO para pensar as sociedades desse período após a Segunda Guerra Mundial.

O Brasil era visto pelas instituições internacionais como laboratório sócio-antropológico de uma civilização exemplar para que diferentes raças convivessem de forma harmônica e que servissem de exemplo como uma democracia racial e assim fundamentassem práticas que combatessem as idealizações totalitárias fascistas da Itália e da Alemanha. Essa visão elaborada por estadunidenses mobilizou a criação do Projeto UNESCO com o objetivo de promover financiamento de pesquisas a partir de 1950 para estudar as relações raciais em diferentes regiões do Brasil. A hipótese para compreender como as diferenciações raciais eram fundamentadas na sociedade brasileira, em grande parte, foi promovida pela divulgação das obras de Gilberto Freyre nos Estados Unidos.

Luiz Aguiar Costa Pinto<sup>28</sup> integrou o grupo de pesquisadores brasileiros que em nome da UNESCO investigou as relações raciais no Rio de Janeiro na década de 1950. Costa Pinto (1953) faz uma série de inter-relações sobre a estratificação social baseada nas questões raciais em critérios cor, sexo, idade e moradia. Além dessas categorias, o teórico inter-relaciona o acesso da população negra fluminense à escolarização.

O sociólogo baiano considerava que não se poderia justificar as desigualdades econômicas sofridas em grande parte pela população negra apenas pela falta de acesso ao sistema escolar. Ciente que principalmente nas áreas mais urbanas do Rio de Janeiro na década de 1950 muitos indivíduos negros provenientes das classes populares já tinham acesso à escola pública, Costa Pinto (1953) questionou-se se os estudantes negros conseguiriam dar prosseguimento às suas vidas acadêmicas, bem como se obteriam melhorias de suas vidas. Outros dados interessantes trazidos pelo teórico revelam que aos pardos ou os mulatos de pele mais clara que tinham condições de adquirir um diploma universitário poderiam ser facilmente reconhecidos como brancos.

Em São Paulo, Florestan Fernandes<sup>29</sup> é indicado para coordenar a pesquisa sobre os negros e as relações estabelecidas com os brancos. Na obra “O negro no mundo dos brancos”, Fernandes (1972) inicia questionando se a falta de conflitos entre brancos e negros seria suficiente para afirmar a suposta democracia racial.

---

<sup>28</sup> Luiz Aguiar Costa Pinto (1920-2002) era natural de Salvador (BA). Enquanto sociólogo desenvolveu estudos acerca da sociologia rural e das relações entre as questões entre raça e classe social.

<sup>29</sup> Florestan Fernandes (1920-1995) foi um sociólogo que inaugura a Sociologia crítica no Brasil. Tornou-se professor titular de Sociologia I da Universidade de São Paulo após defender a tese “A integração do negro na sociedade de classes” (1964).

Assim, Fernandes (1972) considera que a invisibilidade de conflitos entre as diferentes raças seria justificada por uma elaboração na qual toda a sociedade brasileira almejava os patamares sociais e econômicos dos brancos. Logo, os poucos negros que conseguissem ascender na esfera social da capital paulista contribuiriam, na visão do sociólogo, para perpetuar as desigualdades, onde a exceção justificaria a regra.

As consequências da ínfima inserção do negro na sociedade brasileira em alguns setores da sociedade paulista, consoante Fernandes (1972), também suscitaria no dismantelamento dos movimentos sociais com o intuito de alcançar uma maior democracia racial e a construção de ideias de práticas individualistas que levassem os negros a obterem alguma compensação.

Florestan Fernandes relacionou todas as problemáticas a uma elaboração em que as práticas sociais, culturais e econômicas em São Paulo estariam voltadas aos interesses dos brancos. Dessa forma, o sociólogo paulista inaugura nos estudos das relações raciais a necessidade de pensar as problemáticas das desigualdades suscitadas pela cor e pela raça fundamentadas nas problematizações nas quais, hoje, podemos denominar por branquitudes. Além disso, o teórico considera que para minimizar essa ceulema

Há também a necessidade que o negro e o mulato mudassem as suas atitudes diante dos dilemas dos homens de cor, deveríamos devotar-nos com tal objetivo com maior tenacidade e discernimento, seja para conquistar uma nação como e enquanto grupo, seja para forçar os ajustamentos mais frutíferos por parte dos brancos. Cabe aos próprios brancos um esforço de reeducação, para que deixem de falar em democracia racial, sem nada fazer de concreto a seu favor e fazendo muito no sentido contrário (FERNANDES, 1972, p. 34)

Dessa forma, ao analisar as relações das populações negras com as populações brancas, Fernandes pensa efetivamente nas causas e nas possibilidades de superação de uma realidade de desigualdade racial que ainda não era compreensível para grande parte da população, nem mesmo para a intelectualidade brasileira.

Em meados da década de 1950, visões alternativas às perspectivas freyreanas vão se ampliando e demonstram a visão de pesquisadores preocupados em compreender as relações raciais nos grandes centros urbanos, em espaços micros. Virgínia Leone Bicudo<sup>30</sup> autora da tese “Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”,

---

<sup>30</sup> Virgínia Leone Bicudo (1910-2003) foi uma socióloga paulista. Foi a primeira não médica a ser reconhecida como psicanalista no Brasil. Muitos teóricos têm se questionado o porquê somente após

investigou por meio de estudos de caso, entrevistas, exame de documentação a Frente Negra Brasileira, um dos principais grupamentos negros pós-abolição, e o jornal *Voz da Raça*. Em sua pesquisa, Bicudo conclui que a questão racial era um determinante para dividir a sociedade em brancos, negros e pardos. Além disso, a autora foi uma pesquisadora com olho sociológico e clínico para analisar como os negros das classes médias e pobres desenvolviam discursos de subalternidade e como os pardos buscavam ser identificados mais como brancos do que como negros.

Bicudo (1955), sob orientação de Florestan Fernandes e Roger Bastide, compôs o grupo de estudiosos do Projeto UNESCO em que apresenta uma pesquisa parcial intitulada “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação à cor dos seus colegas”. A investigação buscou compreender, por meio de uma amostra estratificada, os sentimentos psíquicos desenvolvidos pelos estudantes do antigo primário em relação a cor de seus colegas e a interferência das famílias no desenvolvimento de tais práticas.

A pesquisadora foi inovadora ao utilizar categorias às quais hoje denominamos por interseccionalidade. Dessa forma, problematizou sua pesquisa ao inter-relacionar as diferentes raças existentes nas escolas públicas paulistas com o sexo e a nacionalidade. Ao fundamentar-se na Psicanálise, Bicudo (1955) buscou compreender como os alunos se tornavam preferidos pelos colegas ou rejeitados. Ao mesmo tempo, a pesquisadora realizou uma análise minuciosa de como essas atitudes poderiam ter ou não influência das famílias.

As conclusões do estudo quantitativo e qualitativo feito por Bicudo (1955) demonstram a escola da época como segregadora na qual os estudantes brancos eram em sua maioria preferidos pelas diferentes raças de colegas. No caso dos estudantes negros havia uma “ligeira preferência entre os colegas da própria cor” (BICUDO, 1955, p. 284). Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou uma construção psíquica e social de que as crianças negras desenvolviam sentimentos de rejeição a elas próprias.

Bicudo (1955) da mesma forma como demonstrado nos estudos de Fernandes (1972) e Costa Pinto (1953) corrobora a ideia de que o branqueamento era, e ainda é,

---

setenta anos da publicação de sua dissertação de mestrado “Estudos de Atitudes de Pretos e Mulatos em São Paulo”, Bicudo, negra e intelectual, se tornou evidente no campo da sociologia brasileira. Altamente preocupada com as socializações desenvolvidas nos micro-espços da cidade de São Paulo, como a família e a escola, a socióloga e psicanalista negra evidenciou o modo como as trajetórias pessoais denotavam as formas como as populações negras criavam laços afetivos e matrimônios, tanto para fortalecer quanto para anular a questão racial de suas existências (SILVA, 2011, p.437).

uma construção social na qual os negros se apropriam para que se identifiquem com os ideais da sociedade brasileira.

As pesquisas desenvolvidas a partir do Projeto UNESCO fundamentaram novas perspectivas para estudos acerca das relações raciais no Brasil. Oracy Nogueira, em 1954, apresenta um quadro de referências sobre os estudos acerca das construções sociais entre brancos e negros no Brasil nos meados do século XX. De acordo com o sociólogo, as investigações que começam a despontar naquele período indicavam a preocupação em analisar diversos aspectos aos quais assegurassem os dados obtidos.

Além da preocupação dos sociólogos em relacionar as questões raciais com aspectos sobre gênero, classe social e escolarização, as investigações buscaram estabelecer as diferenciações com as questões raciais estadunidenses. Nogueira (1954) afirmava que enquanto no Brasil se estruturou e conceituou o *preconceito de marca* caracterizado pela fisionomia, pelas expressões gestuais e da oralidade, os Estados Unidos fundamentou o *preconceito de origem* cujo qualquer pessoa que se identificasse com o grupo étnico seria classificado por negro.

Um pouco depois, Alberto Guerreiro Ramos<sup>31</sup> foi um dos primeiros teóricos a fazer uma crítica mais contundente aos estudos feitos até o final da década de 1950 sobre as populações e culturas afro-brasileiras. Ramos (1957) lembra que as pesquisas da época ainda eram escassas pelo fato de que a fundamentação científica estava voltada aos interesses europeus. As categorias da Antropologia eram transplantadas da Europa assim como os conceitos de raça que se tornaram basilares para os estudos dos comportamentos de grupamentos culturais. O sociólogo baiano considerava que tais categorias eram alienadoras para a compreensão do povo brasileiro. Apesar de expressar a importância do negro em obras consagradas e importantes para pensar a construção social brasileira, Ramos fez críticas a Nina Rodrigues e a Sílvio Romero por se restringirem ao caráter exótico das culturas negras.

Dessa forma, Ramos apropriou-se das questões estéticas como fundamentações da existência das populações negras. Constatando a presença de negros nas mais diversas áreas, como a cultura e a intelectualidade, Ramos (1957) chega à conclusão de

---

<sup>31</sup> Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) foi um pesquisador brasileiro e dos mais importantes teóricos a problematizar as questões raciais inerentes à Sociologia brasileira. Em 1948 é convidado por Abdias do Nascimento para contribuir intelectualmente junto ao Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro. Fundou o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) destinado ao estudo, pesquisa e divulgação das Ciências Sociais. A partir de 1966, radicou-se nos Estados Unidos e lecionou na Universidade do Sul da Califórnia.

que o preconceito fundamental do Brasil é a cor. Entendia, dessa forma, que o branco é aceitável socialmente em detrimento do negro. Dessa forma, os padrões estéticos de uma cultura são estilizações determinadas pela vida comunitária.

Assim, ao constatar que a desvalorização da estética negra estava no cerne das tentativas de ocultamento dessa etnia na constituição da história e da cultura afro-brasileira, Guerreiro Ramos almejava um movimento para pensar seriamente o posicionamento do negro no Brasil, em diálogos com a academia, nos quais se formulariam categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil que se libertassem de critérios exógenos de comportamento.

A partir da década de 1970, diversos pensadores e teóricos trazem à baila uma série de novas problematizações acerca do negro na sociedade brasileira. Carlos Hasenbalg<sup>32</sup> analisa as relações raciais entre Brasil e Estados Unidos com ênfase em duas abordagens: aquelas que defendem as relações senhor/escravo no processo pós-abolição e aqueles que consideram que tal processo se disseminou ao término dos processos de escravidão do negro africano.

A partir dessa tese, Hasenbalg (1979) lembra que nas sociedades coloniais/imperiais, ter negros em situação de escravidão era condição para determinar posicionamentos de poder. Inclusive essa diferença prevalecia entre senhores e homens livres. A mão de obra foi condicionada ao sistema escravocrata, o que não permitia uma progressão social dos homens livres. Ao mesmo tempo em que o sistema escravocrata promovia divisões entre senhores e negros em situação de escravidão, as desigualdades também eram evidentes entre brancos livres e negros alforriados. De acordo com o teórico argentino, mesmo entre os brancos livres, relacionar-se com negros era correr o risco de aproximação com “as marcas da escravidão”.

Já entre muitos negros criou-se a ideia de que as relações íntimas com brancos miscigenariam as populações a tal ponto que os negros, com tempo, iriam desaparecer. Hasenbalg (1979) lembra que esse sistema é justificado pela competitividade da sociedade industrial. Na verdade, as relações raciais mantiveram-se quase que totalmente no posicionamento daqueles que detêm o poder e aqueles que continuam

---

<sup>32</sup> Carlos Hasenbalg (1942-2014) foi um sociólogo argentino que atuou como professor e pesquisador no Brasil nas áreas de relações raciais, estratificação social e mobilidade social. Desenvolveu grande parte das suas pesquisas no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), unidade pertencente à Universidade Cândido Mendes.

subjugados ao sistema econômico: “negros e mulatos encontram-se incorporados à plebe urbana e rural” (HASENBALG, 2005, p.80).

Entre os teóricos do final do século XIX até os anos de 1950, que produziram conhecimentos intelectuais para aquele momento histórico, constatamos que aqueles se fundamentavam na ancestralidade, em corporeidades e oralidades, equivocadamente conceituadas por primitivas, biologizantes e sexualizadas, contribuíram para as fundamentações estereotipadas e limitadas com relação às populações negras. Nesse sentido, é importante considerar que os estereótipos que ainda hoje se perpetuam, produzindo desigualdades e preconceitos, tiveram fundamentações significativas por parte da academia brasileira.

Se considerarmos que Gilberto Freyre se tornou o expoente do “mito da democracia racial” nos Estados Unidos e que muitos outros estudiosos referenciados nesse ensaísta pernambucano para cá vieram realizar suas pesquisas como Donald Pierson e Charles Wagley, compreendemos que a visão instituída sobre as negritudes brasileiras seriam também em nível internacional respaldada na ótica de uma sociedade com resquícios coloniais. Essa constatação tenderia a fundamentar sua história na perspectiva de homens brancos que receberam de herança para sua existência intelectual a concordância com o eurocentrismo que os tornariam incapazes de trazer para a constituição de sua cultura os conhecimentos produzidos pelas populações afro-brasileiras.

O conjunto de teóricos que passaram a problematizar e fundamentar as questões históricas e sociológicas do negro afro-brasileiro entre as décadas de 1950 e 1980 vão aos poucos contribuindo para o próprio repensar de uma história não contada e que, quando era contada, seguia uma visão ainda pautada no eurocentrismo. Nas teorizações desse período encontramos a evidência dos subjugamentos das populações afro-brasileiras em diferentes instâncias psíquicas (BICUDO, 1955) educacionais (GUERREIRO RAMOS, 1957) e econômicas (HASENBALG, 1979). Esse novo panorama possibilitou que muitos teóricos e ativistas negros, aos poucos, pudessem inserir seus conhecimentos produzidos historicamente junto às próprias problematizações do campo acadêmico.

### 2.3.4 O outro lado da presença histórica: O Movimento Negro e o desejo de presentificação

Se a valorização da intelectualidade brasileira entre o final do século XIX e início do século XX ocultou os conhecimentos produzidos pelas negritudes, serão as populações afro-brasileiras que ao mesmo tempo construíram, fundamentaram e presentificaram suas histórias. Afinal, como afirma bell hooks (2018), contar nossas histórias é o que possibilita a autorrecuperação política. Em nosso caso, trazer a História fundamentada nas oralidades, corporeidades, estéticas e pedagogias afro-diaspóricas não significa apenas uma condição de trazer novos conhecimentos, mas de que essas epistemologias sejam capazes de modificar pensamentos, existências e vivências o que significa dizer o rompimento com as perspectiva eurocêntricas que prevalecem na constituição das imagéticas negras.

Ao pensar o Brasil fundamentado no contexto diaspórico, dialogamos com Stuart Hall (2003) ao afirma na necessidade dos povos negros terem que reconstruir a África para que assim fosse possível a produção de histórias alternativas diferentes daquelas impostas pelo domínio cultural.

Essa presentificação da África no contexto diaspórico em certa medida foi possível na análise de Hall (2003) ao se debruçar sobre o território afrocaribenho e entendê-lo que é por meio de seus artistas que se pode observar o resgate ancestral em suas obras de arte. Dessa forma, o teórico jamaicano afirma que os esforços empreendidos para essa reescrita da História se efetiva não só pelos acadêmicos, mas pelos praticantes da cultura nas quais “suas genealogias nao-ditas, constituem a preparação do terreno histórico de que precisamos para conferir sentido a matriz interpretativa e as autoimagens de nossa cultura, para tornar o invisível, visível” (HALL, 2003, p. 42).

No contexto afro-diaspórico, o resgate memorial do passado não significa apenas conhecer os invísiveis e os indizíveis, mas é uma importante possibilidade de vir a ser o pelo que ainda falta nas existências dos povos da diáspora. Nesse sentido, o presente busca outras ressignificações no pretérito. Mercer (1994) compreende que a História não é uma narrativa linear em que implica em desconsiderar as lutas como finalizadas. De acordo com o esse teórico, a presença do passado nas ausências da memória popular é convocada através de vários canais de associação.

As formas como as diásporas repensam suas histórias partem de outros princípios que nas palavras de Gilroy (2001) recomporão as periodizações determinadas pelo moderno e o Pós-moderno. Isso se deve em grande parte pelas lutas constantes estabelecidas pelas populações diaspóricas que criaram “um corpo único de reflexões” (GILROY, 2001, p. 108) que não encontram fundamentações na perspectiva eurocêntrica e nem somente nas análises críticas do eurocentrismo.

De certa maneira, a reescrita histórica das diásporas se desenvolve nas palavras de Gilroy (2001), ao utilizar a metáfora do Atlântico negro, por meio de discussões produzidas por intelectuais afro-americanos que se fundamentam nas denominadas artes negras. De acordo com o teórico, o cinema, as artes visuais, o teatro e a música enquanto linguagens criaram conhecimentos para essas populações que deixaram para trás a ideia de um estado-nação. Essas diferentes movimentos negros, de acordo com o teórico engajaram-se nas lutas da “emancipação, autonomia e cidadania” (GILROY, 2001, p. 64) que proporcionaram críticas às ideias de nacionalidade e resgataram a memória histórica transnacional.

Mercer (1994) afirma que a perspectiva diaspórica tem um potencial para trazer novas compreensões que são contrárias às ideias de uma heterogeneidade pura que na valorização da diversidade social é forçada a ficar restrita aos monologismos dos discursos dominantes. No caso do Brasil, a elaboração de uma História supostamente uníssona de uma nação forjada na miscigenação racial não se tornou referência para reconhecimento de cidadãos que poderiam encontrar na ilusória pátria as condições de existência. Por isso é que percebemos no cinema negro uma constante busca e inter-relação de uma diáspora com outra diáspora e com o continente africano.

Essa constatação das relações interculturais mobilizaram diferentes sujeitos para contar suas histórias, uma perspectiva que evidencia-se na cinematografia de Zózimo Bulbul de forma questionadora e diferente sob os olhares dos espectadores. Da corporeidade que se enuncia em *Alma no olho* (1973), apreendem-se narrativas que buscam constantemente à volta aos antepassados para, mesmo em meio aos processos pós-abolicionistas, perpetuarem-se as condições de existências que jamais poderiam ser subjugadas.

Nesse sentido, o corpo negro que conduz a narrativa em *Alma no olho* (1973) não é uma categoria dissociada das questões políticas e históricas às quais Zózimo quis contar, mas um constitutivo que almeja fundamentar a história da África e das populações afro-diaspóricas inerentes aos espaços aos quais a busca constante pela



ancestralidade prevalecerá. Isso evidencia na dicotomia demonstrada no primeiro curta metragem de Bulbul em que mesmo diante do subjugamento presente em meio às correntes que permanecem nas personagens nos processos pós-abolicionistas, o desejo de serem-se livres de todas as formas de opressão não seriam apenas físicos, mas também estéticos e intelectuais.

Essas escolhas estéticas da inter-relação corpórea e histórica presentes em *Alma no olho* (1973) é um importante posicionamento intelectual de Bulbul, ao qual nos apropriamos mais vez de Hall (2003) para compreender que as diferentes categorias são basilares das questões raciais para que tais problematizações não se tornem deshistoricizadas. O pensador jamaicano afirma que há uma tendência em quando fixamos categorias históricas relativas às negritudes de fixá-los fora da história e da política.

Ao romper com essa perspectiva, é que em *Aniceto do Império* (1981), Bulbul capta através de suas câmeras o sambista e líder sindical Aniceto que relacionava sua luta, tanto cultural quanto laboral, por meio do resgate às ancestralidades africanas, conclamando-as a continuar a dar-lhes forças em todas as suas atribuições, seja no pesado trabalho como estivador no Porto do Rio de Janeiro ou compondo o exercitando o Samba.

O documentário *Abolição* (1988), ao contar outras histórias por meio de memórias e, ao mesmo tempo, por atuações de diferentes personalidades no campo da intelectualidade, das artes e da política, questiona a suposta liberdade alcançada pela assinatura da Lei Áurea. Além disso, esse documentário evidencia os diferentes posicionamentos de uma história brasileira construída por diferentes grupos, os quais poderíamos denominar Movimento Negro, do qual o próprio Zózimo Bulbul fez parte.

Amílcar Araújo Pereira (2010) afirma que o Movimento Negro (MN) organizado é conceituado por um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Com relação à formação do MN, ele afirma que

[...] é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social (PEREIRA, 2010, p. 27).

Historicamente, Gonzalez (1982), Gonçalves e Gonçalves Silva (2000), Gomes (2012) informam que o Movimento Negro formado pelos libertos após a abolição promoveu suas primeiras organizações por meio de processos de educabilidade para

preservar as culturas e as memórias negras por meio de associações recreativas, imprensa, clubes, grupos teatrais e nos terreiros de Umbanda e Candomblé.

A perspectiva dessa educabilidade tinha também o seu caráter político já que algumas dessas entidades visavam garantir direitos e uma maior equidade social na economia do país aos afrobrasileiros. Em alguns grupamentos, esse pensamento não era homogêneo e algumas delas muitas vezes tiveram que estabelecer negociações com as elites para permanecerem ou terem maiores chances de efetivar algumas das suas intenções.

As diferentes formas de resistência e existência das populações afro-brasileiras estão inseridas no que denominamos por Movimento Negro. Pereira (2008), fundamentado em Pereira (2008) e Domingues (2007), lembra que o Movimento Negro está dividido em três fases:

[...] a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos de 1940, até o Golpe Militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de abertura política em 1974 (PEREIRA, 2008, p. 89)

Nessa primeira fase, uma das primeiras organizações negras que se consolidou a partir da década de 1930 foi a Frente Negra Brasileira<sup>33</sup> (FNB). Como lembra Pereira (2008), a FNB é fundada a partir de outros grupamentos que já pleiteavam direitos às populações negras como a imprensa negra, clubes e associações. É exatamente um desses grupamentos, o Centro Cívico Palmares, que teria contribuído “significativamente para a criação mais tarde da FNB, também em São Paulo” (PEREIRA, 2010, p. 86).

Além do interesse em desenvolver o processo de educação e de inserção do negro no desenvolvimento econômico, a FNB obteve conquistas importantes na década de 1930, como o atendimento por Getúlio Vargas para que autorizasse a contratação de negros para compor a Guarda Civil Paulista (PEREIRA, 2010). Quando em 1937, Vargas instaura o período ditatorial do Estado Novo, a FNB é fechada e proibida de exercer suas atividades.

Quase ao final do regime ditatorial varguista, o Movimento Negro volta a ampliar sua atuação com a criação do Teatro Experimental do Negro em 1944 por

---

<sup>33</sup> De acordo com Pereira (2010), A FNB tornou-se a maior expressão do movimento negro naquela época, chegando a ter em torno de 40 a 200 mil membros entre os anos de 1931 e 1937.

Abdias do Nascimento<sup>34</sup> no Rio de Janeiro e o Teatro Popular do Negro por Solano Trindade em 1943.

A criação do TEN de acordo com o próprio Abdias do Nascimento (2004) surge com o intuito de resgatar a pessoa humana bem como os valores culturais negro-africanos. Nesse sentido, o grupo não tinha apenas o objetivo em desenvolver entre seus participantes as Artes Cênicas:

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros (NASCIMENTO, 2004, p. 211)

A conjuntura que em grande parte vivenciavam os negros em relação às questões de pobreza e miséria eram constantemente problematizados no TEN com o intuito de desenvolver uma conscientização coletiva do grupo. Dessa forma, o TEN desenvolvia um trabalho denominado Psicodrama, sob a direção de Guerreiro Ramos em que eram realizadas terapia em grupo durante a preparação das peças teatrais (NASCIMENTO, 2004).

Apesar das ambiguidades existentes entre atender interesses governamentais e étnico-raciais, em meados dos anos de 1950, o Brasil, como outras nações diaspóricas, foi influenciado pelas lutas das populações negras africanas tanto por suas emancipações políticas quanto pelo movimento dos direitos civis desencadeados nos Estados Unidos, tendo como um de seus maiores expoentes o pastor Martin Luther King Jr. De acordo com Pereira (2010), tais movimentos trouxeram à tona uma memória coletiva para a construção das identidades negras e como inspiração para militantes políticos.

Esses movimentos anteriores foram determinantes para que na década de 1970, diferentes organizações, historicamente pautadas nos interesses das populações afro-brasileiras, começassem a se agrupar para fomentar um movimento político com o intuito de lutar pelos direitos dos negros no Brasil. Essa mobilização originou o

---

<sup>34</sup> Pereira (2008) afirma que Abdias do Nascimento foi um membro singular por ter participado das três grandes fases históricas do Movimento Negro.

Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), criado em 7 de julho de 1978, com o principal objetivo de reivindicar o posicionamento do negro na constituição histórica do Brasil (PEREIRA, 2010). Petrônio Domingues lembra que uma carta aberta foi distribuída à população, convocando os negros a formarem

[...] Centros de Luta nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de Candomblé e Umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Logo em seguida, de acordo com Pereira (2010), aos 23 de julho de 1978, a sigla do movimento recebeu a consoante “N” incluindo nela a palavra “negro” e, dessa forma, o movimento passou a ser reconhecido por Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR)<sup>35</sup>. Em 1979, o Movimento passou a ser conhecido simplesmente por Movimento Negro Unificado (MNU).

Ao buscar a participação de todos os grupamentos e entidades de negros e de negras, o movimento visava inserir aqueles que em grande parte não foram historicamente protagonistas das políticas públicas. Dessa forma, o movimento negro se colocava pela tomada de decisões. Assim, Hanchard (2001) considera o Movimento Negro o “terceiro caminho” que visava ultrapassar a dicotomia “ou esquerda ou direita”, na política, na burguesia e no proletariado.

Uma das expoentes da atuação da luta das populações negras muito antes da terceira fase do Movimento Negro foi a ativista e intelectual Lélia Gonzalez<sup>36</sup>. A teórica (1982) lembra que dentro das primeiras assembleias do Movimento Negro Unificado se iniciou uma luta pelas questões da mulher negra, que inclusive sofreu fortes represálias dos próprios homens do movimento. Domingues (2007) também reitera que o movimento começou a reivindicar que seus membros assumissem as religiões de matriz africana em especial o Candomblé como a guardiã da ancestralidade. Tais especificidades assumem uma nova perspectiva política no Movimento negro que seria aquela determinada por uma fundamentação nas práticas culturais.

---

<sup>35</sup> De acordo com Pereira (2010), o MUCDR estava voltado para todas as formas de discriminações raciais inclusive de judeus e de indígenas. Com a adição da palavra “negro” à sigla, o movimento passou a tratar das questões específicas dos grupamentos afro-brasileiros.

<sup>36</sup> Lélia de Almeida Gonzales (1935-1994) foi uma intelectual, professora e antropóloga brasileira. Gonzales foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado.

Apesar de em alguns momentos o conceito cultural ser negado enquanto forte articulador das lutas políticas do Movimento Negro, esse aspecto foi aquele que de maneira mais ou menos enfática possibilitou algumas visibilidades e garantias de direitos de uma parte da população negra.

A literatura tem apresentado o cultural, em algumas circunstâncias, como um empecilho dentro do Movimento Negro, apesar de não negar esse aspecto como sendo influenciador das políticas dessa população. Podemos perceber um pouco dessa relação até mesmo em teóricos que não fundamentam com ênfase suas problematizações entre cultura e política.

Gonzalez (1982), ao recordar a trajetória do Movimento Negro, lembra que em meados da década de 1970 ela mesma iniciava na Escola de Artes Visuais do Parque Lage o curso de Cultura negra no Brasil. A autora conta que os líderes do Movimento Negro organizaram eventos de música, dança e poesia das culturas negras. Domingues (2007) aborda o movimento hip-hop em novas abordagens para problematizar a questão dos negros nas periferias urbanas pelo aspecto cultural, apesar de ainda ter dúvidas se essa manifestação poderia ser considerada um movimento.

Essas novas formas de organização do Movimento Negro também significa um posicionamento político a partir do momento em que se começa a ter consciência de que as práticas culturais negras eram apropriadas pelas elites brancas. Michel Hanchard (2001) lembra que essa realidade significou um cansaço com os existentes modos de práticas culturais que se tornaram mercantilizadas e em um sentido existencial, desenraizada. Gonzalez (1982), anteriormente, já tinha consciência desse incômodo por parte daqueles que trabalhavam no carnaval quando reivindica “a profissionalização das culturas populares” (GONZALEZ, 1982, p. 64), consciente de que majoritariamente os integrantes das agremiações bem como passistas e instrumentistas eram os negros e as negras.

Pereira (2010) afirma que entre o final de 1970 e o início de 1980, o debate acerca do cultural e do político acirraram divergências no MNU. Muitos integrantes do movimento, principalmente aqueles próximos às organizações políticas de esquerda, consideravam o aspecto cultural limitador às práticas políticas. No entanto, muitos movimentos tinham em suas práticas culturais as formas para o posicionamento de práticas políticas como o Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN) no Rio de Janeiro, o Centro de Cultura Negra (CCN) no Maranhão e o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, na Bahia.

Domingues (2007) informa que entre os anos de 1978 e 2000, o Movimento Negro trouxe para a pauta de suas discussões o caráter identitário de assumir sua etnia e a valorização das práticas culturais que traziam símbolos associados à cultura afro-brasileira, como a capoeira, o samba e as religiões de Matriz africana.

A cinematografia de Zózimo Bulbul traz essa problematização na qual seria quase impossível desconsiderar seu caráter cultural na constituição das lutas políticas de alguns grupamentos negros. Zózimo por meio de sua cinematografia enfatiza o enlace entre esses dois aspectos: que o cultural é negado em detrimento do político e vice-versa.

Primeiramente, Bulbul acreditava na potência do cinema enquanto linguagem essencial para contar as histórias (suprimidas) sobre as culturas afro-brasileiras enquanto um posicionamento político em si. Segundo, é que produzir uma cinematografia em que a câmera volta seu foco para os negros com suas corporeidades, estéticas e histórias, é assumir um posicionamento político por meio de uma reconstrução em que se evidenciam novas formas de produzir e ver as negritudes.

As múltiplas formas de constituição dos sujeitos, em diferentes espaços, pautadas na urgência de suas existências, demonstram como a própria diversidade do Movimento negro se embaralha em aspectos culturais quando tomam posicionamento, já que historicamente foi por via do ocultamento que também se construíram políticas eugenistas e de subalternização que se somaram aos vários impedimentos ao crescimento social e econômico da população afrodescendente.

No gesto de resgate do passado que, em grande parte, se deu por meio das diferentes expressões culturais afro-brasileiras, temos a oportunidade de fazer com que mais facilmente, sem desmerecer outras formas de produção do conhecimento, tenhamos uma relação com a presentificação como nos orienta Gumbrecht (2010) capaz de seduzir e contagiar outras pessoas que ainda não conseguiram evidenciar o passado em suas existências. Nessa perspectiva afro-brasileira, Lima (2013) afirma que a diáspora americana tem nesse reencontro com a memória histórica, “novos parâmetros para a construção de nossa identidade. E, portanto, novas bases para entender o passado, intervir no presente e, assim, construir nosso futuro” (LIMA, 2013, p. 58).

Para isso, se torna necessário uma História que seja produzida em consonância com processos de ensino e aprendizagem em que as temáticas africanas e afro-brasileiras sejam entendidas como integrantes ao currículo escolar. Ao mesmo tempo, tanto as instituições de formação docente quanto as escolas devem estar abertas para

fundamentarem-se nas diferentes expressões do Movimento Negro responsáveis por salvaguardar a memória das epistemologias africanas e diaspóricas.

### 2.3.5 O Centro Afrocarioca de Cinema como espaço de educabilidade

Pensar os espaços em que Movimento Negro em suas diferentes formas se expressa e se faz presença é a continuidade dos primeiros grupamentos que buscaram salvaguardar a memória ancestral africana. Com essa intencionalidade Zózimo Bulbul idealizou e fundou o Centro afrocarioca de cinema localizado no bairro da Lapa, na zona boêmia da cidade do Rio de Janeiro em 2007 com o intuito de promover a cultura afro-brasileira e de seus artistas com foco na cinematografia brasileira, caribenha e africana. De forma efetiva, o Centro afrocarioca almeja transmitir a sabedoria, as formações técnicas e artísticas além de profissionalizar e incluir os integrantes ao mercado de trabalho audiovisual.

A partir da necessidade de criação de um espaço específico para transmitir o memorial africano e diaspórico, Bulbul já desde o início compreende a necessidade de que um dos principais sentidos desse espaço cultural: o comprometimento com a transmissão dos saberes da história e cultura afro-brasileira e africana. Apesar de não podermos afirmar que havia inicialmente uma perspectiva educativa com a fundação do Centro afrocarioca de cinema, percebe-se ao ler sobre a trajetória histórica desse espaço que de forma relativamente rápida, os processos de educabilidade, característica fundamental das diferentes formas do Movimento Negro continuar a se constituir em sua diversidade e pluralidade, vão fundamentando os interesses de Zózimo Bulbul e de outras companheiras e companheiros.

De acordo com o site oficial do Centro afrocarioca<sup>37</sup>, em 2011, o espaço foi contemplado com financiamentos do Ponto de Cultura que era uma das políticas Ministério da Cultura (Minc) que tinha o intuito de impactar socioculturalmente diversas regiões brasileiras, principalmente as zonas periféricas. A partir da obtenção dos recursos do Minc, nesse mesmo ano, foram oferecidos dois cursos: um sobre a importância do roteiro, ministrado por Antônio Molina e outro curso sobre História do Cinema ministrado por Zózimo Bulbul.

---

<sup>37</sup> <http://afrocariocadecinema.org.br>

Em agosto de 2011, Zózimo Bulbul participa de uma roda de conversa no Programa 3 a 1 no Canal Brasil com a apresentação do jornalista Luiz Carlos Azevedo que ainda contou com a participação do cineasta Joel Zito e da jornalista Renata Moreira Lima para falar sobre sua trajetória artística e também sobre o Centro afrocarioca de Cinema. A entrevista-conversa demonstra a necessidade de abordar os fundamentos para que Bulbul se tornasse uma das principais referências do Cinema negro brasileiro e que o possibilitaria fundar um espaço no Rio de Janeiro dedicado às cinematografias afro-brasileiras e africanas. Ao ser questionado por Renata Moreira se hoje haveria uma entrada maior dos negros no teatro brasileiro, Bulbul foi categórico:

*Nem tem teatro. Isso daí é uma coisa vista pelo branco. Não tem nada a haver com a nossa ótica. “Nós do morr” já é uma coisa mais comercial. O pessoal do Vidigal. Dentro do gueto.* (BULBUL, 2011)

O cineasta negro apresenta um posicionamento firme diante das produções que naquele momento estavam em evidência principalmente por grupos artísticos das favelas do Rio de Janeiro que começaram a despontar no início dos anos 2000 e foram absorvidos pela indústria audiovisual. Na concepção de Bulbul, havia uma grande produção, mas que não chegava a mostrar a ótica das negritudes em seus plenos anseios e conhecimentos. Em seguida, Joel Zito apresenta um contraponto à análise de Bulbul:

*Me permita neste ponto discordar. Acho que tem uma expressão de um teatro jovem como o Nós do morro. Tem em São Paulo também, se não me engano a Companhia dos crespos. Tem uma expressão jovem interessante. Agora, eu vejo as peças deles, sou sempre convidado. Eu percebo que o público dessas expressões é o público negro, dessa nova juventude. Tem um certo divórcio. Tem um certo preconceito quando se trata de negro. O branco tende a não ir. Eu considero isso uma pena.* (ZITO, 2011)

Em uma outra perspectiva, Zito (2011) analisou as novas produções teatrais de companhias negras que ganharam notabilidade pelo fato de serem interessantes e formarem um público negro assistindo espetáculos produzidos por negros. Talvez esse fato, na análise de Zito (2011), seja o justificador para o público branco não se interessar. E talvez também, os detentores do mercado audiovisual só mantenham interesses acerca das produções de grupamentos pertencentes às favelas quando conseguem transformar as obras artísticas em consumo da grande massa.



As primeiras análises dialógicas ente Bulbul e Zito sobre as dificuldades de conceber as artes negras, como o teatro, culminam em outros questionamentos que encontram fundamentações na História não contada do Brasil. Renata Moreira lembra do documentário *Abolição* (1988) e questiona Bulbul se a libertação havia realmente se efetivado:

*No dia 13 de Maio ela [Princesa Isabel] assinou a lei que dizem que é magna, mas o pior foi no dia 15 de Novembro de 1889 que ninguém parou para esclarecer esse negócio, aquela República que foi um golpe militar naquela época em cima da Monarquia. Os militares que fizeram a República sem o povo e quem é o povo? Setenta por cento eram os negros, eram africanos que estavam aqui. Os índios nem se falam. E tinha um povo que seria dizimado, sem emprego, sem família, sem assistência e hoje continua a mesma coisa. Você sobe na favela, vai para o interior. Hoje, o meu povo continua sendo dizimado. Ninguém para pra discutir, pra conversar. Aí o africano está conversando comigo: Como é que vocês conseguem viver, vocês pretos brasileiros? Tem que reagir essa coisa. Nós somos muito analfabetos, passivos. Não entendo essa reação, precisamos dar uma reação nesse país... (BULBUL, 2011)*

A análise histórica de Bulbul traz inter-relações com a afirmação anterior na qual não há teatro no sentido de não haver uma produção que questione o status quo. Então, da mesma forma como poderíamos nos questionar o porque do processo de Proclamação da República não ter integrado os negros efetivamente na sociedade brasileira, também pode ser referendado o porquê dos negros não conseguirem produzir de acordo com suas vozes e interesses cinematográfias que rompam com os processos coloniais. Joel Zito complementa a análise histórica de Bulbul procurando fundametações na cinematografia nacional e na trajetória do próprio Zózimo:

*A década de setenta ,e nesse sentido tem muito a ver com a história do Zózimo, [...] a década de setenta você tem grande nomes nacionais que se destacaram, negros que tinham uma dificuldade muito grande com a sua negritude que praticamente negavam a falar sobre isso. Eu acho que a novidade do Zózimo no cinema e a minha admiração do Zózimo nasce daí:[...] a obra do Zózimo,eu já conheço há bastante tempo e na época que eu estudava cinema e eu tive essa admiração ao assisitir um filme chamado Alma no olho, ele se destaca na história do cinema brasileiro como o primeiro cineasta negro que se assume como negro. [Ele] Sai dessa maré de só querer ser brasileiro. Eu acho que a pressão que nós sofremos é a de assumir a nossa negritude. Como eu falava antes. Ninguém nega sua ascendência italiana, sua descendência espanhola, sua descendência alemã. É até objeto de orgulho. Mas a ascendência negra ainda é uma atitude de provocação na sociedade brasileira.[...] Quer dizer, assumir a ascendência negra ainda é quase uma atitude de provocação na sociedade brasileira. A história do negro no cinema não começa com Zózimo, mas a história de negros se assumindo como negros no cinema brasileiro começa com Zózimo. (ZITO, 2011)*

Se a História não contada dos negros após a Proclamação da República era de dizimar a população negra sem desenvolvimentos econômicos e sociais, como nos ensina Bulbul, esse apagamento também se daria nas questões culturais, nas quais muitos negros, na perspectiva de Zito (2011), não se reconheceriam enquanto pertencentes às matrizes afro-brasileiras para assim conseguirem sobreviver na televisão e no cinema. Por isso, Zito reconheceu Bulbul por sua ousadia já que esse cineasta foi o primeiro a posicionar-se como negro e que problematiza as questões negras no cinema.

Ao continuarem a analisar a história do cinema negro brasileiro, Joel Zito questiona Bulbul sobre o processo de criação de seu primeiro curta-metragem *Alma no olho* (1973). A História não contada, mais uma vez, mescla-se à criatividade artística do cineasta carioca:

*Esse filme é uma continuação na minha cabeça de Compasso de espera que eu fiz com o Antunes [Antunes Filho]. E naquela época, o filme ficou preso pela censura. Por que o filme ficou preso? Porque o meu personagem era um comunicador, que trabalhava numa agência de publicidade. Eu não sou o empregado, eu não sou o escravo. E namorar uma menina branca que vem pedir emprego, a Renneé de Vielmond, que praticamente nasceu nesse filme. Os militares que chamaram a atenção: Não existe isso [...] O Armando Falcão, ministro da Justiça, me chamou no gabinete dele. Eu fui preso, praticamente. Olha, o senhor é militar e eu civil e eu tenho meus direitos. Aí eu pego o avião. O filme foi para no Rio de Janeiro e ao invés de ficar com medo, foi dando uma... [Faz gestos com os braços representando coragem] e eu estava lendo na mesinha de cabeceira Alma no exílio, de Eldridge Cleaver, preto americano...aquela coisa da formação dos panteras negros americanos. Aí o Alma no Olho eu comecei a rabiscar. Eu tinha as sobras do filme do Antunes Filho e comecei a elaborar o filme.*

A ideia de produzir *Alma no olho* (1973) surge do filme que Bulbul interpreta o publicitário Jorge em *Compasso de espera* (1969) de Antunes Filho. Zózimo explica que o filme que foi censurado pelos militares em 1969, e que foi lançado somente em 1973, não concebido como produção artística, pois os órgãos da censura achavam que não existia um negro publicitário, daria margens para outras inexistências coloniais: não existe um homem negro namorando uma mulher branca, realidade tão bem interpretada no filme pelos personagens de Zózimo e Renné de Vielmond como também não existe negro fazendo protagonista de um filme, não existe negro sendo interpretado de formas que não fossem jocosas.

Com as sobras da fita de *Compasso de espera* (1969), Bulbul produz seu primeiro curta-metragem *Alma no olho* (1973), motivado pelas dificuldades vivenciadas no filme de Antunes Filho. Nessa militância negra por meio de cinema vai encontrando

fundamentações literárias em Eldridge Cleaver, ativista político e líder do movimento dos Panteras Negras nos Estados Unidos entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, que escreveu *Alma no exílio*, um livro que aborda a revolta de Cleaver acerca da supremacia imposta pelas branquitudes estadunidenses.

É no diálogo com outras diásporas que Bulbul por meio da cinematografia reescreve a História, já que o nacionalismo brasileiro não possibilitou que as negritudes pudessem estar presentes com suas epistemologias. Em continuidade a essa busca por aportes em que suas imagens se tornassem visibilizadas no Brasil, já que era tão conhecida em países europeus, africanos e nos Estados Unidos, Bulbul explica nessa roda de conversa que a ideia de criar um espaço de exibição e produção de oficinas voltadas ao cinema negro surge de um ultimato de um colega africano depois que explica as dificuldades de exibir seus filmes em solo nacional:

*Não passa porque você não quer. Compra uma sala e exhibe os teus filmes. O africano falou isso na minha cara. (BULBUL, 2011)*

Nas relações estabelecidas com as outras diásporas desde quando parte para o autoexílio nos Estados Unidos e na França e nas relações com os cineastas africanos, Bulbul encontra na criação de um espaço de produção e formação para cineastas negros a possibilidade de continuar reelaborando outras epistemologias negras no Brasil.

Em 2014, uma especialização sobre cinema negro foi aberta no Centro afrocarioca de cinema com o intuito de oferecer formação a jovens realizadores. Essa formação contou com a participação de importantes cineastas africanos e caribenhos como Guy Desirée, Mansour Sora Wide, Newton Aduaka, Cheick Oumar Sissoko e brasileiros, entre eles, Joel Zito, Biza Vianna, Luciano Vidigal, Anderson Quack e Viviane Ferreira.

A presença de cineastas renomados e com longa trajetória cinematográfica juntamente com novos diretores, produtores e roteiristas nesses dois momentos de formação no Centro afrocarioca constrói uma perspectiva em que os encontros geracionais dão impulsionamento para que as ancestralidades afro-diaspóricas e africanas continuem pela troca de conhecimentos uns com os outros. Assim, por diversos olhares, realidades e vivências diferentes negras e negros poderiam construir de maneira cada vez mais organizada e também sistematizada, sem ter como referência as determinantes eurocêntricas, os conhecimentos ancestrais que não se determinam

pela linearidade histórica, mas pelos encontros, assim como propôs Zózimo Bulbul ao idealizar os Encontros de Cinema negro Brasil, África e Caribe desde o ano da fundação do Centro afrocarioca de cinema.

No encontro, ao invés da ideia de seminários, congressos, festivais, Bulbul nos apresenta outra perspectiva de formação que se efetiva na existência e na resistência daqueles que almejam encontrar no outro, negro africano ou negro diaspórico, as epistemologias do que talvez esteja esquecido das ancestralidades. Por isso, em suas onze edições de encontros de cinema negro promovidos pelo Centro Afrocarioca de cinema, se percebe uma diversidade cada vez maior de filmes que tem como matriz as negritudes, mas que se interseccionam com as questões de gênero, sexualidade, classe social, infância, juventude e velhice. Zózimo quis sem uma intencionalidade ensinar, mas também quis aprender, quis ouvir, almejou repensar com os mais novos.

Mercer (1994) considera que a tendência dos diálogos promovidos pelo Cinema negro é importante porque renova as funções da crítica do cinema independente. Além disso, a promoção de oficinas e formações, de acordo com Mercer (1994), tem integrado diferentes modos de desenvolver o cinema negro que possibilita aos cineastas negros terem espaços para que se encontrem diferentes pares e também diferentes públicos capazes de formar uma comunidade específica que tem interesse em explorar novas estéticas negras.

A inserção de novas temáticas de diferentes gêneros cinematográficos presentes nos encontros de Cinema Negro vão possibilitando uma ampliação também com outras linguagens artísticas. Em 2015, O encontro teve uma primeira etapa com um Ciclo de Palestras que versava sobre “Cinema e Literatura” que contou com a participação do dramaturgo de peças infanto juvenis Aldri da Anunciação. O evento também contou com a presença das escritoras Ana Maria Gonçalves e Conceição Evaristo. Seguindo os passos de Bulbul, o Centro afrocarioca foi se constituindo cada vez mais como um espaços que a potencializava o cinema e outras linguagens artísticas.

Nas relações entre diferentes linguagens artísticas que vão sendo desenvolvidas pelo Centro afrocarioca de cinema, em especial com a Literatura, compreendemos que as dimensões das epistemologias afro-brasileiras estão em consonância com perspectivas de uma população que esteve presente, antes mesmo do advento do Cinema brasileiro, em diferentes atuações intelectuais. Em um dos ciclos de palestras de Cinema e Literatura, o jornalista Uelinton Alves (2015) reitera que no século XIX diversas personalidades negras comporam a intelectualidade brasileira, mas somente naquele

momento estavam sendo reconhecida. Alves (2015) rememora que Teixeira e Sousa que é considerado o primeiro romancista do Brasil a partir do livro “O filho do pescador”. Alves (2015) também lembra Cruz e Souza, criador da escola literária simbolista brasileira assim como de José Patrocínio que foi o jornalista, Segundo Uelinton Alves, que oficializou um documento que reconhecia a República como novo governo do Brasil na Câmara dos vereadores do Rio de Janeiro.

A escritora e doutora em Linguística Conceição Evaristo (2015), também integrante do Ciclo de Palestras “Cinema e Literatura”, lembrou que na Literatura Brasileira, o corpo da mulher negra em muitas obras, como por exemplo “O cortiço”, de Aluísio Azevedo e “Gabriela cravo e canela” de Jorge Amado, está relacionado a uma ideia cristianizada do pecado e logo esses corpos precisam ser enunciados por uma hiperssexualidade. É interessante notar que Evaristo (2015) questiona a simbologia da construção literária na concepção do homem branco que traz novas epistemologias nas quais podemos compreender como as branquitudes se posicionam no mundo e assim posicionam os negros. As reflexões de Conceição Evaristo fez nessa mesa de debates é uma atitude intelectual negra que nas palavras de bell hooks (2018) poucos têm feito: analisar as formas e as maneiras de como se silencia as pessoas negras por meio de representações em que o outro é que conceitua.

Em Maio de 2018, o centro afrocarioca de Cinema realizou uma imersão em roteiro. O curso foi ministrado por Ana Maria Gonçalves que teve por objetivo a elaboração de roteiros a partir da leitura do livro *Nas águas desta Baía há muito tempo: contos da Guanabara*, de Nei Lopes, grande estudioso da cultura africana e afro-brasileira. Nessa obra, Lopes apresenta contos que por diferentes espaços da cidade do Rio de Janeiro como ruas, mares, morros e rios criando histórias entre ideias reais e o ficcionais que se mesclam e confundem-se.

As análises de alguns desses intelectuais e artistas que constantemente estão presentes no Centro afrocarioca de cinema evidenciam a tendência e a necessidade desse espaço de formação inter-relacionado a uma série de conhecimentos e saberes que estão em consonância com os olhares da população negra em vista de construir novas epistemologias. Como afirma Mercer (1994), essas demandas do verdadeiro renascimento da criatividade negra são atravessadas por uma variedade de mídias na literatura, na música, no teatro, na fotografia e no cinema. As artes audiovisuais que potencializam os olhares, as existências e as vivências das populações negras

possibilitam o encontro de diferentes intelectuais e artistas que estão constantemente repensando as outras linguagens por meio da sétima arte.

Os diferentes projetos formativos desenvolvidos pelo Centro afrocarioca de cinema possibilitam aprendizagens aos seus participantes nos quais tem não somente a inserção profissional no mercado de trabalho audiovisual como também a compreensão de quais formas o cinema, a literatura e a música são pensadas, produzidas e reelaboradas pelas populações negras. Dessa forma, essas produções são autorais na medida em que apresentam diferentes formas de narrar a si e também aos processos coloniais que não somente impediram aos afrodiaspóricos uma existência plena, mas elaboraram concepções de mundo limitantes ao desenvolvimento científico e cultural.

Diante dessa relação de reconhecimentos ancestrais e das formas como diferentes intelectuais tem desenvolvido processos de educabilidade pelo audiovisual no Centro Afrocarioca de Cinema, é compreensível que diferentes formas de ensinar e aprender nesse espaço vão se consolidando.

Um dos principais conhecimentos que foram enunciados e problematizados em 2018 nos Encontros de Cinema negro Zózimo Bulbul foi a trajetória das mulheres negras cineastas no Brasil. Em uma das mesas de debate promovidas durante esse encontro com o título “As pioneiras do Cinema Negro Nacional”, a cineasta Viviane Ferreira conduziu a homenagem e o debate realizado com as cineastas Adélia Sampaio, Carmem Luz, Viviane Ferreira, Janaína Refem e Iléa Ferraz.

Iléa Ferraz lembrou que começou a fazer seus filmes em 1991 com seu primeiro curta metragem *Dura*. A cineasta explica que tinha pouca coisa sendo produzida e que não tinha referências cinematográficas. Além disso, havia dificuldades financeiras para efetivar os filmes. A cineasta fala da satisfação de sua última produção *Enquanto viver, luto* (2017) ter conseguido financiamento. Apesar de terem ganhado pouca verba, Ferraz orgulha-se de todos os profissionais que trabalharam no filme terem recebido cachês e da importância de continuar a pleitear os editais públicos de financiamento.

A análise da trajetória de Ferraz condiz com as dificuldades que em grande parte os coletivos negros tem para produzir seus filmes. Apesar de um crescimento considerável nos últimos anos, o Cinema Negro se efetiva pelo autofinanciamento, opção já analisada na trajetória de Zózimo Bulbul, fato que a cineasta tem se colocado com uma realidade a ser modificada no sentido de posicionar negras e negros como profissionais que precisam ter acesso aos recursos financeiros.

Janaína Refem lembra que quando adolescente era moradora do bairro de Imbariê, localizado no Município de Duque de Caxias. Nessa época era cantora de rap e se descobriu no cinema ao fazer suas primeiras imagens pela necessidade de continuar se comunicando. Refem (2018) relaciona o rap e o cinema como potências para se comunicar e também para responder as suas questões existenciais. Assim, a cineasta descobre que a linguagem cinematográfica poderia revelar com mais intensidade o que ela já vivenciava por meio do rap, já que assim, como refletiu nessa mesa de debate, conseguiria expressar e comunicar através de seu primeiro filme a atuação de rappers mulheres.

Carmen Luz (2018) inicia sua exposição lembrando sua trajetória com a dança, o teatro e a Literatura já que considerava o Cinema como uma linguagem quase impossível de realizar. E talvez, por isso, seu posicionamento enquanto cineasta seja de realizar e fazer encarando os riscos de não contar com financiamento:

*[...] De maneira radical, quantas peças, quantos filmes foram autofinanciados. Posicionamento de urgência. Eu preciso fazer! Baixa em mim um Procópio Ferreira. Se não tivesse me autofinanciado, eu não estaria aqui. Por enquanto, parece que sou a segunda mulher negra brasileira a fazer um filme de longa metragem, documentário. É por isso que devemos lutar por uma historiografia que levante a nossa história, de fato. A urgência de fazer é tão grande no meu último longa que tentei um concurso, não consegui e entrei em um financiamento de dança e ganhei um dinheirinho assim [faz um expressão de pouco dinheiro], fui fazer um vídeo. A história era tão necessária que eu tiver que fazer o que fiz. (LUZ, 2018)*

De acordo com Carmem Luz (2018), autofinanciar os filmes significa não uma das poucas alternativas que torna possível, mas uma atitude que a direciona para atender uma urgência de existência, que a posiciona enquanto mulher negra no mundo. Nesse sentido, há uma preocupação da cineasta em construir uma história desses fazeres do cinema negro feminino e das maneiras como as mulheres negras adentram e resistem na cinematografia nacional. Assim, entre necessidades e as falta de recursos financeiros, uma nova forma de fazer o cinema negro pelos olhares femininos se enuncia e faz novos questionamentos:

*Tem um caminho pra pensar. Como é que a gente faz filmes urgentes? Isso eu aprendi com Zózimo: Se você tem que fazer alguma coisa, faça! Precisamos saber que filmes que queremos fazer e qual a urgência desses filmes Foi assim... Como minhas colegas, eu luto todos os dias pra que a gente tenha acesso ao financiamentos, porque é nosso direito, obviamente, é a coisa pública. É o dinheiro dos nossos*

*impostos. E mais que isso, é a maneira fundamental para erradicar paulatinamente com a escrotidão que nos colocam em termos imagéticos. (LUZ, 2018)*

Luz (2018) apresenta-nos um dos fundamentos do que é o Cinema Negro: a urgência. Mas, também, a necessidade de construir em meio a urgência uma epistemologia do Cinema Negro ao que se refere ao como fazê-los e quais imagens produzir. Dessa forma, a cineasta apresenta-nos uma das formas que as cineastas podem pleitear os financiamentos públicos para sabendo o que se deseja filmar se saiba principalmente o que as negras e os negros não desejam mais ver quando os outros os enunciam principalmente ao que se refere aos estereótipos. Ao continuar sua reflexão, Luz recorda de uma importante referência para relacionar sua difícil e orgulhosa trajetória no Cinema:

*Queria saudar uma cineasta que foi uma grande mulher de cinema, cineasta, atriz, a gente vê essa mulher em papéis tradicionais que é Maria de Alves [...] nós a conhecemos ainda meninas. Essa mulher, como eu também, ela foi muito esculachada, porque ela ousou fazer filme, ela ousou pegar numa câmera. Então esse caminho da destruição sobre o nosso lugar de poder fazer cinema, de fazer vídeo, não é pequeno assim. Então, eu fico super feliz das minhas colegas não terem uma história triste, de desestímulo em fazer filmes. No meu caso, eu fui completamente desestimulada a fazer os filmes que fiz. Eu fiz, porque, eu não podia deixar de fazê-los, era maior, muito maior que eu. O meu cinema talvez nasça disso: dessa urgência absoluta de ter que dizer uma coisa e assumir qualquer guerrilha para fazer, acreditar na guerrilha, a gente ganhar lá na frente, vamos lá, vamos fazer... e depois a gente vê como fica. Agora, a gente não vai deixar de fazer porque se tem um caminho forte da branquitude, é falar que a gente não vai fazer. E tem também um caminho forte da branquitude que é não deixar a gente exhibir. Então, essas coisas é que talvez a urgência, a necessidade, a brodagem, a brodagem faz com que a gente não se sinta só. O cinema para mim além de urgência é brodagem. A política da brodagem. (LUZ, 2018)*

Ao rememorar a atriz e cineasta Maria de Alves e das dificuldades que teve que enfrentar, Carmem Luz (2018) mescla essa a trajetória dessa experiência à sua própria história na qual compreende que existe um projeto para que mulheres negras não sejam cineastas. Por isso, a necessidade de lutar como uma guerrilha, no sentido do combate cotidiano de produção de imagens que sejam ditas e vista pela comunidade afro-brasileira. É aprendendo por uma urgência e por uma necessidade que se estabelece outras perspectivas políticas que não são aquelas enunciadas pelos órgãos governamentais, pelas legislações, mas a da “brodagem”, no sentido de estar junto e fazer o cinema negro acontecer com outras e outros que mantêm essa necessidade de existência e resistência.



Por último, a mesa-homenagem contou com a participação de Adélia Sampaio, a mais antiga cineasta negra a realizar um documentário no país. A cineasta problematiza uma das possibilidades para que a tornasse produtora de seus próprios filmes:

*Temos que ter cuidado em impactar a cor, o sábio é quem faz calado, porque pega de surpresa. As coisas só foram sendo feitas porque eu peguei a dinâmica do ajuntamento pra fazer. Não podia ficar pendurados naquelas tetas, tinha que fazer. É preciso pegar um nicho político. Tem Ancine de branco. Vamos criar uma Ancine de preto... Tem caminhos para chegar, chegar de uma maneira que a gente não tenha que vender nossa dignidade. (SAMPAIO, 2018)*

Adélia Sampaio (2018) lembra que fazer cinema sendo mulher e negra se tornava possível quando agrupava outros que também almejavam evidenciar por meio do silêncio. Poderíamos dizer que as reflexões de Sampaio podem ser também as táticas de guerrilha que foram enunciadas por Carmem Luz. Afinal, para combater o opressor, muitas vezes é necessário silenciar e como Sampaio afirmou, quando menos esperasse o enfretamento imagético já estava pronto para atacar as limitações impostas por aqueles que controlavam as imagens das negras e dos negros na cinematografia nacional.

Os diferentes posicionamentos das quatro cineastas lembram o que bell hooks (2018) afirmou sobre a prática crítica de uma teoria feminista do cinema. Sob os olhares de mulheres negras que apresentam uma contramemória, há a celebração da negritude em que toda a diversidade de complexidade que permite “um autorreconhecimento coletivo que traz clareza e compreensão, que possibilite a reunião e a reconciliação” (HOOKS, 2018, p. 258).

Entre dores, dificuldades e resistências cotidianas, as cineastas negras ensinam como e porque fazer cinema negro. Primeiramente, por uma questão de existência de se ver e se enunciar. Nesse caso, o cinema é uma linguagem que consegue enunciar de maneira mais potente e direcionada dessa intencionalidade, muitas vezes fundamentadas em outras linguagens como a literatura, a dança, teatro e a música. Segundo, é que o cinema negro torna-se uma realidade que condicionado pela falta de políticas públicas faz com que essas cineastas criem estratégias de produção e divulgação de seus filmes. Um terceiro conhecimento é que as formas de se fazer e enunciar seus filmes são consequências de um reconhecimento que se efetiva nas parcerias e companheirismos daquelas e daqueles que estão na trajetória e na busca pelo aprofundamento da sua ancestralidade.

Compreende-se que o Centro afrocarioca de Cinema desde sua fundação através da figura de Zózimo Bulbul teve uma perspectiva educacional que se pode conceituar por uma Pedagogia Quilombola. Cláudia Miranda *et al* (2016) explicam que nas diásporas africanas são necessárias o fortalecimento de um corpo conceitual próprio fundamentado em intelectuais e ativistas e em suas estratégias de composição em redes. Isso evidencia desde a criação do Centro afrocarioca de cinema na figura de Bulbul que compreendia que seu posicionamento radical e marginal só teria condições de continuidade se assumisse um engajamento de fazer de acordo com seus principais anseios, ou seja, por meio de resgate da ancestralidade africana.

Obviamente que esse posicionamento teve consequências nas quais não possibilitaram com que a obra de Zózimo Bulbul fosse plenamente conhecida no Brasil e não recebesse maiores financiamentos públicos do que aqueles que estão circuito comercial. No entanto, pela utopia da necessidade e da coragem, as produções fílmicas se concretizam pelo companheirismo de fazer acontecer. Esse posicionamento que foi sendo compreendido por outros companheiros brasileiros e africanos, teve em Zózimo o expoente no diálogo com diferentes artistas aos quais contribuíram para sua formação e atuação cinematográfica.

O teatro, a música, a dança e a literatura na análise de Bulbul e de outras cineastas são linguagens que têm forte relação com o fazer cinema pelo fato de serem expressões que estejam mais próximas da ancestralidade africana em suas relações com a corporeidade e a oralidade para que histórias sejam contadas e assim ressignifiquem as existências negras. Dessa forma, o cinema seria uma das últimas e talvez mais difíceis linguagens artísticas a serem produzidas por esses artistas negros porque além da histórica dificuldade de acessibilidade até o final do século XX, também havia um caminho de compreensão de suas existências e presenças no mundo, para que assim as imagens pudessem ser produzidas e criadas quando se tem a compreensão de si e de quais imagens corpóreas, estéticas e históricas almejam-se enunciar.

Essas epistemologias tornam-se possíveis no Centro afrocarioca de Cinema, pois existe uma aprendizagem de resgate da ancestralidade que mobiliza constantemente a existência desses e dessas cineastas. Por isso, aprendemos com esse espaço cultural e formativo que nas palavras de Miranda *et al* (2016) nos suscitam a reelaborar nossas memórias coletivas. Isso exige o reconhecimento por parte dos espaços de formação docente assim como das escolas de processos de educabilidade das populações afro-diaspóricas que podem ressignificar os conhecimentos curriculares e didáticos das

epistemologias que se desenvolvem em relações com diferentes linguagens artísticas e que culminam nas imagens cinematográficas .

### 2.3.6 A produção de presença pedagógica ou do ensino

A cinematografia bulbuliana nos instiga a pensar uma pedagogia em que as relações entre diferentes sentimentos são capazes de fundamentar processos de ensino e aprendizagem em que se evidenciam novas epistemologias. O primeiro processo de aprendizagem é o resgate memorial africano. Esse conhecimento que se torna presença nos filmes de Zózimo Bulbul é o ponto de partida para iniciar a complexidade das maneiras como os afro-brasileiros e outras referências diaspóricas se enunciam e concebem sua existência no mundo. Ao trazer os antepassados como vozes enunciantes e fundamentar o passado nos filmes, Bulbul abre oportunidades para que as negras e os negros possam ter referências para constituir seu presente.

O cinema enquanto pedagogia tem essa perspectiva de produzir conhecimentos em uma constante relação entre aquele que ensina, amparado em um passado, e aquele que aprende por meio desse conhecimento que vai sendo despertado, experimentado e recontextualizado a partir dos saberes inerentes a cada sujeito. Dessa forma, Adriana Fresquet (2013, p. 53), considera que o cinema “exerce um papel fundamental na transmissão transgeracional e, nesse ponto, articula-se, intimamente, com a função do professor”. Em diálogo com Alain Bergala, Fresquet (2013) considera que essa pedagogia do cinema é caracterizada pela maneira de aproximação ao objeto em que se evidencia um modo criativo, já que o cinema é uma linguagem que nasce de um “objeto vivaz e indócil” (FRESQUET, 2013, p. 53).

Essa produção diferenciada pelo olhar e pela visibilidade se efetiva na maneira como cada um pode se sentir enquanto negro que tem uma trajetória de vida em consonância com as fundamentações de sua ancestralidade. O reconhecimento desse passado que se faz presente na vida de todos aqueles que são educados em uma diáspora africana faz com que cada um possa configurar novas existências para além dos processos coloniais de exploração, subjugamento e apagamento histórico.

Bell hooks (2018) afirma que estamos sempre em processo de recordar o passado, mesmo quando estamos criando novas formas de imaginar e contruir o passado. A teórica afro-estadunidense fundamenta essa reconstrução do passado dos grupos que foram historicamente marginalizados pelas imagens. Entretanto, para

construir novas imagens hooks (2018) lembra que é preciso aprender a olhar para que não sejamos seduzidos por imagens que desumanizam e perpetuam assim os processos colonizadores.

O aprender a estabelecer novos olhares, de acordo com hooks (2018), primeiramente deve se desenvolver dos negros para eles próprios. Assim, possibilitaremos mudar as formas como as populações negras são vistas. Afinal, nas problematizações de bell hooks, as sociedades afro-diaspóricas continuam sendo socializadas tanto pela mídia quanto nos sistemas educacionais pelos valores da supremacia branca.

Uma maneira de iniciar rompimentos com processos coloniais pode ser vislumbrado em Gumbrecht (2010) ao considerar que a experiência estética enquanto potência de um processo de ensino e conseqüentemente da aprendizagem, inicialmente, pode despertar para uma pedagogia da sensibilidade. O teórico acredita que é necessário convocar os estudantes e fazê-los sentir momentos específicos de intensidades, mesmo que esses tenham sido dolorosos. Da mesma forma, a experiência estética deveria proporcionar um momento de admiração. Nessa mesma lógica, os alunos na universidade deveriam sentir “a emoção, a respiração profunda, os olhos envergonhados e lacrimejantes” (GUMBRECHT, 2010, p.126). Essa maneira de ser e estar no mundo, de acordo com Gumbrecht, poderia fazer com que os alunos encontrassem o lugar certo para o corpo, onde se efetivarão as novas maneiras de se apreender os conhecimentos.

De forma mais específica às demandas das diásporas, hooks (2018) considera que muitos alunos brancos reagem com certa incredulidade quando pessoas negras avaliam criticamente pessoas brancas, como se não houvesse possibilidade de avaliar os locais de privilégio e de construções simbólicas dos não-brancos. Dessa forma, a teórica afro-estadunidense nos ajuda a compreender que um ensino significativo é aquele que também propicia que os diferentes sujeitos consigam se posicionar diante outras epistemologias que proporcione o questionamento do próprio conhecimento.

Essa produção de presença do ensino por meio da experiência estética coloca-nos no mesmo posicionamento do cineasta que, atento, observa o mundo por meio da câmera para que, com o roteiro, um momento único se efetive abrindo possibilidades de novas enunciações para além de uma suposta realidade.

Na relação entre passado e presente na cinematografia de Zóximo Bulbul, uma nova história se enuncia e se fundamenta na produção de presença pedagógica na qual o ensino ultrapassa discursividades ou textualidades consideradas até aqui as únicas

formas de produção de conhecimento. A pedagogia do cinema em Zózimo Bulbul nos recorda o caráter intrínseco entre elementos que possibilitam um novo olhar para as diásporas negras por meio dos corpos em suas diferentes estéticas fundamentadas em danças, expressões corporais, oralidades, e por meio de novos estudos da historiografia afro-brasileira em que a não hierarquização desses saberes vem possibilitar novas formas de pensar em como produzir conhecimentos científicos tanto na universidade, quanto nas escolas de educação básica.

Gumbrecht (2010) indaga: se pensarmos de que modo a história presentificada mostra as redescobertas do presente em contato com o passado, que consequências terá para o ensino universitário e a tradição acadêmica das Artes e das Humanidades? Para o teórico, essa problematização não pode ser debatida sem se pensar nos impactos que as novas maneiras de produzir, enunciar e ensinar cumprem sobre o que é nomeado de “compromissos pedagógicos” (GUMBRECHT, 2010, p.156).

Este autor nos apresenta uma preocupação que evidencia maneiras tanto éticas quanto políticas do ensino voltado para o desejo de presença com que constantemente se “invoca o passado” (GUMBRECHT, 2010, p.155). Sobre a ética, o pensamento gumbrechtiano nos orienta para uma relação com as diferentes ambiguidades inerentes aos saberes do aluno e aquilo com que a universidade tem a contribuir por meio de seus conhecimentos em que a experiência, os incômodos e as possíveis fundamentações significativas estejam de acordo com os conceitos desenvolvidos pelas próprias experiências estéticas.

Dessa forma, não se correria o risco nem da superficialidade do conhecimento produzido na universidade nem de uma sobreposição do conhecimento científico muitas vezes inquestionável e irreduzível. Ao mesmo tempo, os estudantes têm a oportunidade de reelaborar por si mesmos o conhecimento para alcançar a autonomia a partir das experiências, saberes e problematizações de diferentes contextos.

Essa perspectiva acerca da indissociabilidade entre ética e política é evidente nas culturas negras de acordo com Paul Gilroy. No contexto das diásporas, em “O Atlântico negro”, Gilroy (2001) afirma que a ideia de diáspora compreendida como resposta às diferentes tensões dentro da cultura negra é comparada a uma “erupção utópica” (GILROY, 2001, p. 369) que emerge na linearidade da política negra moderna, a qual reconsidera tempos e espaços em constante relação com as questões raciais.

Nesse sentido, Zózimo Bulbul nos ensina a entrar em contato com essa ancestralidade ouvindo e posicionando diferentes negras e diferentes negros em

diversidades que, em constante conexão com a África, permite aos espectadores estabelecerem fundamentações em que as condições de existência estão além de uma individualidade. Há uma constante necessidade desses protagonistas estarem com os outros que consolidam suas falas, suas referências e assim cada um torna-se o que é tendo por referência as ancestralidades negras.

As personagens dos filmes de Bulbul coadunam com a própria convicção do cineasta que sempre buscava referências e que com isso mostravam o que havia aprendido. No início de seus filmes, Bulbul homenageia pessoas<sup>38</sup> com as quais pôde se inspirar e aprender a produzir sua cinematografia. Em *Alma no olho* (1973), o curta-metragem é dedicado “à vida e à arte de John Coltrane”, saxofonista norte-americano que em sua musicalidade mesclava jazz com ritmos africanos. *Aniceto do Império* (1981) é dedicado a todos os quilombolas vivos e mortos. E *Abolição* (1988) é produzido em homenagem aos expoentes do cinema novo Glauber Rocha e Leon Hirzsmann, ao cineasta negro Hermínio de Oliveira e por último ao Movimento Negro Unificado (MNU).

Zózimo Bulbul constrói fundamentações para desenvolver seus filmes também pelas referências daqueles que o ensinaram a olhar com sensibilidade e potência para as negritudes. Assim, os artistas negros exaltados por Bulbul como John Coltrane e Hermínio de Oliveira demonstram o caráter intrínseco da ancestralidade que se fará presença, mesmo que determinadas linguagens sejam de domínio da elite. Os artistas não negros também referenciados por Bulbul como Glauber Rocha e Leon Hiszsmann, expoentes do Cinema Novo, trouxeram para a sétima arte a população negra até então enunciada por estereótipos.

Pode-se afirmar que para Bulbul também o Movimento Negro o ensinou a atuar com contundência para assim reconceituar por outras estéticas as negritudes em seus filmes. Carvalho (2005) afirma que o Movimento Negro (MN) na década de 1970 tinha um investimento em uma pedagogia ao mesmo tempo étnica e política. Nesse sentido, é produzida uma pedagogia na cinematografia bulbuliana em que a aprendizagem se efetiva reconhecendo essas referências que compõem o pensamento do cineasta para evidenciar o objetivo de seus filmes. As referências não apenas consolidam o posicionamento de Bulbul, mas, além disso, compõe a força para direcionar os olhares

---

<sup>38</sup> A relação dessas referências com a cinematografia de Zózimo Bulbul será problematizada no capítulo IV.

para as imagens acerca dos saberes e conhecimentos das populações negras que são produzidos em consonância com outros companheiros de diferentes áreas, mas que trazem em si o desejo de se reconhecerem plenamente e, no caso dos não negros, a sensibilidade para ouvir africanos e afro-diaspóricos por meio dos seus próprios pensamentos.

Assim, uma pedagogia bulbuliana se faz presença em constante diálogo com diferentes artistas e intelectuais negros, principalmente da música e da literatura, nos quais o cineasta relacionou oralidades e escritas em imagens. Dessa forma, aprender pelas imagens bulbulianas é captar intrinsecamente outras palavras e outras vozes que também trazem para si a urgência ancestral de enunciar suas existências em consonância diaspórica das situações de colonização, de reinvenção e de redescobertas.

Ao compreender as estéticas dessa cinematografia negra, somos levados a analisar as políticas estabelecidas por Bulbul que rompe com a esfera do individualismo artístico. Nesse sentido, as diferentes personagens produzem didáticas em que seus conhecimentos são significativos quase que constantemente relacionando o companheirismo necessário e que ressignifica as existências. Em *Aniceto do Império* (1981), o sambista e sindicalista tem em sua trajetória o Orixá Omolú como seu protetor e guia, assim como outros parceiros de caminhada nas composições de suas músicas. *Abolição* (1988) é um documentário que é composto por diferentes personagens da intelectualidade negra que visam narrar outras histórias.

Diante dessas epistemologias negras, o que se ensina com o Cinema Negro? E o que se aprende com o Cinema Negro? Mercer (1994) nos indica alguns caminhos para pensar e praticar ensinamentos e aprendizagens pelo Cinema Negro. O teórico afro-britânico considera que a emergência das tendências dialógicas no Cinema Negro é importante pois tem o potencial de renovar a função crítica do cinema independente. Assim, ver filmes produzidos pelos cineastas negros ensinam por meio de suas imagens novas perspectivas analíticas. Assim, a perspectiva diaspórica apresenta um enorme potencial para apresentar uma heterogeneidade da diversidade social que antes havia sido marginalizada pelo monologismo dos discursos dominantes (MERCER, 1994).

As visibilidades e as enunciações dos cineastas negros têm promovido uma importante mediação desses com as audiências que influenciam a distribuição e a circulação de filmes tanto quanto a validação artística e cultural (MERCER, 1994). Dessa forma, o Cinema negro deve ser entendido, analisado e problematizado por seus próprios conhecimentos, o que significa ensinar e aprender com filmes em que os

cineastas negros e as cineastas negras possam ser enunciados por seus pensamentos diaspóricos em corporeidades, estéticas e histórias já que nesse cinema é demonstrada uma concepção de representação que se produz um processo de seleção, combinação e articulação de elementos significativos (MERCER, 1994).

Nesse sentido, as corporeidades, estéticas e histórias tornam-se currículos por meio do Cinema Negro de Zóximo Bulbul em que as negritudes em suas múltiplas diversidades formam o conjunto de conhecimentos diaspóricos que possibilitam compreender as existências e resistências diante dos processos coloniais. Assim, quais os conhecimentos que possibilitam novas formas de ser e estar no mundo a partir das existências dos povos diaspóricos? Como esses grupamentos nos ensinam a exercermos novos olhares sob o mundo fora das referências eurocêntricas? Esses questionamentos podem ser respondidos a partir das produções epistemológicas pensadas, produzidas e efetivadas pelas populações afro-diaspóricas.



### 3. O CINEMA NEGRO DE ZÓZIMO BULBUL ENQUANTO OUTRO CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA O CURRÍCULO E A DIDÁTICA

Algumas experiências com os filmes<sup>39</sup> de Zózimo Bulbul anteriores à efetivação dessa pesquisa demonstraram a potencialidade dessa cinematografia para que cada sujeito, seja negro ou não-negro, pudesse se posicionar com outros olhares diante de novas estéticas produzidas com e sobre as negritudes afro-brasileiras. Na maioria das exhibições, os espectadores ficavam com olhos atentos e com vontade de falar após as exhibições. Em alguns momentos, os participantes tinham vontade de se expressar por meio do próprio corpo, tentando explicar através das mãos e das expressões faciais o que assistiram após a exibição *Alma no olho* (1981).

Essas primeiras experiências vão ao encontro do que Clarisse Alvarenga (2015) analisou sobre o conceito de *contato* por meio dos filmes *Os últimos isolados* (1967-1999), de Adrian Cowell, *Corumbiara* (1986-2009), de Vincent Carelli e *Os Arara* (1980) de Andrea Tonacci. Com o intuito de estabelecer aproximações com as populações indígenas que em grande parte não tinham vivências ainda filmadas, os três cineastas utilizam a câmera com o intuito de “tocar os corpos dos sujeitos filmados assim como é tocada por eles” (ALVARENGA, 2017, p. 57). Essa experiência de querer desvendar o que muitas vezes as populações indígenas almejam não revelar, demonstra uma relação em que coloca em xeque a ideia de que já se sabe tudo o que vai filmar (ALVARENGA, 2017), já que nos três filmes, as imagens eram produzidas sempre pelas incertezas de uma aparição ou de um possível contato em que alguns povos viviam quase que isolados.

É potente também pensar essa ideia do contato por parte do espectador. Como percebido nas experiências em que fragmentos ou planos da cinematografia de Zózimo Bulbul eram exibidos em aulas dos cursos de formação de professores ou em eventos acadêmicos, os filmes possibilitavam entrar em contato com as corporeidades que

---

<sup>39</sup> Essas experiências aconteceram em eventos acadêmicos que aceitaram a apresentação de trabalhos que foram compondo essa tese ou a convite de professores e grupamentos que trabalham com cinema e educação. Os eventos foram o III COCALL - Colóquio de Cinema e Arte na América Latina (2015), seguido do *Colloque International de l'Aric - Association Internationale pour la la Recherche Interculturelle*- (2016), o XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2016), XXI Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema (2017) e no II Encontro da Rede Kino no Rio de Janeiro (2018). Além disso, as reflexões iniciais dessa pesquisa com a cinematografia bulbuliana ocorreram durante as aulas como professor substituto da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2017.

conseguiam provocar emoções e novas possibilidades de pensamentos. Contatos que enfim produziam novas formas de elaborar conhecimentos tanto históricos, quanto estéticos e pedagógicos.

Em diferentes momentos em que os espectadores tinham contato com os fragmentos dos filmes, tanto em congressos quanto nas aulas da formação docente ministrada pelo pesquisador dessa tese, produzia-se sempre novas corporeidades tentando trazer para si as expressões das personagens ou pensar um problematização histórica.

Se a existência de cada espectador cotidianamente é determinada por elaborações históricas e culturais que muitas vezes foram limitadas por construções sociais, a cinematografia bulbuliana evidenciou a capacidade do contato com as produções com as negritudes serem muito mais do que a valorização de uma cultura. As experiências em assistir um dos filmes de Zózimo Bulbul colocam o espectador a pensar e a falar sobre suas ancestralidades, os silenciamentos impostos sob as presenças negras e os vislumbamentos acerca do que pode vir a ser quando corporeidades, estéticas e histórias produzem conhecimentos enunciados pelas populações negras.

Pensar sobre os conhecimentos produzidos por essa cinematografia coloca-nos em observância com o constante vir a ser pelo que não foi dito. Isso porque o contato com as imagens da cinematografia bulbuliana possibilitava que os espectadores inter-relacionassem o presente e o passado em que os novos conhecimentos são enunciados por meio de uma corporeidade que era percebida pela forma que alguns tentavam explicar as impressões do filme<sup>40</sup>.

Nesse sentido, a produção de outros conhecimentos suscitados nesta pesquisa pela cinematografia de Zózimo Bulbul é uma aposta em uma perspectiva pedagógica decolonial. Esse termo foi problematizado enquanto um pensamento que surge das questões referentes modernidade/colonialidade como uma contrapartida dos processos que negaram a epistemologia das culturas subalternizadas. (MIRANDA, 2013, 2005, MIGNOLO, 2007; WALSH, 2007).

A teorização decolonial é um posicionamento intelectual e político dos pesquisadores da América Latina originários do Grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C) que desde meados dos anos de 1990 visavam romper com a fundamentação ainda

---

<sup>40</sup> Essas experiências serão problematizadas no capítulo IV

na perspectiva eurocêntrica. Esse pensamento quis se tornar evidente pelo próprio conceito que caracterizaria os estudos do Grupo M/C. A começar pelos termos que identificariam esses novos estudos, Catherine Walsh sugere o uso da expressão “decolonial” ao invés de descolonial para diferenciar as problematizações advindas desses grupos de trabalho da ideia de emancipação apenas pelas questões desencadeadas pelos processos de libertação política e nacional após a Guerra Fria (BALLESTREN, 2009).

É importante salientar que o posicionamento político decolonial almeja dialogar em sua radicalidade não por uma rejeição a produção acadêmica no continente europeu (BALLESTREN, 2007; BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016), mas apresentar o lugar da enunciação das epistemologias em que são marcadas pelas hierarquizações raciais, de gênero e sexualidade capaz de incidir sobre o corpo (BERNARDINO-COSTA, GROSGOUEL, 2016, MIRANDA, 2015, 2013) para novas produções tanto estéticas, históricas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, uma pedagogia pautada nas decolonialidades é entendida como processo educativo que se volta às transmissões dos saberes e práticas sociopolíticas nos cotidianos e pelos movimentos dos sujeitos historicamente pertencentes às estruturas coloniais. Segundo Walsh (2009, p. 27), as pedagogias decoloniais “estariam construídas e por se construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades e movimentos e na rua, entre outros lugares”.

Mais do que ocuparem um determinado território onde se localizam as culturas subalternizadas, tais pedagogias, de acordo com Walsh (2009), são insurgentes e buscam intervenções nos campos relacionados ao poder em que tais práticas rebeldes são evidenciadas pelo posicionamento das intelectualidades afro-americanas e dos povos indígenas. Esse comprometimento leva os sujeitos a compreenderem que ao mesmo tempo são sujeitos de suas existências e da elaboração de conhecimentos.

Ao apostar nessa produção de conhecimento das populações historicamente subalternizadas, a pedagogia decolonial, segundo Candau e Oliveira (2010) requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto à afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (2010, p. 36). Nesse sentido, a Pedagogia decolonial é insurgente em uma perspectiva propositiva e não somente denunciativa. Dessa forma, consoante

Candau e Oliveira (2010), a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua intencionalidade é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Zózimo Bulbul exercitou por meio de sua cinematografia a elaboração de novos conhecimentos e pela forma de transmiti-los. Em uma perspectiva de uma pedagogia decolonial, pode-se compreender que a cinematografia bulbuliana nos ajuda a construir novos currículos e didáticas próprias com fundamentação nos territórios, sujeitos e saberes que provocaram a reivindicação às memórias africanas.

Ao pensarmos que constantemente os currículos e o próprio fazer pedagógico são produzidos por meio da didática no contexto escolar que se modifica de acordo com as produções das populações juntamente as culturas subalternizadas, os professores assumem a responsabilidade de formar novas gerações comprometidas com a análise crítica de quais formas os conhecimentos são produzidos, quem os elabora e como os próprios alunos podem se tornar também reconstrutores desses conhecimentos.

Nesse sentido, conforme problematizado por Silva (2013), as políticas curriculares são influenciadas pelos movimentos sociais e nesse conflituoso diálogo, os sujeitos têm a oportunidade de questionar os conhecimentos considerados legítimos e universais e paralelamente problematizar as epistemologias negadas. Nessa mesma linha de pensamento, Meinerz (2017) afirma que não basta apenas à inserção das temáticas étnico-raciais no currículo escolar, mas é preciso um profícuo diálogo com os conhecimentos “por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos” (MEINERZ, 2017, p. 71) que “nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores” (*Ideem, ibidem*).

Dessa forma, pensar em práticas decoloniais é também compreender que não basta apenas trazer para o currículo os conhecimentos anteriormente suprimidos em detrimento daqueles que sempre fundamentaram os conhecimentos escolares. Uma Pedagogia decolonial está comprometida também com as formas que os sujeitos querem enunciar seus conhecimentos.

Consideramos que é por meio da corporeidade que se é possível, em um primeiro momento, fazer com que os sujeitos possam ter contato com as formas de elaboração do conhecimento ou resisti-lo. Quando um aluno resiste a aprender um conhecimento escolar ou tem o desejo de aprendê-lo, é por meio do corpo que ele nos demonstra suas escolhas, por meio das falas, pelos gestos e pelas suas expressões

faciais. Até mesmo no simples fato de se concentrar em fazer um exercício proposto pela professora e pelo professor, o corpo desse aluno se posiciona para elaborar esse conhecimento de forma consciente e quem sabe de forma crítica.

No entanto, o contrário e talvez o mais comum seja a resistência ao conhecimento no contexto da sala de aula. A indisciplina, a dificuldade de se concentrar na aula e até os casos extremos de violência que acontecem cotidianamente nas salas de aula são demonstrados por meio dessa corporeidade que se enuncia para afirmar que aquele sujeito está ali e existe. Infelizmente, muitas vezes essa percepção é compreendida na agressão tanto física que culmina na violência escolar. Essa realidade é a continuidade do que a própria sociedade brasileira produz como verdade: a anulação corpórea do outro.

Essa aniquilação corpórea já é bem conhecida pelas populações negras. São essas que mais são dizimadas nos confrontos entre policiais e criminosos nos grandes centros urbanos. E quando as populações negras almejam enfrentar as estruturas desse sistema, as diferentes formas de controle e poder, sejam elas legitimadas ou juridicamente ilegais, buscam de alguma forma silenciar-nos. O caso emblemático do assassinato da vereadora carioca Marielle Franco<sup>41</sup> nos diz muito sobre a constante necessidade dos poderes em silenciar os corpos negros insurgentes que almejam desestruturar as conjunturas de poder. Afinal, Marielle era uma ativista dos direitos humanos que demonstrava toda sua corporeidade seja pela maneira de vestir, pela forma de falar e de expressar os conhecimentos que acreditava serem necessários e urgentes para desestabilizar a conjuntura do parlamento municipal do Rio de Janeiro. E exatamente essa presença que proporcionaram incômodos e culminou em seu assassinato e de seu motorista, Anderson Gomes.

O que a morte de Marielle e até mesmo de crianças negras mortas em suas escolas, como Maria Eduarda Alves da Conceição<sup>42</sup>, ou a caminho dela, como Marcos

---

<sup>41</sup> Marielle Francisco da Silva (1979-2018), conhecida como Marielle Franco, era uma cientista social, ativista dos direitos humanos e parlamentar pela Prefeitura do município do Rio de Janeiro entre os anos de 2017 e 2018. Sua atuação política foi interrompida ao ser assassinada com três tiros na cabeça e um no pescoço juntamente com o motorista Anderson Gomes no dia 17 de Março de 2018 após participar como convidada de um encontro com mulheres negras na região central do Rio de Janeiro.

<sup>42</sup> Marcos Vinícius da Silva (2004-2018) foi um estudante morto pelas forças policiais no dia 20 de Junho de 2018 quando estava a caminho da escola na comunidade da Maré, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Vinícius da Silva<sup>43</sup>, dizem-nos sobre corporeidades e produção de conhecimentos? Marielle, no dia de seu assassinato, estava em um encontro na Casa das pretas, na região central do Rio de Janeiro, participando de uma roda de conversa sobre mulheres negras e a importância de suas atuações na sociedade brasileira. Maria Eduarda Alves, no dia em que foi morta, tinha acabado de jogar basquete na escola e Marcos Vinícius, mesmo diante da ação policial que alvejava a comunidade da Maré, insistiu com sua mãe para ir à escola. Uma possível resposta é que esses sujeitos ousaram em continuar a se fazer presença em uma sociedade que constantemente querem retirá-los de suas existências.

Mesmo após as suas mortes, Marielle, Maria Eduarda e Marcos Vinícius ainda continuaram a ter suas presenças desvalorizadas na medida em que se cobram explicações para os seus assassinatos. Suas memórias foram completamente desrespeitadas ao serem associadas por meio de falsas notícias de seus envolvimento com organizações criminosas, o que significa a tentativa de desconsiderar suas vidas e, ao mesmo tempo, justificar o merecimento de seus homicídios. No entanto, o que percebemos é que cada vez mais, variados movimentos, tanto voltados para as questões das negritudes quanto dos direitos humanos, ampliam suas formas de reivindicação e se colocam em diferentes espaços para que esses tristes fatos tenham as devidas atenções por parte do poder judiciário, mas também que haja possibilidades de que as populações negras possam viver de forma plena.

A luta pela vida lembrada em Marielle, Maria Eduarda e de Marcos Vinícius e de tantas outras e tantos outros coloca-nos em reflexão com as corporeidades questionadas e reinterpretadas na cinematografia de Bulbul como o conhecimento que deve, antes de tudo, ser ensinado para lembrar ao espectador o caráter ancestral da plenitude da liberdade, tanto física quanto intelectual, inerente à condição humana. De forma singular, o sujeito estabelece com o seu próprio corpo as formas necessárias para evidenciar as expressões que relacionam enquanto um ser formado por uma integralidade.

Os corpos que são tocados pelas próprias personagens em *Alma no olho* (1973) são os mesmos que demonstram suas exaltações e agradecimentos por essas potencialidades de se verem e reconhecerem em sua plena liberdade. É dessa forma que a estudante Maria Eduarda se apresentava. Lá na Escola Municipal Jornalista Daniel

---

<sup>43</sup> Maria Eduarda Alves da Conceição (2004-2017) foi uma estudante morta por policiais que trocavam tiros com traficantes na região de Acari, Zona Norte do Rio de Janeiro, em 30 de Março de 2017 durante a aula de Educação Física na Escola Municipal Jornalista Daniel Piza.

Piza, Duda, como era conhecida, jogava basquete com o corpo leve e esguio. Marcos Vinícius caminhava para escola com sua grande vontade de continuar aprendendo, mesmo diante dos eminentes confrontos que aconteciam naquele fatídico dia de seu assassinato. Marielle, em uma de suas últimas participações públicas, afirmou que saía daquele encontro de mulheres negras “com o corpo, com o coração e a mente fortalecidos para as batalhas que virão”. Por último, a ativista e parlamentar levanta-se e anima às jovens negras presentes: “Vamos que vamos!”.

Os corpos desses ícones da luta negra evidenciam a permanência de suas ancestralidades que continuam a enfrentar os desafios, mesmo sabendo que nos contextos históricos e sociais, são esses corpos que mais estão suscetíveis ao dizimização tanto das forças coercitivas do estado quanto dos poderes ilegais. Ao mesmo tempo, há de forma insistente a continuidade de uma existência que poderíamos dizer quase que uma força ancestral que impulsiona esses corpos para que continuem a se fazerem presenças.

A constatação, a reelaboração e as resistências das vidas negras demonstram outras formas do fazer histórico. Na perspectiva decolonial, a História é construída em uma relação que rompe com a ideia de produções intelectuais descontextualizadas das experiências fomentadas “por línguas, memórias, economias, organizações sociais e subjetividades” (MIGNOLO, 2007, p. 45). Por isso, a História que compõe as populações africanas e afro-brasileiras muitas vezes demonstra uma perspectiva quase não apreensível se olharmos por um espectro ocidental e eurocêntrico, já que se constituirá rompendo com os binarismos que constantemente dissociam corpo e pensamento, o passado e o presente, o sagrado e o profano. Nesse sentido, recontar a História pelas vozes e olhares das populações afrodiaspóricas é essencial para que haja condições de “equilíbrio entre atividades internas e externas [...] as diferentes práticas cognitivas, habituais e performativas, necessários para inventar, manter e renovar a identidade” (GILROY, 2001, p. 370).

Gilroy (2001) considera que essa forma das diásporas contarem suas histórias ao mesmo tempo constituem formas de elaborar sentimentos de pertencimento a uma comunidade e indicar as celeumas que a modernidade produziu. A presença da morte, como lembra Gilroy (2001), suscita diferentes formas de ver o mundo, principalmente para as populações negras que, tanto nos países africanos quanto nas diásporas, precisam concorrer suas formas de pensar e elaborar os conhecimentos com as perspectivas do eurocentrismo.

De acordo com Gilroy (2001), abre-se assim uma nova forma de construir a tradição que não teria a função de “identificar um passado perdido, nem para nomear uma cultura de compensação que restabelece acesso a ele” (GILROY, 2001, p. 371).

A responsabilidade de contar essas histórias buscando a “rememoração em sentidos novos” (GILROY, 2001, p. 374) deve considerar que o mais importante que o conteúdo em si é a forma como essa narrativa será celebrada que deverá ser “dominado pelo ato ritual em si mesma” (GILROY, 2001). Seguindo essa perspectiva, a cinematografia bulbuliana apresenta em sua estética as formas de apresentar as ambiguidades das populações negras comprometidas com a ancestralidade em um caráter político.

Diante de tantas existências que se fazem presenças, não basta apenas o reconhecimento dos sujeitos. É preciso que haja o comprometimento de pedagogias capazes de transmitir as ancestralidades, as memórias e as resistências para que as populações negras adquiram os conhecimentos inerentes às raças e assim possam compreender as trajetórias históricas, sociais e políticas do passado que constroem o presente pelas impressões das próprias negritudes.

Ao mesmo tempo, os não-negros têm a oportunidade não somente de conhecer a história das imposições de culturas eurocêntricas sob às populações africanas e afro-diaspóricas, mas primordialmente de ter acesso aos conhecimentos destituídos de suas diferentes formas de serem presentificados nas vidas dos sujeitos negros e daqueles que reconhecem que os saberes de seus antepassados não são unívocos.

A mudança na estrutura da elaboração dos conhecimentos faz com que os negros apropriem-se de suas ancestralidades e assim tornem possível que cada um deles consiga tornar-se consciente das condições que o oprimem e concomitantemente tenham condições para superá-los por meio das fundamentações históricas, políticas sociais, culturais e científicas africanas e afro-brasileiras. Uma das principais consequências desse projeto decolonial é que as próprias negras e os próprios negros poderão falar por si e assim produzirem epistemologias que tornem evidentes suas existências.

Joaze Bernardino Costa e Ramon Grosfoguel (2016) chamam a atenção para diferenciar o lugar epistêmico e o lugar social. Os teóricos consideram que essa diferenciação é importante para que não falem no lugar das populações subalternizadas. Dessa forma, a epistemologia produzida pelas populações negras assume o caráter contra-hegemônico, situando-as geopoliticamente em sociedades que ainda hoje



assumem características eurocêntricas (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016).

As vozes que enunciam suas próprias análises fomentam a formação de intelectuais que terão plenas condições de elaboração de conhecimentos que deverão construir novas epistemologias em consonância com aquelas referentes às afro-brasileiras e africanas.

Melyssa Steyn<sup>44</sup> (2018) afirma que a educação decolonial é diferenciada e tornar-se referenciada quando reconhece quatro desafios dos nossos tempos. O primeiro deles é a *sustentabilidade ecológica* tão debatida e tão enunciada inclusive por organizações econômicas e políticas. No entanto, essa defesa em grande parte apenas é considerada quando atende aos interesses do sistema capitalista. Dessa mesma forma, Gomes (2007) compreende que só pode haver outra possibilidade de transformação para a preservação ambiental quando populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais têm seus conhecimentos inseridos nos currículos escolares para que assim se construa uma biodemocracia.

O segundo desafio referido por Steyn (2018) é a chamada *quarta revolução industrial*, que investe na nanotecnologia e na inovação tecnológica. Essa realidade se relaciona aos processos educacionais na medida em que devemos considerar de quais formas os currículos escolares estão sendo moldados para atender as demandas da tecnologização. Considerando que a escolarização no Brasil desde o início do século XX se pautou em formar as classes populares para o tecnicismo dissociado do conhecimento científico, como podemos pensar que as escolas brasileiras fundamentam ou não as relações entre as tecnologias e as novas formas de inserção da produção de conhecimento em realidades que sempre foram controladas pelo poder econômico? Seguindo esses questionamentos, Steyn (2018) apresenta a terceira instigação que se fundamenta na *desigualdade* que é desenvolvida por meio de conhecimentos que sempre estiveram determinando quem pode evidenciá-los e quem está submetido a uma única maneira de ver e enunciar o mundo.

Gomes (2007), ao problematizar sobre a questão da diversidade, lembrando que não se pode esquecer que essa sociedade é

---

<sup>44</sup> As conceituações desenvolvidas por Melyssa Stein, professora sul-africana da Universidade de Witswatersrand em Joanesburgo, foram proferidas em palestra no Centro Federal de Tecnologia do Rio de Janeiro em 13 de Julho de 2018. O evento foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Relações étnico-raciais.

[...] construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. (GOMES, 2007, p. 22).

Dessa forma, a desigualdade é um impeditivo para que as pluralidades étnicas evidenciem suas formas de conhecimento. Por último, Steyn (2018) apresenta a *sociedade em transformação* em que se tem a necessidade de sermos diferentes juntos. Mas quais diferenças estariam sendo absorvidas pelos sistemas de controle e poder? Quais diferenças poderiam ser enunciadas ou não? Gomes compreende a diferença como construções sociais, que foram muitas vezes naturalizadas e posicionadas como inferiores. Para a superação dessas maneiras limitadas de ver e vivenciar o mundo é preciso:

[...] incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. (GOMES, 2017, p. 25)

Em diálogo com Gomes, os conhecimentos das populações subalternizadas podem produzir, nas palavras de Steyn (2018), uma “epistemologia invertida” capaz de criar fundamentações próprias e se dissociar dos saberes que são <sup>45</sup> determinadas pelo colonialismo. Steyn (2018) apresenta dez princípios para pensar uma educação decolonial insurgente:

- 1- Compreensão do papel do poder na construção das diferenças que fazem diferença;
- 2 - Reconhecimento do valor simbólico e material de diferentes lugares sociais. Isso inclui o reconhecimento de posições hegemônicas e de suas identidades concomitante, por sua vez, como elas posicionam os outros, os não-hegemônicos.

---

<sup>45</sup> De acordo com Steyn (2018), as relações sociais da modernidade são ideologicamente construídas fundamentadas nas seguintes características: o colonialismo, o eurocentrismo, a supremacia branca, o heteropatriarcado, o cristonormativo (o cristianismo e suas diferentes formas de inserção nas decisões políticas, culturais e sociais), o capacitismo (preconceito contra os deficientes), o nacionalismo e o antropocentrismo.

- 3- Análises que permitem destrinchar como os sistemas de opressão se entrecruzam, reforçam-se, constituem-se e se constroem mutuamente, e como são reproduzidos, resistidos e reformulados;
- 4- Reconhecimento de raça e do racismo como problemas sociais atuais, assim como – mas não somente – legados históricos;
- 5- Compreensão das identidades sociais como resultados de práticas sociais;
- 6- Apropriação de uma gramática e vocabulário que facilita a discussão do privilégio e da opressão;
- 7- A capacidade de traduzir (perceber) e interpretar práticas hegemônicas codificadas;
- 8- Uma análise das maneiras em que as hierarquias da diversidade e as opressões institucionais são flexionadas em diversos contextos sociais e arranjos espaciais e materiais;
- 9- Compreensão do papel das emoções, inclusive nossos próprios investimentos emocionais, em todos os pontos listados até agora;
- 10- Engajamento na transformação desses sistemas opressores, em prol do aprofundamento da justiça social em todos os níveis da organização da sociedade.

Esses princípios evidenciam que as populações negras são as principais a interpretarem as formas de submissão ao reconhecer a produção de poderes para que consigam chegar ao último princípio e transformar as suas existências e assim aproximar-se cada vez mais de uma sociedade que tem nas diferenças a fundamentação para a igualdade. Para o rompimento crítico e reconstrução dessa realidade, Steyn (2018) propõe o desenvolvimento do Letramento crítico da diversidade (LID), em que a Pedagogia decolonial deve formar os sujeitos para uma orientação informada que possibilite as pessoas lerem um texto de forma que elas possam interpretar seus posicionamentos diante de diferentes concepções.

Ao trazer a cinematografia de Bulbul para uma prática de uma Pedagogia decolonial, quais possíveis formas de interpretação das imagens que possibilitam a produção de novos textos que conduzem os sujeitos para o rompimento do eurocentrismo e a evidência de outros textos capazes de promover epistemologias insurgentes e diferenciadas?

Uma das apostas desta pesquisa é produzir outros conhecimentos por meio das imagens que enunciam corporeidades, histórias e estéticas por meio das cinematografias de Zózimo Bulbul. Essa ideia corrobora a produção de conhecimentos tanto históricos

quanto pedagógicos em que se inscrevem nas existências dos próprios sujeitos que compreendem que sua condição subjetiva está muitas vezes em discordância com as questões que foram determinadas pelas estruturas macrossociais.

Para além desse reconhecimento das estruturas de poder, as ambiguidades entre os discursos dos conhecimentos unívocos e a existência de formas mais plenas para as existências das negras e dos negros são conclamadas constantemente a se evidenciarem por meio das imagens que dizem como tais sujeitos conseguem estabelecer diferenciadas formas de enunciar e elaborar epistemologias próprias. Diante dessa perspectiva, urge também questionar e problematizar os espaços de formação docente como produtores ou não de aprendizagens e desaprendizagens decoloniais.

### 3.1 A Formação docente, as Perspectivas Decoloniais e os Currículos

A decolonialidade enquanto teoria que questiona as formas de estruturação do conhecimento, visto como unívoco na perspectiva eurocêntrica, também tem sido uma referência para pensar outras relações dos saberes e novas formas de concepção do conhecimento pelas populações historicamente subalternizadas.

Para que esse conhecimento se torne presente de diferentes formas, é preciso que se efetive novas práticas pedagógicas que culminem em experiências corpóreas, históricas e estéticas dessas populações desde a infância. Ao pensarmos no direito que os alunos têm em adquirir os conhecimentos produzidos pelos africanos e afro-brasileiros, pouca atenção se tem dado a formação dos professores que deveriam ser compreendidos nesse processo enquanto intelectuais de sua atuação profissional.

Se historicamente a formação de professores bem como sua atuação no Brasil esteve tutelada pela Igreja e posteriormente subordinado à regularização do Estado (TARDIFF, 2013; LUDKE e BOEING, 2004), hoje, caminhamos para uma desprofissionalização do magistério com grande interferência dos sistemas financeiros e mercadológicos (TARDIFF, 2013; NÓVOA, 2007).

Diante dos desafios que são colocados à formação e à prática docente que possibilite uma atuação crítica e ao mesmo tempo compreendendo a função social da escola de transmitir os conhecimentos que forma historicamente produzidos, qual conhecimento que adentra à escola? O que os educadores brasileiros têm constatado é a inserção de políticas educacionais que na contemporaneidade tem aderido aos interesses

dos sistemas econômicos que visam dificultar a produção de conhecimento com vistas a evidenciar as pluralidades e diversidades.

A Medida provisória (MP) 746/2016<sup>46</sup>, reconhecida pela Lei 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que determina a Reforma do Ensino Médio, é uma das principais legislações que dificulta a produção de conhecimentos sobre a História e a cultura afro-brasileira. Os empecilhos para que sejam desenvolvidas epistemologias próprias das populações tanto afro-brasileiras quanto das outras diásporas africanas se deve a uma série de contradições apresentadas no decorrer da MP.

Primeiramente, a MP só considera as disciplinas de Artes e Educação Física como obrigatórias apenas no ensino fundamental. Ao determinar que os alunos do ensino médio cumpram uma carga horária não superior a 1.800 horas, a MP determina que se possa estruturar esse nível de ensino por itinerários formativos ou de formação profissional que serão divididos em cinco áreas do conhecimento: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. Todavia, a MP 746/2016 apresenta apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias no Ensino Médio. Dessa forma, as outras disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Literatura, que em grande parte poderiam fundamentar os conhecimentos acerca das epistemologias produzidas pelas populações afro-brasileiras e indígenas, irão praticamente se tornar inexistentes nos currículos do Ensino Médio.

Além disso, há uma forte ênfase na MP 746/2016 na formação voltada ao mercado de trabalho. No artigo 36 do documento, há a referência de que os itinerários formativos devem proporcionar além das cinco áreas do conhecimento possibilidade de formação profissional. Em seguida, o parágrafo 11 deixa a critério dos sistemas de ensino a inclusão de experiências de práticas de trabalho em parcerias com outras instituições de ensino e a certificação dos alunos que possam obter uma formação técnica<sup>47</sup>.

É perceptível que a atual legislação amplia as desigualdades do sistema educacional e nesse caso da população negra, que é aquela mais vulnerável ao ser

---

<sup>46</sup> Publicada no diário oficial da União em 23 de Setembro de 2016.

inserida em uma escolarização precária. Essa fragilidade se evidencia a partir das contradições presentes na MP que apesar dela determinar cinco itinerários alternativos para a formação em nível médio, deixar a cargo dos sistemas educacionais as escolhas das cinco áreas e aquelas a mais que poderão compor o currículo. Dessa forma, o MEC, enquanto órgão que deveria se responsabilizar por uma formação integral de forma plena e significativa, desobriga-se de trazer para os debates educacionais os conhecimentos que estão sendo produzidos nas universidades, nas escolas e nos movimentos sociais que dialogam com as instituições formais de ensino.

Em Março de 2018, o Ministério da Educação lança a Base nacional comum curricular (BNCC). No documento que trata especificamente do Ensino Médio, a ideia de competência, conceito fundamentado nas pedagogias voltadas às demandas do mercado de trabalho, é aquela que conduzirá a formação dos alunos dessa etapa de ensino. Dessa forma, o MEC está em consonância com as instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, desde o final do século XX, tem determinado os rumos educacionais dos países da América Latina. Esse posicionamento tem contribuído para conceber o ensino e os conhecimentos em uma perspectiva objetivista para atender as demandas do mercado de trabalho.

A permanência em atender as exigências internacionais de desenvolvimento educacional se reflete na forma como os currículos serão produzidos. Apesar da BNCC defender a equidade social que vise reverter a exclusão histórica que marginaliza populações afrodescendentes e indígenas, logo em seguida, considera que os sistemas e redes de ensino devem incorporar aos currículos as propostas pedagógicas que abordem as diversidades como as referentes às histórias e culturas afro-brasileiras, preferencialmente de forma transversal e integradora. Mas como fazer essa articulação, já que, ao propor a transversalidade, não fica fundamentada de quais formas essa tendência se implantará nas escolas especificando as histórias, culturas e ciências afro-brasileiras?

Mesmo quando o documento detalha as especificidades dos conteúdos que devem ser trabalhados, não é apresentada a explicação de como e de quais formas ocorrerá essa sistematização dos conhecimentos disciplinares. Ao mencionar sobre a Literatura, o documento apresenta a defesa da literatura africana e da afro-brasileira ao lado das brasileiras e portuguesas. Esse ensino, de acordo com a BNCC, deve fazer diferentes relações entre as artes da palavra considerando os contextos históricos,

sociais e artísticos. Entretanto, não há as devidas sistematizações dos conhecimentos específicos das histórias e culturas afro-brasileiras, bem como dos intelectuais que fundamentaram esses saberes.

Na BNCC do Ensino Fundamental, as fragilidades de quais formas os conhecimentos das histórias e culturas afro-brasileiras foram pensados e organizados também se fazem presentes. O documento informa que, em relação às diversidades culturais, considera que há em torno de 250 línguas faladas no Brasil, incluídas aquelas que foram preservadas pelas culturas afro-brasileiras e que elas são desconhecidas da população brasileira. Mas que línguas são essas? Quem são aqueles responsáveis por preservá-las e transmiti-las às futuras gerações? No eixo Educação Física, menciona-se a importância das brincadeiras e jogos africanos, sem explicar quais são e como esses contribuem para desenvolver as corporeidades das crianças. Na parte sobre Ciências, considera-se a imprescindibilidade da identificação das diversidades das culturas indígenas, afro-brasileiras e quilombolas. Mas quem compõe em essas culturas e seus territórios?

A maneira como a BNCC foi produzida revela a falta de compromisso em fazer com que o currículo da Educação Básica e do Ensino Médio contribua para fundamentar quais conhecimentos serão problematizados, considerando as especificidades das culturas afro-brasileiras. Essa celeuma é colocada pelas principais entidades educacionais<sup>48</sup> do país que questionaram a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as contribuições feitas para compor o BNCC e que não foram contempladas e da versão unilateral do documento. Esse também tem sido o posicionamento da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras (ABPN) e do Grupo de Trabalho (GT) 21 – Educação e Relações étnico-raciais da ANPED que têm promovido encontros para debater as implicações da BNCC aos conhecimentos defendidos das Diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial e história e cultura afro-brasileira.

---

<sup>48</sup> No dia 04 de Dezembro de 2017, as principais representações educacionais do país enviaram uma carta ao presidente da Comissão do BNCC, Cesar Callegari, solicitando respostas às contribuições que foram desconsideradas para debater a terceira versão do documento. Assinaram a carta as seguintes instituições: a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), a ANPED – (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ABdC (Associação Brasileira de Currículo), a (CEDES) – Centro de Estudos Educação e Sociedade e o FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. Em 14 de Maio de 2018, a ANPED publica uma nota pontuando os principais problemas apresentados pela BNCC para o ensino médio questionando a ausência de debates que contassem com as principais instituições de ensino, a noção de competência dissociada dos conteúdos e a indefinição do que seria na perspectiva do MEC a educação integral.

Nesse sentido, o desafio de fazer com que as escolas cumpram as legislações preconizadas pela Lei 10.639/2003 nos currículos escolares deve começar pelos processos de formação inicial dos professores, para que o ensino e a aprendizagem referentes às questões étnico-raciais possam se consolidar enquanto campo do conhecimento que fomentará teorizações e práticas específicas nos currículos e nas didáticas. Assim, poderemos ter no contexto da sala de aula futuros docentes que terão as condições necessárias para lecionar fazendo diferentes relações com os conhecimentos produzidos em uma perspectiva fundamentada por pensadores, cientistas e artistas afro-brasileiros e africanos.

Diante desse desafio, alguns questionamentos surgem. Como conceber uma formação docente em uma perspectiva decolonial? Quais os conhecimentos decoloniais que podem fundamentar essa formação de maneira que o currículo dos cursos de licenciatura sejam ressignificados sem que isso resulte em superficialidade tanto teórica quanto prática do fazer docente? Tais questionamentos surgem em tempos em que o currículo vem sendo constantemente reformulado por políticas que visam atender os interesses econômicos em detrimento daqueles referentes às diversidades. Dessa forma

[a] formação dos professores está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação para as relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa em direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentrismo (OLIVEIRA et al, 2014, p. 22)

As problematizações acerca das questões étnico-raciais no contexto da formação docente colocam em xeque a produção de conhecimento que historicamente foi fundamentada nas perspectivas eurocêntricas enquanto verdades inquestionáveis. A partir do momento que se apresentam outras fundamentações nas quais as sociedades negras e as suas diásporas são reconhecidas como produtoras de conhecimento, a começar pela formação, se elaboram mudanças e paradigmas em que

[...] compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo. (GOMES, 2012, p. 102)



Ao romper com uma perspectiva eurocêntrica de formação docente, se faz necessário investir em problematizações nas quais os futuros professores possam ter condições de questionar as formas como as verdades são constituídas em um tempo histórico. Para isso, a compreensão como os diferentes grupamentos sociais evidenciaram seus conhecimentos com as suas existências se tornam fulcrais nessa nova concepção. Daí, a necessidade de fazer com que os licenciandos tenham contato com as diferentes epistemologias para que se compreenda de quais formas os conhecimentos são produzidos em cada contexto e em diferentes grupamentos sociais. Nesse sentido, não basta apenas considerar o Estado como elaborador de políticas públicas tanto que se referem à formação docente quanto aquelas que determinarão as práticas curriculares na sala de aula.

Miranda (2013) considera que é preciso ampliar as fronteiras epistêmicas do educar no contexto escolar, já que existe uma constante pedagogia que se produz no meio midiático. Segundo a teórica, essas pedagogias apresentam amplas “recomposições epistêmicas” (MIRANDA, 2013, p. 102). Apesar das relações de poder presentes na elaboração do currículo escolar estarem em constantes negociações entre políticas educacionais, didáticas e cotidianos que constituem a sala de aula, Miranda (2013) considera que a formação de professores/as nos coloca próximos de realidades dissonantes que dificulta a produção de dialogias interculturais. Essa constatação se deve principalmente pelo fato da escola ser um espaço frágil em que as diversas disputas de poder concorrem para estabelecer questões de caráter mais administrativo do que linguístico. (MIRANDA, 2013).

Nesse sentido, um currículo decolonial que é produzido para reelaborar novas epistemologias negras deve ao mesmo tempo trazer para o contexto da escola conhecimentos que permitam aos diferentes estudantes a produção de linguagens que tornem as negritudes sensíveis às suas existências. Dessa forma, as produções curriculares devem no contexto escolar contar com a presença de diferentes sujeitos que tem constituído as epistemologias negras. Não se trata nessa ideia de simplesmente inserir no currículo o discurso da “realidade do aluno”, mas a compreensão de que a escola enquanto espaço de aquisição e produção científica, histórica e social é a instituição que traz para o contexto do ensino e da aprendizagem os conhecimentos que também não foram produzidos no contexto escolar para que aí sejam apropriados e ressignificados.

Entre as implicações das políticas curriculares e as práticas curriculares no cotidiano da formação docente em uma perspectiva decolonial devemos reconhecer a trajetória histórico-educacional dos diferentes grupamentos pertencentes ao Movimento Negro. Para além das políticas que constantemente retiram das populações negras o direito ao acesso e ao ensino de qualidade, continuaram a ser produzidas pedagogias às quais as negras e os negros preservaram as bases epistemológicas da ancestralidade.

As lutas das diversas entidades educacionais e de pesquisas para os conhecimentos fundamentados nas diversidades étnico-raciais se devem principalmente aos conhecimentos desenvolvidos pelo Movimento Negro. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 10):

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade brasileira. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais.

Entendemos o Movimento negro como capaz de questionar a própria história construída em sua univocidade colonial na relação com o sistema capitalista e ao mesmo tempo produtora dos conhecimentos que colocassem em evidência a ancestralidade negra enquanto fundamentadora de novas concepções corpóreas, históricas e estéticas.

Os saberes produzidos pelo MN muitas vezes não são reconhecidos nos projetos, nos currículos e pelas políticas educacionais (idem). Na maioria das vezes, o MN é apenas concebido nos currículos como uma organização que luta contra o racismo na sua concepção mais superficial ou no mais, visto como um grupamento que é analisado e estudado para simplesmente ser interpretado pela academia, sem a participação dos seus membros, como no caso das últimas reformas.

Os conhecimentos que serão valorizados na formação docente são questões que devem preocupar e sensibilizar tanto dirigentes das faculdades de educação e de licenciaturas quanto formadores de professores. Se de acordo com Gomes (2017), a escola é uma das instituições primordiais para transmitir e socializar o conhecimento, é preciso considerar que é na formação docente que se deve questionar quais saberes e quais elaborações curriculares tornam possíveis fazer comparações, inter-relações e, principalmente, diferenciações nas formas de concepção do conhecimento científico.

Ao colocar em xeque os conhecimentos valorizados na formação de professores, estamos questionando quem, como e de quais formas as epistemologias se evidenciam no contexto escolar. Na busca dessa compreensão, Gomes (2017) se fundamenta nas

epistemologias do sul para pensar as questões étnico-raciais no currículo escolar. De acordo com a pesquisadora, são esses conhecimentos que formam o conjunto de pensamentos e práticas que almejam fazer a denúncia das anulações dos saberes das nações que foram colonizadas.

Essa problematização condiciona os formadores de professores para que considerem as temáticas étnico-raciais não somente por uma valorização compreendida de forma superficial e pontual como em disciplinas voltadas para questões raciais apenas nas modalidades eletivas. Nesse caso, cabe aos responsáveis da formação docente questionar, compreender e interpretar as causas que levam o currículo ter fundamentações em sua maioria eurocêntrica.

A segunda proposição defendida por Gomes (2017) na produção das epistemologias do Sul refere-se aos saberes que resistiram aos processos coloniais e proporcionam as condições de diálogos na horizontalidade. Essa realidade possibilita os elaboradores e revisores dos currículos da formação docente conceberem os conhecimentos científicos de diferentes culturas posicionadas sem hierarquizações. Dessa forma, todo conhecimento é válido desde que se façam relações com suas contextualizações históricas, políticas, culturais e sociais.

Por último, as epistemologias do sul nos levam à radicalidade de que devemos ir além da busca da compreensão do pensamento pedagógico a partir de confrontações de paradigmas educacionais “de conhecimento, de valores e do humano” (GOMES, 2017, p. 54). Essa radicalidade, como defendido por Gomes (idem), está fundamentada e sistematizada pelo Movimento Negro. Cabe por meio dessa perspectiva, fazer com que os licenciandos de diferentes formações tenham a oportunidade de entrar em contato com as diferentes expressões do MN que produzem seus conhecimentos acerca da história, da corporeidade, da natureza, da cultura e das diferentes formas de elaboração científica.

O Cinema negro é um saber que permite a reconstrução tanto do que se pensa para a produção da sétima arte quanto das possibilidades de construção de imagens de outras corporeidades, estéticas, histórias e pedagogias em que se incluam as culturas africanas e afro-brasileira no currículo da formação docente e da educação básica. Edileuza Penha de Souza nos lembra que o cinema para a sala de aula elabora “estratégias de diálogos e conhecimentos uma vez que o cinema se constitui de várias linguagens” (SOUZA, 2011, p. 10). Os conhecimentos que a autora nos fala é exatamente os que se contrariam tanto no cinema quanto na escola: aqueles que

possibilitam “valores do contínuo civilizatório africano em que vínculos de sociabilidade e solidariedade” (SOUZA, 2011, p.10) possam ser estabelecidos tanto aos negros quanto aos não-negros.

Ao mesmo tempo, esses conhecimentos transformados em presença ensinam-nos a construir epistemologias em que os sujeitos consigam se narrar por conta própria, a partir das formas como os diferentes sujeitos veem, sentem e tornam possíveis suas existências. Como as epistemologias produzidas pela intelectualidade negra podem construir a uma formação docente decolonial? O que os formadores de professores precisam aprender para ensinar por meio dessas epistemologias? Quais os conhecimentos específicos que o cinema negro poderá fundamentar os currículos das licenciaturas?

As epistemologias que são produzidas pela intelectualidade negra devem ser apreendidas na sua constante relação com os aspectos da ancestralidade africana. Nessa questão existe uma constante reivindicação que tem a ver com a própria condição de existência de negras e de negros. Essa condição é que permite que as populações negras se tornem presenças pelos conhecimentos concebidos em diferentes paradigmas inter-relacionados e não-hierárquicos tais como a corporeidade, a estética e a história.

A corporeidade é conhecimento que nos coloca em consonância com a nossa existência e com as maneiras às quais nos reconhecemos e fazemos os outros nos reconhecerem. Nesse caso, as formas como nos colocamos no mundo, nos diz também o que queremos evidenciar ou não. Essa ambiguidade pode ser compreendida por meio das estéticas quando os sujeitos almejam primeiro interpretar seus pensamentos por conta própria, mas que sempre é elaborada pelas referências. Por isso, as escolhas estéticas concebidas para comporem as corporeidades negras podem ser interpretadas nas suas relações com o memorial africano para que seja possível compreender o que permaneceu e o que se perdeu nos processos pós-abolição.

Quando os conhecimentos corpóreos e estéticos são compreendidos enquanto existência é possível também reelaborar a própria escrita histórica das populações afro-brasileiras e diaspóricas. É preciso considerar que a imposição dos conhecimentos eurocêntricos produziu diuturnamente o apagamento dessa corporeidade bem como todas as outras possibilidades estéticas que não fossem iguais daqueles que detinham o poder durante os processos coloniais. Na busca pelo rompimento dessas construções que construíram estereótipos em grande parte sustentados pelas referências intelectuais, principalmente aquelas do final do século XIX para o início do século XX no Brasil, a

preservação do memorial africano pode ser analisada por meio das resistências da intelectualidade negra presente, bem como nas formas como cada um desses grupamentos ensinaram aos descendentes.

A inter-relação entre Movimento Negro e a formação docente é compreendida enquanto decolonial no sentido que fundamenta-se nas epistemologias produzidas por esses grupamentos. Dessa forma, esses sujeitos devem ser chamados a participar da construção dos currículos das formações docentes para que possamos aprender com tantos mestres e mestras os saberes tradicionais de diferentes culturas negras<sup>49</sup>.

A cinematografia bulbuliana nos apresenta fundamentos para que os docentes das licenciaturas produzam currículos que sejam praticados por didáticas em que os licenciandos compreendam por meio das epistemologias afro-brasileiras e africanas a produção de discursos contra- hegemônicos.

Essa aprendizagem por meio de Cinema negro, além de colocar em xeque os domínios e as desigualdades ainda existentes, nos ensina com e pelas imagens a colocar o espectador no lugar daquele que primeiramente se vê constituído por outra história, a partir do momento que ouve as vozes das negras e dos negros. Em seguida, outra aprendizagem que o Cinema negro suscita é como cada um é atravessado pela narrativa fílmica em que diferentes nuances podem fazer com que cada um possa se sentir reconhecido ou não. Essa ideia é válida tanto para negros como para os não-negros.

No caso dos licenciandos negros, as imagens evidenciadas na cinematografia bulbuliana podem produzir diferentes concepções de reconhecimento das opressões existentes e a aquisição de conhecimentos corpóreos, estéticos e históricos em que ressignifiquem suas existências. Ao mesmo tempo, os licenciandos pardos ou com tonalidades de pele menos negra também podem fazer o questionamento até que ponto aspectos da cinematografia negra posiciona esses sujeitos em relação à negritude ou os afastam desse conhecimento considerando que historicamente no Brasil esses eles são ensinados a não reconhecerem as condições que os aproximam de perspectivas eurocêntricas.

Aos licenciandos não negros, a cinematografia negra pode contribuir para pensar o lócus de privilégio que historicamente esses são posicionados. Dessa forma, muitos

---

<sup>49</sup> Uma referência dessa formação fundamentada nos conhecimentos produzidos por diferentes populações é o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG que iniciou de forma experimental no ano de 2014 e foi instituído oficialmente em 2015. O projeto tem por objetivo inserir como docentes do ensino superior mestras e mestres dos saberes tradicionais das culturas afrobrasileiras, indígenas e populares.

poderão compreender como eles são capazes de se colocar em escuta aos ensinamentos das populações afro-brasileiras que podem ampliar suas relações consigo e com o mundo em um posicionamento desierárquico de ideias que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento dos produzidos pelas culturas diaspóricas. Nesse sentido, Moura (2017, p. 31) considera que

[...] nas formas de produzir a formação docente em contextos latinoamericanos, proponho a desobediência docente nos processos de formação inicial [...] Implica pensar a perspectiva decolonial como forma de superação das hierarquizações que legitimam uma epistemologia eurocêntrica e deslegitimam uma educação – e uma arte/educação – baseada nos conhecimentos desde as artes, as culturas e as imagens latino-americanas. Compreendo que somente a partir do (re)conhecimento e da identificação com a América Latina, com a história colonial e com as tristes heranças legadas pelo racismo, escravismo, violência, patriarcado, machismo, capitalismo e modernidade/colonialidade, desvelados pelas imagens do que realmente somos, é que será possível decolonizar as formas de pensar, conhecer, sentir a América Latina, viver nela. (MOURA, 2017. p. 31)

Nesse sentido é que o Cinema negro insere-se na formação docente decolonial para colocar-se como um conhecimento que evidencia e problematiza todas as questões inerentes aos processos coloniais, mas que contribui para ressignificar essa celeuma ao proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade pelo contato estético das produções afro-brasileiras e africanas. A partir dessa constatação, o cinema de Zózimo Bulbul se propõe ressignificar para a partir dessa fundamentação para um conhecimento outro que ressignifique a existência plena pela presença dos sujeitos que deverão ensinar tanto para reconhecer e ter condições de fundamentar sua condição de um docente que integra a população negra quanto o que precisa fundamentar-se nas negritudes para ampliar as diversidades dos conhecimentos curriculares.

### 3.2 Formação docente, Perspectivas Decoloniais e Didáticas

O cinema negro trazido à formação docente ao ressignificar a produção de conhecimentos fundamentada em epistemologias afro-brasileiras e africanas também questiona as formas de ensinar. A inter-relação curricular e didática é intrínseca às práticas pedagógicas que se propõem a desenvolver conhecimentos fundamentados nas diversidades e pluralidades. Candau (2014) situando-se em uma didática intercultural crítica considera que as diversidades são evidenciadas quando sujeitos e atores tem fortalecidas suas identidades. Dessa forma, a teórica assume que os *saberes e os*

*conhecimentos* têm fundamental importância pois reconhecendo o dinamismo dessas inter-relações é possível também dimensionar os mecanismos de poder que podem promover diálogos e conflitos. Os saberes e conhecimentos culminam em práticas socioeducativas que devem colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos e que também devem romper com as padronizações e uniformizações (CANDAUI, 2014).

No caso dessa pesquisa, também pensamos a inter-relação dos sujeitos negros, seus conhecimentos e saberes e suas práticas no processo de formação de professores enquanto constante produção de conhecimento e de novas didáticas que se fundamentem nas epistemologias afro-brasileiras e africanas como vislumbrada na cinematografia bulbuliana. Assumimos aqui o fazer cinema para Zózimo Bulbul que estava intrínseco à produção dessas epistemologias. Assim, podemos dizer que o conhecimento se efetiva no processo de reconhecimento do passado ancestral que proporciona o refazer do presente.

Ao trazer essa perspectiva do fazer Cinema negro pelos olhares de Zózimo Bulbul, também apreendemos uma maneira de ensinar observando e analisando as maneiras de produção das imagens bulbulianas. Assim, como podemos ensinar a ensinar novas perspectivas afro-brasileiras e africanas por meio do Cinema negro de Zózimo Bulbul?

Em uma perspectiva decolonial, a corporeidade conduz a câmera bulbuliana para fazer-se presença e constituir conhecimentos e saberes em que o sujeitos tenham compreensão da sua existência no mundo. Assim, já podemos vislumbrar em *Alma no olho* (1973) o ensinar a ver a corporeidade negra quando o próprio Zózimo se coloca nas interpretações de várias personagens na trajetória dos povos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, Zózimo pôs-se a ensinar com sua própria corporeidade.

Por meio da cinematografia bulbuliana podemos problematizar como professores podem ensinar reconhecendo os seus corpos. Bell hooks (2013) em dos capítulos de sua célebre obra “Ensinando a transgredir” em conversa com o professor Ron Scapp vai pensar as perspectivas para currículos multiculturais. A teórica juntamente com Scapp pensa que os professores devem ter espaços onde os seus corpos possam expressar seus temores e ao mesmo tempo criar estratégias para abordar novos conhecimentos.

Ter uma consciência corporal na produção de conhecimentos é essencial para que possamos compreender que o processo de ensino nessa perspectiva decolonial parte

dessa relação que estabelecemos com o mundo e da forma como queremos expressar os conhecimentos curriculares. Dessa forma, romper com as perspectivas eurocêtricas de poder deve estar relacionada também com os modos em que professoras e professores se apropriam das salas de aula. Reconhecer os poderes que aqui moldam as formas de ensinar pela corporeidade desafia, de acordo com hooks (2014), “o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2014, p. 183). Essas diferentes relações corpóreas entre professores que ensinam a ensinar e os estudantes de licenciatura nos levam a problematizar que

O arranjo corporal de que estamos falando desenfatura a realidade de que os professores universitários estão na sala de aula para dar algo de si para os alunos. O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmo como sujeitos da história. (HOOKS, 2014, p. 186)

Encontrar a corporeidade para ensinar permite voltar ao estado de presença no corpo (hooks, 2014) para que se reconheçam populações aos quais foram retiradas a possibilidade de se enunciar no contexto da sala de aula. É dessa forma que hooks (2014) considerava que ela se tornava uma professora universitária, que ao se presentificar em sua corporeidade não se torna apegada a si mesma e vai questionando o seu modo de dar aula para constantemente construir novas didáticas.

Podemos dizer que o comprometimento dos docentes em se posicionar em suas corporeidades para a construção de novas estéticas didáticas na formação de professores é intrínseca a reconstrução da História. Afinal, refazer esse processo pedagógico é sentir-se presentificado nas formas de como corpos e estéticas foram moldados para reconhecerem quem detinha poder para enunciar e conceituar e quem não tinha. Ao ultrapassar essa primeira questão, os professores já sabem que mais do que transmitir o conhecimento ele é constantemente modificado pela maneira como lidamos com as formas em que nos posicionamos como construtores dos saberes.

As experiências com o Cinema negro de Zózimo Bulbul na formação de professores formam conhecimentos que condicionam o fazer a aula em torno das diferentes concepções aos quais nossos corpos são questionados a se reposicionarem na sala de aula. Dessa forma, em algumas exposições dos três primeiros filmes produzidos por Zózimo Bulbul em disciplinas do curso de Pedagogia em universidades públicas e



privadas, o pesquisador desta tese pôde verificar como as corporeidades dele próprio foi se modificando e se colocando a partir do momento em que sentia a necessidade de comunicação suscitada pelos filmes .

A conjuntura da aula iniciada com os filmes de Bulbul constantemente trazia novas percepções e conseqüentemente novas maneiras de me posicionar em sala de aula. Do reconhecimento dessa corporeidade, urgia cada vez mais a necessidade de expressá-la, de trazer a mim essa corporeidade por meio de gestos, expressões e oralidades em busca de novas epistemologias curriculares e didáticas.

A inter-relação do conhecimento com as maneiras de ensinar também foram sendo repensadas e conduzidas pelas impressões que obtivemos dos espectadores-estudantes. A cada gesticular, a cada expressão facial, a cada forma de expressar verbalmente a partir das impressões fílmicas tínhamos a chance de produzir conhecimentos que nos posicionavam mais próximos de nossas ancestralidades, de nossos desejos de existência e de presença.

No caso da existência, tivemos a possibilidade de reconhecer, analisar e ressignificar os corpos negros construindo novas estéticas no contexto universitário. A produção desse conhecimento se efetivou a partir das considerações de estudantes negros participantes das disciplinas que trouxeram para si essas corporeidades ao explicar sobre como os filmes exibidos produziram novas formas de se verem.

Ao mesmo tempo, a presença negra também era construída quando muitos estudantes negros participantes das disciplinas conseguiram se viram produtores de epistemologias que tinham relação com reelaborações históricas que estavam condicionadas com suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Dessa forma, tornou-se imprescindível que as aulas em que o Cinema Negro de Zózimo Bulbul era em si a epistemologia que possibilitava o contato com as ancestralidades africanas e afro-brasileiras que muitos desses estudantes negros reconhecessem em si a não dissociação entre o corpo e a mente. Assim, as corporeidades negras em sala de aula, as estéticas da produção de conhecimento, bem como a História sendo reelaborada conduziam as práticas didáticas para serem repensadas de acordo com cada aula por um momento único e respeitoso à presença dos estudantes que estão sob um processo de aprendizagem.

De acordo com hooks (2014), ao conceituar as práticas docentes no que denomina por Pedagogia engajada, os professores terão que se aproximar cada vez mais do que conhecimento como prática da liberdade e se afastando da espetacularização ao

qual muitas vezes se confunde à ideia do professor conduzir a uma boa aula. Assim também podemos rememorar o próprio posicionamento de Bulbul ao optar por fazer uma trajetória que rompesse com as perspectivas mercadológicas que o conduziu para produções que estivessem de acordo com o resgate da sua ancestralidade.

Dessa forma, trazer para o currículo da formação de professores as temáticas que referem às questões da sua existência com seriedade é também a condição essencial para que os futuros docentes tenham condições de exercer ensinos que condicionem-os a atuar sobre as contingências em consonância com que foi produzido historicamente e que estão em constante modificação. Por isso

[f]ormar professores poderia ser, assim, significado como a ação de investir em subjetividades políticas que se identificam com a posição de sujeito-docente face a situações cotidianas nas quais é chamado a tomar decisões em permanências. Investir nesse tipo de subjetividade corresponderia, por sua vez, a oferecer ao longo do processo de formação uma multiplicidade de discursos disponíveis sobre docência, didática, currículo e conhecimento, que, por meio das lógicas articulatórias reprodutoras e/ou subversivas, participam da luta hegemônica. (GABRIEL, 2014, p. 193)

Entendendo que teorias consideradas unívocas não são capazes de possibilitar uma formação em que aos licenciandos façam escolhas acerca nas quais inter-relacionem didáticas e currículos que os possibilitem romper com as hegemonias epistêmicas, o Cinema negro é compreendido nesta pesquisa por um conhecimento aos quais os espectadores exercitam outros olhares. Dessa forma, considera-se que podem ser pensadas novas práticas docentes que ao mesmo tempo questionem o fazer docente bem como reelaborem os conhecimentos produzidos em salas de aulas que possuem estudantes negros.

#### 4. O PARADIGMA MULTICULTURAL PARA PENSAR E PRODUZIR O CINEMA NEGRO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O campo teórico é nesta pesquisa também **metodológico**. Acredito que é impossível dissociar um do outro, já que as teorias evidenciam as práticas sociais, bem como elas se elaboraram em um contexto histórico. Assim, esta pesquisa assume como caminho metodológico o paradigma **multicultural** para evidenciar múltiplas possibilidades para se pensar e problematizar negritudes a partir da ótica de Zózimo Bulbul nos cursos de formação docente. Essa opção fundamenta-se na própria literatura que acompanhou as ideias desta tese. Também, os levantamentos de dados das dissertações, teses e currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro nos evidenciaram perspectivas às quais poderíamos pensar as perspectivas multiculturais como o caminho para compreender novas construções corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas nas formações docentes pela ótica de Zózimo Bulbul.

Dessa forma, esta pesquisa coloca em xeque por meio do como e de quais formas as construções estéticas inseridas na cinematografia de Bulbul podem contribuir para evidenciar saberes e conhecimentos em uma perspectiva multicultural e decolonial nas formações docentes. Nesse sentido, como que os saberes fundamentados no Cinema negro podem se tornar conhecimentos no contexto do currículo da formação docente que sejam capazes de produzir corporeidades, estéticas e histórias? Como que esses conhecimentos se resignificam e fundamentam o cerne das culturas afro-brasileiras por meio das produções imagéticas na formação docente em que culminem em outros currículos e outras didáticas?

Os questionamentos acima exigem entender como que conhecimentos são reconhecidos e concebidos no contexto da formação de professores visto que muitos deles são validados a partir dos conhecimentos científicos que são traduzidos pelas disciplinas escolares. Essa relação intrínseca entre o conhecimento científico se transformando em conhecimento escolar é entendida na formação docente, tanto pela maioria dos alunos quanto pela maioria dos professores-formadores muitas vezes de formas institucionalizada e limitada. No entanto, muitos teóricos, em especial da teoria curricular, vem criticando essa concepção que determina os saberes docentes a partir da visão de uma cientificidade estanque, estável e universal:

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2001, p. 23)

Nesse sentido, a própria trajetória do Movimento Negro, tão evidenciada na cinematografia de Zózimo Bulbul, apresenta fundamentos da expressão artística que culminam nas maneiras de conceber novas perspectivas à formação docente. Esse projeto defende as perspectivas étnico-raciais no cinema pelos saberes e conhecimentos capazes de mostrar o que ainda não foi enunciado. Essa premissa se relaciona com a perspectiva de Ranciére (2011, p. 268) em que é preciso “ver as coisas através das coisas”<sup>50</sup>, visto o que não foi considerado verdadeiro pelo eurocentrismo é o que demonstrará outros possíveis conhecimentos construídos pelas sociedades africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, se deixar ver pelo que se é, permite construir uma genealogia em que imagens e discursos se colocam em aproximações, deslocamentos e interseções, mas sem hierarquizações.

A busca pela fundamentação na perspectiva de uma educação étnico-racial na formação docente em uma perspectiva decolonial nos leva a compreender que não será possível haver um paradigma único, determinador e centralizador e sim uma culminância de ideias e pensamentos que permitam evidenciar as diferentes nuances das epistemologias negras nos processos de educação formal. Nesse sentido, para compreender os objetivos desta tese, dialogamos com os paradigmas das **perspectivas multiculturais**. Hall (2003, p. 52) nos lembra que o termo multicultural:

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original".

Para o teórico jamaicano, o mundo sempre foi multicultural já que em variados momentos históricos muitas sociedades transitaram por diferentes territórios, estabelecendo relações econômicas, sociais e culturais. Apesar de muitos desses

<sup>50</sup> Tradução de minha autoria da versão francesa: “Antithesis: Scènes du régime esthétique de l’arte”

contatos, como nos lembra Hall (2003), terem acontecido em nome da colonização e de todas as suas formas de dominação cultural iniciado no século XVI, também os afro-descendentes buscaram voltar às origens em diálogo com os povos africanos ou com os povos diaspóricos. Essa busca ainda continua na contemporaneidade quando variadas áreas do conhecimento acadêmico buscam fundamentações nas epistemologias africanas e afro-brasileiras para ressignificar as ciências retirando dessas o véu da verdade eurocêntrica. A formação dos professores também vem reelaborando as questões referentes aos conhecimentos produzidos pelas sociedades negras por meio das atualizações nas estruturas curriculares.

Nesse sentido, o currículo da formação de professores deve considerar as aproximações ou afastamentos dos saberes e conhecimentos étnico-raciais dos sujeitos à luz das identidades que não podem ser desconsideradas. Canen (2008, p. 300) afirma que uma formação docente em uma visão multicultural “passa pela sensibilização à diversidade cultural dos professores-formadores-autores-pesquisadores, que constroem/transmitem o conhecimento na área educacional, assim como dos futuros professores e dos estudantes que vão interagir”.

Assim, Canen & Ivenicki (2016) defendem a ideia de que os pesquisadores inseridos em um paradigma multicultural devem respeitar a “diversidade cultural” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 34). Da mesma forma, os teóricos também compreendem que o respeito às diferentes metodologias tem por intuito “romper barreiras curriculares” (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 34).

Nessa perspectiva, o multiculturalismo “obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram e ainda hoje moldam como o conhecimento é partilhado em sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 54). Para isso, a teórica considera que é preciso reconhecer a nossa cumplicidade no que corresponde às aceitações ou às continuidades dos preconceitos. Assim, é preciso considerar que uma pesquisa multiculturalmente orientada deve proporcionar aos pesquisadores e participantes a constatação de seus posicionamentos em estruturas de poder que condicionam a obstar ou não o desenvolvimento de conhecimentos que no contexto universitário e escolar produzem os conhecimentos afro-brasileiros e africanos.

Acreditamos na potência dessas conceituações e posicionamentos já que almejamos repensar e recriar as construções imagéticas das negritudes pela cinematografia de Zózimo com licenciandos do curso de Pedagogia relacionando diferentes maneiras de evidenciar e de construir novos conhecimentos imagéticos por

meio das corporeidades, estéticas, histórias e pedagogias epistemologicamente negras que possibilitem esse reconhecimento em um primeiro momento nas existências e vivências dos integrantes da pesquisa.

#### 4.1 No caminho das dimensões de pesquisa multicultural com Zózimo Bulbul

Canen e Ivenicki (2016) propõem quatro dimensões para o desenvolvimento de pesquisas multiculturalmente orientadas. A seguir, vamos problematizar como tais dimensões se relacionarão com a pesquisa cinematográfica de Zózimo Bulbul com vistas a pensar uma formação docente decolonial.

##### 4.1.2 A Formação de Pesquisadores em uma perspectiva multicultural

Uma formação docente comprometida com as diferenças nos direciona em um primeiro momento para o olhar multicultural que é permeado pela

[...] sensibilização à diversidade cultural dos próprios professores-formadores-pesquisadores. São esses que constroem/transmitem o conhecimento nas diversas áreas curriculares, assim como dos estudantes com quem vão interagir. (CANEN, IVENICKI, 2016, p. 39)

Nesse sentido, os teóricos propõem que essa primeira dimensão precisa mobilizar o pesquisador a se fundamentar em diferentes conceituações. Assim como os autores propõem, acreditamos que apenas um paradigma não é capaz de problematizar as questões referentes ao cinema negro de Zózimo Bulbul e suas inter-relações com a Formação de professores. Assim, queremos dialogar com diferentes teorizações que inicialmente são intrínsecas com as perspectivas multiculturalismo crítico como os **estudos decoloniais**.

Apesar de a perspectiva multicultural inaugurar análises críticas acerca dos variados aspectos que envolvem as subjetividades, muitos teóricos vem questionando os limites do multiculturalismo crítico que muitas vezes pode ser colocado como um paradigma em que é entendido de forma simplória nos discursos que visam apenas “combater os preconceitos” ou apenas defender a ideia de igualdade sem analisar como tais discursos muitas vezes impedem analisar as especificidades das culturas.

A preocupação com as fundamentações no multiculturalismo crítico se refere às essencializações culturalmente produzidas, problemática que é bastante pertinente ao debate da educação étnico-racial na formação docente. A atenção aqui é considerar o fato de a cultura afro-brasileira ser fundamentada em histórias, corporeidades, danças e músicas apenas para que os futuros docentes se apropriem desses saberes para perpetuar os discursos puramente folclóricos.

O contato com esses outros modos de existência por meio da cinematografia de Zózimo Bulbul indica a partir das primeiras experiências de exposições fílmicas nos cursos de licenciatura pode se desenvolver por uma Pedagogia decolonial. Nesse sentido, estamos pensando este conceito teórico-metodológico como uma forma em que os estudantes negros e não-negros poderão produzir epistemologias afro-brasileira e africanas em consonância com suas futuras práticas docentes. Afinal

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “*desaprendizagens*” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas. (MIRANDA, 2013, p. 103)

Dessa forma, ao propor a exibição dos três primeiros filmes de Zózimo Bulbul em uma perspectiva multicultural em diálogo profícuo com as questões decoloniais, pretendemos que os estudantes possam exercitar sensibilidades que os coloquem em contato com suas corporeidades, construções estéticas e reelaborações históricas que suscitem um olhar atencioso às questões étnico-raciais que potencializem novas formas de conhecimento, mas também de suscitem novas formas de ensinar e aprender.

#### 4.1.3 O incentivo à produção de visões pluralistas de paradigmas

A segunda dimensão em uma pesquisa multiculturalmente orientada de acordo com Canen e Ivenicki (2006) é a pluralidade de paradigmas que “chama, para si, o conceito de hibridização ou mestiçagem, que caracteriza linhas teóricas e campos que matizam, mesclam e sintetizam contribuições de áreas diversas em perspectivas trans e interdisciplinares” (CANEN e IVENICKI, 2006, p. 41).

Essa dimensão será compreendida nesta pesquisa propondo a cinematografia de Zózimo Bulbul em disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que versem sobre Multiculturalismo, decolonialidades e cinema e educação. Dessa forma

compreendemos que os participantes das aulas poderão relacionar os conhecimentos adquiridos em suas disciplinas com aqueles que serão suscitados pelos filmes que serão exibidos. Além disso, os exercícios cinematográficos proporcionarão uma problematização em que se mesclarão conhecimentos didáticos e curriculares para efetivar a produção de presença negra na formação e na prática docente.

Dessa forma, ao inserir o Cinema negro na perspectiva decolonial na formação de professores queremos também que a sétima arte e as questões étnico-raciais proporcionem a igualdade na produção de conhecimentos no contexto da formação docente. Desse modo, os diferentes paradigmas entre cinema, negritudes e formação de professores visam produções curriculares por meio das epistemologias afro-brasileiras e africanas enquanto constitutivo do conhecimento escolar.

#### 4.1.4 Valorizar a diversidade cultural e os embates entre diferentes paradigmas

A perspectiva multicultural deve favorecer a diversidade cultural também pelos embates que diferentes paradigmas podem produzir. Para pensar as maneiras como nos filmes de Zózimo Bulbul as diversidades constroem diferentes relações entre corporeidades, estéticas, histórias e ensino, utilizaremos conceito de produção de presença (HOOKS, 2017; GRUMBECHT, 2010; MERCER, 1994) para entender como que os licenciandos-espectadores podem ver e construir suas próprias imagens.

Interessa-nos nessa concepção compreender entre as exhibições fílmicas, os debates e as produções cinematográficas que serão propostas como surgem possíveis embates entre os diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, os licenciandos-participantes ao analisarem seus filmes a partir da proposta de Análise criativa proposta por Alain Bergala e das produções fílmicas por meio do Minuto Lumière em que se evidenciem novas concepções das negritudes elaborem como defendido por Canen e Ivenicki (2016, p. 43) “narrativas sobre o real” ou parafraseando Larrosa (2008), o desejo de realidade, que nesta pesquisa direcionem para cada sujeito possa construir sobre as questões étnicas e raciais.

#### 4.1.5 Promoção do debate e a compreensão de múltiplas identidades institucionais

De acordo com as orientações de Canen e Ivenicki (2016, p. 46), é “preciso compreender as identidades institucionais do campo estudado e que informam a



construção da realidade”. A principal ideia é potencializar a (re)construção de novas realidades que rompam com os “discursos homogeneizadores” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 46). Nessa perspectiva, os autores também orientam para pesquisas em que os participantes são ao mesmo tempo pesquisadores “de modo a articular a visão multicultural com o entorno específico em que circula o professor-pesquisador” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 48).

Nesse sentido, o paradigma multicultural visa verificar se as organizações “estão abertas à pluralidade e a diversidade ou, ao contrário, são impermeáveis às mesmas” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 48). Nesse sentido, a perspectiva multicultural não é apenas objeto de estudo, mas visa incentivar aos futuros pesquisadores a valorização da “pluralidade cultural” (CANEN e IVENICKI, 2016, p. 48). Apostamos nessa perspectiva enquanto fundamentação teórica e ao mesmo tempo caminho metodológico por acreditar que a partir de algumas experimentações já incentivadas pelo contato com a cinematografia de Zózimo Bulbul possibilitaram pensamentos e posicionamentos que rompem com a ideia de simplesmente adquirir uma imagem sem problematizá-la.

Diante desse posicionamento teórico, estético, histórico, pedagógico e político, esta pesquisa visa compreender como que as instituições de formação em Pedagogia estão desenvolvendo e sistematizando conhecimentos voltados às perspectivas epistemologicamente afro-brasileiras por meio de suas disciplinas e currículos. Dessa forma, poderemos analisar como as temáticas suscitadas pelos filmes de Bulbul contribuem para que professores e alunos possam desenvolver pensamentos, conhecimentos e didáticas em que as diferenças corpóreas, históricas e estéticas africanas e afro-brasileiras fundamentem tanto os processos de ensino quanto de aprendizagem.

Para que as elaborações desses conhecimentos se desenvolvam durante a pesquisa, também estamos compreendendo o cinema em si como uma instituição e que historicamente que tornou inapto e limitou os conhecimentos afro-brasileiros aos estereótipos. Em diálogo com as perspectivas multiculturais e decoloniais, estamos almejando nessa pesquisa repensar o Cinema negro por meio de formações docentes em que se promova a responsabilidade primeiramente dos formadores em reconceituar os saberes antes inquestionáveis da cultura e da ciência. Dessa forma, é preciso suscitar “novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue “estratégias sensíveis (MIRANDA, 2013, p. 103).

Em segundo lugar, essas formações devem favorecer aos licenciandos as condições para que possam trazer para as futuras práticas docentes os embates dos conhecimentos e ao mesmo tempo as reelaborações epistemológicas quando surge tanto o encontro dos diferentes saberes das histórias, culturas e ciências africanas, afro-brasileiras e das diásporas quanto as divergências com as perspectivas eurocêntricas. Nesse sentido, hooks (2014) defende que os educadores transformam as instituições quando reconhecem seus medos que impedem que mudem seus paradigmas.

Compreendemos que o Paradigma Multicultural em uma perspectiva crítica ao problematizar a necessidade do encontro com diferentes instituições e suas institucionalidades, nesse caso, a formação docente e o cinema, vislumbra o desenvolvimento de práticas de formação decoloniais. Essa constatação se evidencia nas problematizações dos pesquisadores em associar a produção dos conhecimentos em diferentes espaços que ultrapassam as fundamentações das instituições formais. Nesse sentido, o Movimento Negro em suas diferentes estruturações, como o Cinema negro, é compreendido nessa pesquisa como os espaços que por excelência deram as fundamentações e as práticas para que as negras e os negros pudessem resguardar a memória ancestral e paralelamente desenvolver conceitos e seus próprios processos de educabilidade.

#### 4.2 O cinema negro de Zózimo Bulbul enquanto Paradigma multicultural para uma construção de uma Pedagogia decolonial

O cinema enquanto arte também nos indica por meio do pensamento dos cineastas os modos de como fazer e por que fazer de uma determinada forma um filme. Assim, as estéticas produzidas por cada cineasta irá desenvolver roteiros, construir os planos e gravá-los são mais do que um conjunto de técnicas: são elaborações políticas em que o próprio fazer artístico determina a própria reconceituação do que é cinema.

O cinema de Zózimo Bulbul é entendido enquanto arte que tem um posicionamento político nas suas formas de ser feito desde os posicionamentos corpóreos, históricos e estéticos não apenas por evidenciar e colocar as negritudes em cena, mas para, além disso, apresentar aqueles que querem falar por si próprios. Dessa forma, Bulbul com sua cinematografia produziu a presença negra fundamentada em diferentes perspectivas das populações negras. Essas assumem por meio dos

conhecimentos em que as ambiguidades entre o que já se sabe e o que precisa ser descoberto necessitam ser elaborado, conceituado e de certa forma sistematizado. Podemos compreender essa necessidade ao que bell hooks (2013) denominou por encontrar a própria voz para assim falar livremente sobre outros assuntos por meio de outras epistemologias que nos possibilite ver de outras formas.

A urgência desse encontro epistemológico é a necessidade dos conhecimentos que foram desconsiderados e que o Cinema negro emerge para evidenciar e problematizar o que é próprio das diferentes existências. Esse posicionamento compreende que “política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). Isso nos leva a entender que o conhecimento considerado como algo inovador nas epistemologias africanas são desenvolvidas “como as formas de visibilidade das práticas de arte, do lugar que ocupam, do que fazem no que diz respeito ao comum” (idem).

Diante do desafio de fazer com que as epistemologias negras desenvolvidas na cinematografia de Bulbul sejam compreendidas no sentido do que é compartilhado pela comunidade negra, nos questionamos como Fresquet (2013, p. 48): ‘Será, então, possível, ensinar a escrever, a compor, a pintar, a filmar? Como abrir um espaço para a exceção no lugar historicamente privilegiado para a transmissão das regras, da história, da verdade, do contínuo, do *status quo*?’.

Zózimo nos possibilita responder esses questionamentos por meio de sua cinematografia que ultrapassou simplesmente a ideia de uma novidade para colocar em cena o que não foi visto e dito por meio de conhecimentos corpóreos, estéticos e históricos. Dessa forma, produzir presenças que estejam em plena busca por existências visam resgatar o passado ancestral.

A cinematografia bulbuliana rompe com a perspectiva moderna de um tipo de pensamento que muitas das vezes considera as diferenças, mas sempre as absorvendo para atender as demandas dos poderes políticos, econômicos e sociais vigentes. Essa cinematografia elabora nas palavras de Rancière (2009) um regime estético da política em que a democracia passa a ser conceituada por “regime estético dos artesãos” (RANCIÈRE, 2009, p. 18) e que elabora novas escritas que não são tangíveis em sua plenitude pelas conceituações que prevalecem determinando únicas formas de produzir conhecimentos.

Ao apostar em uma perspectiva multicultural de pesquisa com vistas a produzir uma Pedagogia decolonial, assumimos um posicionamento em que os sujeitos participantes dessa investigação também sejam pesquisadores de suas práticas no processo de formação de professores. Para isso, a perspectiva multicultural é desenvolvida em pesquisas com vistas a fazer com que os sujeitos possam se aproximar das epistemologias que os façam romper com ideia de “uma falsa neutralidade ou universalidade no ato de pesquisar, condição central de abertura para culturas e visões plurais presentes nas organizações”. (CANEN; IVENICKI, 2009).

Essa perspectiva de questionar o conhecimento e reelaborá-lo já é uma condição da cinematografia bulbuliana, com a qual aprendemos constantemente como elaborar corporeidades, estéticas e histórias em consonância com as ancestralidades desconsideradas pelas explorações coloniais e pós-coloniais. Dessa forma, os filmes de Zózimo Bulbul são eles próprios os caminhos para fundamentar essa pesquisa com a intenção de desenvolver sensibilidades das diversidades culturais, pluralizar as negritudes, problematizá-las em consonância com diferentes paradigmas que relacionam diferentes instituições que buscam romper com pensamentos limitados do desenvolvimento científico.

#### 4.2.1 *Alma no Olho*

*Alma no olho* (1973) foi a primeira e uma das principais obras cinematográficas produzida, dirigida e interpretada por Zózimo Bulbul. Foi premiada na VI Jornada de Curta-metragem do Salvador, Bahia em 1977 e recebeu o Prêmio Embrafilme, com o Troféu Humberto Mauro. O curta-metragem com duração de 11 minutos e 5 segundos, realizado em preto e branco, apresenta Zózimo contando a trajetória do negro representando vários personagens somente pela expressão corporal. A história é contada fundamentada nas ancestralidades africanas entre sujeitos que nasciam livres e suas relações com o presente no qual essas populações almejavam expressar novas escolhas e existências. O filme todo resulta de uma performática *mise en scene* do também ator Zózimo Bulbul, por vezes vestido com roupas brancas, num lugar onde o chão e a parede são brancos.

Destaca-se assim, fortemente o contraste da cor preta da sua pele no fundo totalmente branco do espaço onde ele encena diversas personagens. Na apresentação do título vemos um plano desfocado escuro, com letras brancas em letra cursiva dizendo

ALMA NO OLHO. Logo em seguida, acima da imagem dos olhos da primeira personagem interpretada por Bulbul, aparece o nome da música que acompanha todas as performances do filme: *Kulú se mama*, de autoria do percussionista Juno Lewis. A expressão também intitula o álbum produzido por John Coltrane, em 1965. Lewis também é responsável pelo vocal em uma língua que remete às culturas africanas que é baseada em um poema que cantou em homenagem aos seus pais quando criança.

Aos poucos a câmera se afasta e gradualmente começamos perceber que as letras ocultavam justamente os olhos de Bulbul. O som de um tambor se enuncia e aos poucos um enquadramento do rosto do ator, roteirista, montador, produtor e diretor do filme aparece nitidamente, junto com os créditos, tomando desde a testa até embaixo do seu nariz. O tambor vai espaçando o som. Seus olhos olham para esquerda e direita e finalmente olham para a câmera, penetrantes, antecipando ao espectador certa dureza, uma dívida a ser cobrada, um incômodo. Novamente, volta a explorar com seus olhos em todos os sentidos e um corte passa para a imagem inferior do rosto, desde o nariz até o queixo, quando anuncia que é uma obra dedicada ao saxofonista negro norte-americano John Coltrane.

O enquadramento foca seu sorriso que vira gargalhada e a câmera parece mergulhar na garganta, deixando precisar o movimento da língua e de todo o aparelho fonador ao rir. Apenas imaginamos essa gargalhada. Ao fundo se ouve bem baixo a voz de Juno Lewis, balbuciando uma canção como se estivesse embalando uma criança. Logo um corte abre para um plano oblíquo e depois lateral do seu rosto. A gargalhada dá lugar a um gesto com a boca bem aberta. Os músculos do perfil do rosto se movem pela ação da mandíbula.

Poderíamos dizer que esta primeira personagem interpretada por Bulbul é o de um homem que se reconhece a partir de seu corpo. Entendemos que o personagem está nascendo e se deixa vir à existência. A câmera se detém numa orelha, no perfil do ombro e pescoços. Corta para um plano do rosto que vai ser interrompido pelo movimento das mãos cruzando sua frente. Ele sorri. Os detalhes dos primeiros planos nos dão a evidência de levar ao público reconhecer bem essa personagem pelos mínimos detalhes do rosto. Assim, a personagem nasce e como uma criança toca o seu corpo sem julgamento e sem medo.

Os tambores voltam a compor a cena anunciando cada uma das partes do corpo juntamente com o vocal doce e calmo de Juno Lewis. Em seguida, dois planos mostram desde dois pontos de vista bem próximos, um da axila e parte do rosto e outro que

acompanha o suor que escorre de suas axilas. As imagens nos provocam. O suor é uma substância que vem do interior do organismo. Como próprio título indica, é a alma que precisa ser impregnada nos olhos daqueles que veem. Uma sequência de planos que começa tomando o lado direito das costas, ombro e rosto, continua pelo peito, axila, uma mão que se abre lentamente do lado do peito, cujo pelo se confunde imediatamente com o do púbis, a seguir, suas nádegas.

Um corte nos leva a ver seus pés em movimento, quase ensaiando um caminhar sem sair do lugar. O ritmo da marcha começa aumentar juntamente com a música de Coltrane ao fundo. Enquanto a câmera vai subindo, o vocal e o instrumento aumentam a intensidade rítmica ao mesmo tempo em que vai se mostrando o lado esquerdo levemente de trás. Dança ou corrida? O movimento indica liberdade, expressão aberta, alegria.

Apesar de poucos segundos para cada parte mostrada do corpo da personagem, o espectador vivencia certo estranhamento com a exposição dessa nudez, dessas imagens sem fala, que aumentam a centralidade da imagem negra em contraste com o fundo branco pela música de Coltrane. O intuito nesse momento parece de invisibilizar qualquer outra imagem, som, que não destaque o principal: a negritude de um corpo vivo, belo, forte, livre e dono de si.

Aos três minutos e quinze segundos, adentra o saxofone de John Coltrane. O som emitido pelo instrumento se contrapõe a alegria da personagem que parece ainda acompanhar o embalo musical na voz de Lewis e dos outros instrumentos. É nesse momento em que se pode enunciar o primeiro estranhamento, característica que depois se tornará mais evidente na composição imagem e som. O saxofone vai revelando um lamento que parece esquecido pela personagem. Ela apenas ouve a sinfonia da felicidade dos tambores, instrumento o qual a fez nascer. Aos três minutos e cinquenta e dois segundos, a personagem para e olha em direção ao horizonte como se tivesse momentaneamente ouvindo algo estranho: será o lamentoso e agonístico som do saxofone de Coltrane?

Uma nova sucessão de planos apresentará uma segunda personagem que traja vestimentas de uma das diversas culturas africanas. As imagens da primeira personagem, sem roupas vão se contrapondo às da segunda. Nos planos seguintes, os tambores se intensificam a cada alternância de plano entre o homem livre e esse que agora é detentor de poder. A segunda personagem evidencia que a África também teve reinados e continua a reconhecer suas origens a partir da expressão corporal, tocando-

se, sentindo-se a si próprio e acrescentando o figurino de uma realeza africana. A alegria da personagem que dança bem vestido é alternada gradualmente por planos de *closed* do primeiro personagem em que o rosto olha com uma expressão de suspeita para a câmera.

A cada alternância de plano, a primeira personagem vai se estranhando ao se tocar, como se estivesse se dando conta de não ter mais aquele corpo. Ao mesmo tempo a imagem da segunda personagem em trajes de um rei africano também vai estranhando aquele homem ao qual já foi livre e dono de si. A primeira personagem já não demonstra tanta alegria. Apenas se toca na esperança de ainda se reconhecer o que foi um dia. Já o segundo, detentor de riquezas agora vibra, dança e faz gesticulações com as mãos como se quisesse acompanhar ainda o som primitivo dos tambores. Mas também parece que não ouve o saxofone que cada vez mais enuncia lamentos e dores.

Aos quatro minutos e quarenta e seis segundos do filme, os planos da segunda personagem começam a se alternar com uma terceira personagem em que essa, apesar de estar vestida com trajes de realeza aparece com uma expressão de julgamento daquela. A partir daí, a voz de Juno Lewis começa a se enunciar também em forma de lamento e vai cada vez mais se coadunando com o saxofone de John Coltrane e com os personagens interpretados por Bulbul.

A segunda personagem vai aos poucos se dando conta de que não tem mais motivos para demonstrar alegria. Ela mesma vai se estranhando, como se não reconhecesse mais seu corpo em sua plenitude. Dessa forma, a personagem sai de cena e câmera fixa a tela toda em branco. Em seguida, a personagem volta andando para trás com uma expressão de estranhamento e finalmente percebe o cenário todo branco a sua volta. A partir desse momento, o som do saxofone de Coltrane se torna mais vibrante do que os outros instrumentos chegando ao ápice de sua *performance*: agora, a personagem está presa.

Uma imagem em *plongée*<sup>51</sup> mostra a personagem deitada no chão com os braços abertos, evocando a imagem do crucifixo, olha procurando saída, fuga, e começa andar, como tentando fugir para o lado esquerdo do quadro. Um corte passa para um novo *plongée*, onde vemos Zózimo Bulbul em posição fetal, de frente, ocultando o rosto com os próprios braços - com braceletes brancos- e ao abri-los descobrimos que trata-se

---

<sup>51</sup> Plongée é um termo francês que significa em português “mergulho” e consiste em filmar um ator de cima para baixo. Tal técnica apresenta uma ideia de inferioridade do personagem em relação ao enquadramento total do plano.

de uma corrente, branca. Ao tocar sob a superfície do território completamente branco ao qual está preso, ele faz diversos movimentos com os braços tentando fugir desse lugar, se soltar dos braceletes, revelando sua impotência. Manuseia o rosto e tenta vias de escape com as pernas girando sobre o próprio eixo em círculos, enquanto alguns cortes com closes do rosto refletem dor e desespero.

A partir do sétimo minuto do curta, o som começa tomar parte da cena. Trata-se de sons dissonantes que acrescentam o sentimento de incômodo que as imagens provocam. O som do saxofone sobressai quatro vezes lembrando o apito de navio. Esse som compõe junto com a agonia da personagem presa por uma corrente a opressão de ser retirada da liberdade e levada a outra realidade da mesma forma que muitos negros eram retirados de suas terras e jogados nos porões dos tumbeiros.

A personagem que antes se reconhecia em sua ancestralidade e tinha o domínio sob sua cultura e sua vida, agora está presa. As correntes e a bermuda branca reiteram pela cor desses objetos o processo de dominação. A agonia do prisioneiro se transforma em loucura a partir do momento em que a personagem se conforma com a condição de opressão. Ao mesmo tempo em que o saxofone de Coltrane aumenta, Lewis aumenta o ritmo de seu canto e da percussão do tambor. Como se ao mesmo tempo se quisesse ultrapassar o som do saxofone para se tornar audível à personagem que tenta ainda sorrir, ouvir e lembrar-se do som maternal dos tambores.

Aos oito minutos do curta-metragem, o saxofone se impõe sob todos os instrumentos dando apenas a sentir a vibração dos tambores que eram os primeiros instrumentos evidenciados no início do curta-metragem. É nesse momento em que as alterações de planos dos figurinos e dos movimentos sucedem situações dos modos de existência mais estereotipados do negro na sociedade. Do processo escravocrata aos dias atuais, as personagens interpretadas por Zózimo reiteram as posições aos quais os negros continuam aprisionados: o lavrador, que produz os alimentos que serão consumidos pela sociedade; o jogador de futebol, que representa uma pequena parcela de homens negros que se destacam pelas habilidades corporais através de gingas e dribles. O sambista que demonstra toda sua força e garra durante as festividades; o pugilista que perpetua a ideia de uma capacidade para atingir o adversário; o ladrão que de forma sorrateira esconde o produto furtado; O pedinte que insiste incomodar os transeuntes dos grandes centros urbanos.

Cada cena que apresenta essas penúltimas personagens se compõe por um saxofone que criava uma melodia mais suave como se conformasse os sujeitos em



determinados espaços. As personagens mencionadas anteriormente apresentam performances em que seus corpos executam movimentos mais limitados às especificidades de uma atividade ao contrário das primeiras personagens que não tinham uma denominação social e que conseguiam demonstrar de forma mais plena sua historicidade em consonância com a liberdade.

A loucura continua a perturbar a mente da personagem que na atualidade continua escravo das elaborações dos outros. E mesmo quando existe a possibilidade de ascensão social, representados em outro plano pelo violonista e pelo intelectual, as correntes continuam a aprisioná-lo e reiteram o caráter ainda hoje de limitação de uma cultura que considera que não há possibilidade de criar imagens a partir do que as populações negras idealizaram. Não há terno branco que desfaça os braceletes. Eles acompanham a personagem o tempo inteiro, e ao tentar se desvencilhar deles, não consegue, nu ou vestido, qualquer tentativa é em vão. Se contrapondo a musicalidade de Coltrane, o saxofone não se faz mais presente. Agora que já houve uma aceitação desse personagem para viver de acordo com que se esperava para os negros, não haveria necessidade de lembrar-se do som agonístico do saxofone.

Uma possível leitura seria imaginar essa personagem que entende uma possibilidade de voltar a si mesmo. Aos poucos, a personagem vai abandonando cada uma das vestimentas brancas: paletó, camisa, calça, bermuda, sapato. Aliás, a bermuda branca é substituída por uma espécie de tanga preta. De algum modo, ele volta ao que era somente com o seu corpo, como nasceu. Regressa a primeira personagem do curta-metragem, que caminha em direção à câmera, levanta os braços e arrebenta as correntes. Olha novamente para a câmera sorridente e ao se aproximar, a própria figura, e inclusive as correntes, convertem-se em silhuetas contra o fundo branco e, então, curiosamente, ficam pretas. O corpo negro da primeira personagem vai aos poucos se aproximando da tela ao mesmo tempo em que o som dos últimos tambores vão diminuindo e se tornando mais espaçados.

Toda a cor preta da pele de Zózimo ocupa a tela. A personagem que agora quebrou os grilhões ainda continua com as argolas nos pulsos também vai levando em sua memória o som dos últimos tambores. Entre as argolas que lembram a situação de opressão e os tambores que remetem à liberdade, temos outro negro que precisará construir novas performances.

As escolhas estéticas feitas por Bulbul em *Alma no olho* (1973) fazem com que os espectadores possam presentificar as negritudes e concomitantemente também

reconceituar a História enquanto campo de conhecimento que é produzida pela própria corporeidade das personagens. Ao questionar de diferentes diásporas que passaram pelas mesmas colonizações epistêmicas, Bulbul nos apresenta uma metodologia de reconstrução do fazer histórico. A História é problematizada por meio da corporeidade das personagens que são ao mesmo tempo objeto de questionamento e também uma das primeiras fontes históricas que construirão as epistemologias negras.

Em uma exibição do filme *Alma no olho* no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro a convite da professora Luciane Nascimento<sup>52</sup>, algumas dessas primeiras compreensões de como a cinematografia bulbuliana é construída e presentificada por meio as corporeidades, as estéticas e a histórias foram pensadas. Terminada a exibição, iniciamos a discussão sobre as impressões do filme. Constatamos que as licenciandos não apenas se utilizavam da linguagem verbal como também da expressão corporal. Pela fala de duas alunas, a expressividade de Zózimo não ficou restringida ao filme, mas na necessidade de trazer esse conhecimento aos seus corpos. A *aluna 1* ao falar sobre a experiência de assistir o curta se expressava de forma que as mãos voltavam-se para si, como se quisesse interiorizar os conhecimentos da obra fílmica:

**Aluna 1:** *Acho as expressões dele também são riquíssimas pra gente conseguir... enquanto a gente "tá" assistindo incorporar essa visão que ele tem, nesse momento que ele está se sentindo inferiorizado, nesse momento que ele se livra das amarras do escravo, acho que a expressão dele é bem significativa pra construir isso. Acho bem interessante as partes que vão mostrando o corpo do negro, o corpo os lábios, as axilas, uma coisa assim... acho isso, coisas que às vezes não se colocaria em um filme, não se preocupando com a visão da beleza, do ser humano, como qualquer outro tem, da especificidade do seu corpo, como qualquer outra pessoa.*

A aluna 1 no início de sua fala aborda sobre a forma como espectador deve concomitantemente assistir e incorporar as formas como as personagens de Bulbul constituem a trajetória histórica dos povos negros. A discente compreende essa necessidade ao detalhar os elementos corpóreos que inicialmente demonstram a beleza e também motivo de opressão.

A aluna 2 interpretou por meio das expressões faciais os sentimentos das personagens:

---

<sup>52</sup> A experiência fílmica ocorreu em Janeiro de 2016

**Aluna 2:** *O que me chamou atenção são as expressões como não tem áudio, só música. a expressão dele te passa muito sentimento desde o início ... até o final. Pelas expressões. Então aí você sente a alegria dele, você sente a dor, você sente a agonia. Você sente a parte da interpretação. Muito interessante. Deu pra ver essa parte de expressão.*

Ao falar um pouco das impressões suscitadas pelo filme, a licencianda interpretou cada uma das expressões evidenciando gestos que lembravam a performance de Bulbul. A análise textual do filme por parte das licenciandas acima evidenciam novas formas de reconstrução das imagens negras pelos e com os corpos, assim como Zózimo fez. Se as expressões gestuais e faciais dos licenciandos conseguiram produzir novos conhecimentos para evidenciar as negritudes também em seus próprios corpos, estamos abordando uma didática própria para almejar as culturas negras em nossas construções sociais e culturais.

A docente responsável pela disciplina ao final da aula fez uma análise a partir das produções de conhecimento das discentes em que contribui para pensar como as elaborações estéticas de Bulbul questionam uma suposta liberdade após os processos abolicionistas:

**Professora:** *Eu gostei... O pouquinho da fala de que cada um aqui, realmente, ele conta... dá para entender a sequência da liberdade que ele tinha, da origem dele até a privação dessa sua liberdade . Como ele vai construindo, se reconstruindo para readquirir essa liberdade que não é uma liberdade total. Ele arrebenta as correntes, mas pelo que percebi continua ali as pulseirinhas nele. A questão da roupa também, a necessidade dele vestir, assumir aquela cultura, pra poder se sentir aceito, isso também é algo que deixa bem claro como que essa transformação foi imposta.*

Ao se remeter as pulseiras que permanecem no pulso da última personagem interpretado por Zózimo no curta-metragem, a professora contextualiza com as imposições de conhecimentos culturais que permitiram que os negros pudessem enfim almejar uma liberdade, mas que não era como aquela idealizada enquanto pelas populações afrobrasileiras.

Depreende-se dessa problematização a ideia de que apesar da quebra das correntes, as pulseiras ainda remetem a uma continuidade que significa que os sujeitos terão que se reconstituir considerando outros aspectos em que possam se mesclar à sua ancestralidade em meio à realidade pós-colonial. Uma das formas de continuar a existir e se tornar presença é quando ao final do filme a personagem com as argolas ainda presas ao pulso caminha em direção à tela e ocupa todo o plano com a cor preta de sua pele, de modo que nenhuma cor branca apareça mais.

A partir dessa experiência nos interrogamos de quais formas o curta-metragem *Alma no olho* suscitou por meio das categorias de corporeidades, estéticas e história a pensar na produção de novos conhecimentos que estariam entre as opressões e liberdades ao que levariam os sujeitos a uma verdadeira emancipação humana.

#### 4.2.2 *Kbela*: um diálogo do feminismo negro com *Alma no Olho*

*Alma no olho* (1973) é um filme que teve um caráter pedagógico ao ser uma das principais referências para os cineastas negros brasileiros de um filme produzido, roteirizado e interpretado pelo olhar de um cineasta que coloca em evidência sua ancestralidade. Essa pedagogia se encontra na preocupação didática em que Bulbul quis através de sua corporeidade enunciar a historicidade por meio de uma estética singular que cumprisse o objetivo de fundamentar uma epistemologia genuinamente afro-brasileira.

Dessa forma, *Kbela* (2015), filme de Yasmin Thayná, segue os passos de Bulbul, mas evidenciando as problemáticas da mulher negra. A jovem cineasta e pesquisadora<sup>53</sup> considera que o cinema foi a linguagem que a reconectou com sua ancestralidade africana. Para isso, a Thayná se fundamenta em várias referências negras, entre elas Zózimo Bulbul, já que é através de *Alma no olho* que a cineasta encontra a fonte de inspiração para tratar da tensionalidade corpórea, sendo que por uma perspectiva feminina.

O curta-metragem visa debater a questão do cabelo que na visão de Yasmin Thayná é um elemento que faz parte de um contexto político para tocar em coisas mais profundas por meio de codificações, já que as mulheres negras precisaram se apegar a diversos elementos para serem reconhecidas na sociedade.

*Kbela* (2015) inicia-se com a mulher A<sup>54</sup> encarando a câmera e consumindo um produto que parece ser um tipo de alisante, como se tivesse que fazer parte de seu organismo, como se fosse um alimento necessário à sobrevivência. O segundo plano apresenta a mulher B que tem sua cabeça fixa em uma mesa. A cabeça sob a mesa apresenta a ideia de que essa está pronta para ser consumida. A mulher C coloca uma

<sup>53</sup> As ideias de Yasmin Thayná podem ser conferidas na entrevista que a cineasta concede ao canal AFRONTA no Youtube no link <https://www.youtube.com/watch?v=p23D6EvY0o4>

<sup>54</sup> Como não há menções de nomes de personagens, nessa análise, essas são nomeadas com as letras alfabéticas

série de cremes no cabelo crespo que não apresenta nenhuma expressão. É como se fosse um alimento que já morto, apenas está sob a mesa para ser “temperado” pelos produtos de “beleza” e em seguida ser consumido.

O terceiro plano é um conjunto de bocas completamente pintadas com *gliters* que pronunciam diversas palavras que ofendem as mulheres de cabelo crespo: “pinchaim”, “bombril” e “tizil”. Essas bocas completamente pintadas e ao mesmo tempo apresentadas por imagens foscas apresentam brilhos, mas não conseguimos vê-las, completamente. Nesse caso, alguém fala, com todo o brilho, mas não é preciso reconhecê-lo, já que apenas importa o discurso unívoco do que se constituiu uma verdade. O quarto plano mostra novamente a mulher B ainda com a cabeça fixa à mesa que continua a ter seu cabelo molhado por cremes, azeite e outros produtos com mais força pela mulher C, como se quisesse fugir das palavras ofensivas do plano anterior.

No quinto plano, a mulher D está sentada com os braços cruzados sob as pernas e com a cabeça abaixada e com um acessório que a cobre completamente sua cabeça. No sexto plano, a mulher D aparece de perfil, com a cabeça abaixada e uma das mãos encostadas a uma parede. Levanta a cabeça, olha para frente e começa a chorar. Enquanto no plano anterior, não conseguíamos ver a sua expressão, agora a vemos com toda sua dor.

Enquanto o choro abafado da mulher D continua, inicia-se o sétimo plano em que a mulher E aparece de lado sentada ao chão também com os braços cruzados sob as pernas, ao fundo de um corredor de uma casa abandonada, com paredes e pinturas desgastadas. A câmera se aproxima e vemos sob a cabeça um pacote que a cobre completamente. A mulher E com a cabeça coberta, pouco se movimenta e compõem junto com a casa em ruínas quase que o fim de uma existência, já quase sem vida, como se fosse parar de respirar.

O oitavo plano volta a mostrar a mulher B que tem seu cabelo emplastado por uma série de produtos e cremes pela mulher C, que continua a reiterar ainda a imposição de uma existência condicionada a uma padronização de beleza, sem poder respirar, falar, expressar.

A partir do nono plano, inicia-se tentativas de liberdade da condição das mulheres negras. A mulher F aparece ao fundo de um corredor formado por árvores com um saco preto à cabeça, querendo se libertar. À frente do plano, vemos uma escuridão, mas ao fundo onde a mulher F se localiza, ela é iluminada, ao qual podemos ver completamente seus gestos desesperados por liberdade.

No décimo plano, a mulher D aparece de costas para uma grade branca e vai pintando todo o seu corpo com tinta branca em movimentos circulares rápidos. Mas, à medida que ela vai reduzindo os movimentos, ela começa a retirar de si a tinta. Olha para as suas mãos e encara a câmera.

No plano 11, a mulher G aparece tocando um teclado com sopro. Em um cenário ao fundo com paredes amareladas, a mulher G vestida de branco toca uma música em tom fúnebre. A música continua no plano 12, só que compondo a cena em que a mulher D juntamente com outras três mulheres em círculo vão se limpando uma às outras retirando as tintas de cor branca que cobriam seus corpos. Junto com a música fúnebre, uma voz muito baixa diz: “tira”, “tira” fazendo referência para se livrarem das tintas que embranqueceram seus corpos. Ao estarem juntas com outras mulheres negras, cada uma delas se sente fortalecida e encorajada ao se verem. Essa ideia é reforçada pela luz do sol que aparece pela primeira vez no filme.

No plano 13 a mulher I ajuda mulher H a pentear o seu cabelo crespo em meio à noite escura. Elas são iluminadas por um feixe de luz que evidencia os fios dos cabelos da mulher H. Em seguida, I começa a cortar o cabelo de H com atenção e cuidado, para retirar apenas o que for necessário. Enquanto continua cortando e ajeitando o cabelo de H, a mulher I começa a cantar os seguintes versos:

*Que luz é essa  
que vem lá do mar?  
É a Senhora das Candeias  
Mãe dos Orixás*

*Seu Adê resplandece  
na lua cheia  
Glória ê é glória  
Glória Mamãe sereia (bis)*

*Inaê por cima do mar prateou  
por cima do mar mariô  
por cima do mar incandiu(bis)*

*Eu pedi a mamãe que fizesse  
do nosso amor uma prece de pescador  
Pra que nas esquinas da vida  
você seja saída pro meu amor*

*Mora...*

*Mas se a tristeza tem dia  
Tua força me guia meu caminho é o mar  
E que me lancem as pedras  
Yemanjá faz areia pra não machucar*

*Ê nijé nilé lodô  
Yemanjá ô  
Acota pê lê dê  
Iyá orô miô (bis)*

A canção de autoria de Maryenne de Castro e que se chama “Prece de pescador” é enunciada como uma oração em que daria forças àquelas mulheres para se reconhecerem com sua corporeidade por meio de sua ancestralidade, a partir daquele momento. Após esse momento de encontro com a memória ancestral, as duas começam a lembrar de suas infâncias em que iniciaram seus processos de anulação e de libertação. Enquanto a mulher G lembra que ela sempre sentia a necessidade de parar à frente do espelho para sempre para fazer algo engraçado, I recorda que o espelho sempre a incomodava.

Tanto o ato de ver como o não se vê para as duas mulheres se efetivam em meio as dores e as opressões em que cada uma teve que construir seus processos de sobrevivência de forma solitária, já que nenhuma delas fala de alguma referência que as fizessem reconhecer ou não as suas negritudes. Ao mesmo tempo em que as duas mulheres enunciam seus processos de construção estética por via da solidão, as duas têm a oportunidade de uma com a outra encontrarem as referências até então perdidas ou nunca antes conhecida. Dessa forma, G começa ali o seu processo de transição ao se olhar no espelho com uma nova estética em que consegue se admirar e tocar o seu cabelo. A mulher G não mais se vê de forma cômica diante do espelho, mas de forma diferenciada e empoderada, graças à ajuda de I.

No plano 13, a mulher toca o seu cabelo cacheado e vai passando um sabão azul em movimentos circulares e em seguida começa a passar um conjunto de cachos na panela como se tivesse lavando-a. A cena faz referência a uma das mais pejorativas formas de nomeação dos cabelos crespos que é associação à esponja de aço.

Enquanto o som do cabelo lavando a panela continua, inicia-se o plano 14 em que as todas as personagens vão colocando turbantes e com vestimentas africanas vão assumindo suas negritudes de forma livre, bela e empoderada. Aos poucos, o som do cabelo sob a panela vai sumindo e adentra a música com os seguintes versos:

*Dê água pra ela beber  
Dê roupa pra ela vestir  
Saúde pra dar e vender  
Dê paz pra ela descansar  
Adubo pra ela crescer  
Dê rosas pra ela enfeitar*

*África, centro de rainha  
Dona da realeza  
Mãe da matéria-prima...*

Enquanto as personagens vão se compondo com vestimentas coloridas e seus turbantes, elas vão pedindo os nutrientes da ancestralidade africana por meio da canção. Os elementos da natureza são evocados para que cada mulher negra possa se encontrar no mundo com tudo o que é necessário para que agora, elas não sejam apenas uma sobrevivente, mas alguém que vive com toda a sua potencialidade.

O último plano apresenta todas as personagens resgatando suas ancestralidades plenas de suas corporeidades ao dançar ao som dos tambores ao seu modo e ao mesmo tempo com alegria em não estarem sozinhas. Ao final, as personagens se colocam de frente para câmera em posição de luta que deverá ser contínua.

Se *Alma no Olho* (1973) evoca a corporeidade para reelaborar a História por meio de uma nova estética inovadora e diferenciada, *Kbela* (2015) apreende da cinematografia de Bulbul a reelaborar a trajetória das mulheres negras com a necessidade de narrar por elas próprias. No curta-metragem de Yasmin Thayná, a história da mulher negra é a própria corporeidade que primeiramente necessitou ser padronizada de acordo com os interesses de uma sociedade eurocêntrica e ainda com fundamentações coloniais. Dessa forma, o conhecimento estético se impõe desde cedo às mulheres negras como padronizações sem questionamentos em que é preciso aceitar qualquer tipo de produto para que se esqueçam de suas ancestralidades.

Todavia, é por meio da corporeidade que essas mulheres conseguem restituir suas histórias subjetivas em consonância com História ancestral em que as estéticas se relacionam com a trajetória de vidas em que as aprendizagens se efetivam no momento em que elas se veem e veem seus pares. Dessa forma, se em *Alma no Olho* (1973) as personagens interpretadas por Zózimo Bulbul trazem suas ancestralidades enquanto a primeira condição de existências logo no início do filme e posteriormente questionam os estereótipos, em *Kbela* (2015), ao contrário, inicia-se pela imposição corpórea para demonstrar mais ao final da obra que a ancestralidade, apesar de ser intrínseca a condição feminina, ainda precisava ser descoberta por meio da transição capilar. Mais do que uma questão de transformação estética, é um posicionamento político, em que a corporeidade possibilita que essas mulheres se imponham enquanto autoras das vidas e espaços que desejam ocupar.



#### 4.2.3 *Aniceto do Império: em dia de alforria?*<sup>55</sup>

Zózimo Bulbul foi um dos artistas negros brasileiros que contribuiu para pensar essa nova estética do negro por meio da cinematografia. O artista foi membro do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras e integrou o Movimento Negro logo após seu retorno do autoexílio da Europa. De acordo com Carvalho (2006) as entidades e os artistas participantes do Movimento Negro almejavam “[...] uma revisão da história do negro no Brasil[...] Bulbul é o principal diretor negro neste momento” (CARVALHO, 2006, p. 102). Quando o curta-metragem *Aniceto do Império: em dia de Alforria?* foi lançado em 1981, o intuito era relacionar “exemplarmente o que Bulbul e seus companheiros militantes buscavam: ativismo político, história do negro e identidade negra” (CARVALHO, 2006, p.102).

O ativismo político como pensado já pelo Movimento Negro desde a década de 1970 era compreender e problematizar de quais formas os grupamentos negros construía suas trajetórias na luta contra o racismo e reivindicações por melhores condições para inserção no mercado de trabalho. Contar a história de Aniceto DO Império é evidenciar as formas de opressão e ao mesmo tempo de ressignificação das culturas negras nas vozes daqueles que construíram a Escola de Samba Império Serrano paralelo ao campo de trabalho do sambista no Porto do Rio de Janeiro em que os estivadores são também negros majoritariamente.

A história dos negros evidenciado no filme *Aniceto do Império* é construída pela musicalidade do sambista que se mescla a memória esquecida das grandes personalidades da agremiação de Madureira e do Morro da Serrinha. Ao mencionar esses homens e mulheres, o sambista se posiciona a favor daqueles que contribuíram para que ele pudesse ter referências de lideranças. Com isso, Aniceto estabelece diálogos em que o protagonismo negro apresenta uma nova perspectiva em que matriz branca não é o fio condutor dos espaços ocupados pelo sambista.

Essa escolha do cineasta é interessante a partir do momento em que o discurso do fundador da agremiação de Madureira cria uma série de resistências que se dão por meio de novos posicionamentos políticos em que há demandas da própria população negra. Se para a sociedade compôr ou cantar um samba é uma simbologia da identidade

---

<sup>55</sup> Partes dessas problematizações foram apresentadas em comunicação oral na XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema (SOCINE) em Outubro de 2017, em João Pessoa, na Paraíba.

nacional, para Aniceto e seus companheiros é um lamento para não esquecer as opressões que ainda sofrem. A memória se torna o caráter essencial com aqueles que estão comprometidos em compreender o presente que determinado pelo passado que ainda oprime, mas também por um resgate ancestral mais distante que ainda precisa ser enunciado.

*Aniceto do Império: em dia de alforria?* (1981) começa com o protagonista, o sambista Aniceto da Escola de samba Império Serrano, subindo por uma pequena viela do morro da Serrinha, em passos lentos. Trajando camisa branca e calça social bege com sandálias brancas, as vestimentas se contrapõem ao território de abandono e pobreza do início da década de 1980 da comunidade localizada no subúrbio de Madureira.

A câmera caminha para a direita bem lentamente mostrando de cima do morro o panorama do bairro de Madureira. Em um primeiro plano, algumas telhas de barro de casas cobertas por um matagal. Ao mesmo tempo, ouve-se a voz de Aniceto, que apresenta e narra a comunidade da Serrinha para o espectador: “*É verdade, aqui foi fundado o Império Serrano. O maior grêmio de Madureira que balançou a roseira*”

Enquanto a câmera continua caminhando lentamente para a direita e apresentando os créditos em letras brancas, em primeiro plano aparecem crianças e adultos da comunidade da Serrinha, parados. Nesse momento, surge o nome do curta: *Aniceto do Império em DIA DE ALFORRIA...?* O título à frente de algumas crianças e adultos do morro da Serrinha questiona o espectador a pensar sobre se realmente houve uma liberdade para a população negra.

A câmera sobe um pouco mais mostrando o espaço com muito mato e caminhando mais à direita e subindo, mostra algumas crianças animadas diante da câmera. Em seguida, o espectador entende que a câmera completará uma volta à direita em 360 graus. Um segundo plano da câmera apresenta um panorama do morro, com um foco em alguns prédios do bairro de Madureira.

Se é possível ver que em 1981, os espaços captados do Morro da Serrinha pelas lentes do cineasta Zózimo Bulbul no início do curta-metragem eram repletos de vielas de chão batido, com mato e pedras, o cenário possibilitou ao sambista expressar seus sentimentos por aquele espaço. O sambista constrói esse território recordando pessoas com as quais estabeleceu amizades, construiu relações que vão além da vontade de fundar uma agremiação carnavalesca.

A construção estética das primeiras cenas demonstra uma escolha por parte do cineasta em que através do sentimento de pertencimento do sambista, aquele território é ressignificado e apropriado pelos habitantes daquela localidade. Aniceto não menciona quem deveria melhorar ou não as condições da comunidade da Serrinha. Ele narra sobre os grandes feitos dos seus antepassados que permitiram olhar e admirar, mesmo em meio à pobreza, e se fazer ouvir e entender enquanto alguém que conhece aquele espaço. A câmera continua em direção à direita e mostra uma casa de telhados coloniais, com as paredes externas brancas e janela verde. A fachada reitera as cores da agremiação do Império Serrano a quem Aniceto dedicou grande parte de sua vida.

Essa relação do presente com o passado também é apresentada por Zózimo quando nesse momento em que aparece Aniceto falando sobre as primeiras amizades feitas no Morro da Serrinha surge em letras brancas: “filme *dedicado à ZUMBI dos Palmares e a todos os quilombolas mortos e vivos*”. O sambista lembra o nome de pessoas que foram importantes em sua vida e que o acolheram na comunidade de Madureira. A memória do sambista não falha ao recordar daqueles que junto com ele fundaram a Escola de Samba Império Serrano. Podemos entender que nesse diálogo entre o protagonista do curta e o produtor do filme onde muitas vezes se cruzam com o intuito de mostrar a luta de todas as expressividades negras.

As relações entre Zumbi dos Palmares e agremiação de Madureira na voz de Aniceto são, na perspectiva de Bulbul, essenciais para se entender que o reconhecimento do passado se faz ainda presente e continua a oprimir e posicionar os negros em condições de luta. Uma das ideias aqui presentes e que justifica a referência a Zumbi não se trata apenas de uma homenagem. No cinema negro de Bulbul, a Serrinha é considerada um quilombo contemporâneo. Isso muda a lógica de concepção de uma escola de samba que geralmente é narrada simplesmente por um entretenimento cultural. Na voz do fundador da agremiação verde e branca, o cineasta nos faz pensar que apropriar-se de um espaço, reconhecê-lo e estabelecer discursos que em um primeiro momento traz referências e até exaltações pode condicionar para a luta de territórios construídos e pensados na perspectiva negra.

Aos três minutos e quarenta e nove segundos, o plano é composto por trabalhadores que estão em um galpão esperando para receber a diária de trabalho. Dentre eles surge Aniceto do meio dos outros operários que começa andar saindo do foco da câmera. A voz do sambista narra o início de sua atuação sindical. Ele recorda que ingressa no cais do porto por intermédio do Sindicato dos armadores.

Anteriormente, era nomeado por Sindicato do comércio e armazenador do Rio de Janeiro e nome de origem Resistência. Aniceto explica essa nomeação: “*Resistência porque as cargas eram transportadas sobre a cabeça. Nós não possuíamos carrinhos*”. No início dessas recordações, Zózimo foca no trabalho de Aniceto que já não colocava mais as cargas sob a cabeça e sim em empilhadeiras. O sambista lembra que:

[...] em razão disso nosso nome era sindicato da Resistência. Até 72 eu labutei. Iniciando, porém, em 1941. Ora, bem, o nosso sacrifício era demasiado [...]. Transportávamos sacos sob cabeça pela insignificância de 200 réis. Eu reuni alguns colegas e paralisamos em greve. (ANICETO DO IMPÉRIO, 1981)

As reivindicações de Aniceto e de seus companheiros são fundamentadas em uma primeira análise no sofrimento pelo qual passavam por não terem condições dignas de trabalho. E o trabalho exausto continua na perspectiva de Bulbul. Isso porque ainda naquela época alguns trabalhadores ainda carregavam as sacas até os carrinhos. Percebe-se nessa perspectiva que o movimento por melhores condições de trabalho ainda era algo a ter mais conquistas. Isso é demonstrado nas cenas em que Aniceto, apesar de aposentado, ajuda alguns companheiros a colocar as sacas nos carrinhos que as transportariam aos navios. Os sacrifícios por parte da comunidade de estivadores é contínuo. Ao mesmo tempo, essa ideia se contrapõe a força presente no sambista que a época tinha 68 anos e conseguia carregar uma pesada saca.

A política e o exemplo de Aniceto se fazem pela resistência, não somente presente no nome do sindicato, mas pela própria corporeidade na qual aquele senhor, estivador aposentado, sambista e compositor apresenta. Isso significa que o curta-metragem *Aniceto do Império* consegue articular uma expressividade política do protagonista em que a ancestralidade é uma das chaves para interpretar as possibilidades de várias frentes de luta do protagonista. Nesse sentido, o discurso de Aniceto vai se constituindo não em uma representação ou simbologia, mas em um conhecimento que encontra fundamentos em novas formas de articulações políticas: aquelas em que são enunciadas nas vozes daqueles que provêm dos territórios ocupados majoritariamente pelas negras e pelos negros.

Podemos pensar que há uma estética fundamentada em uma corporeidade elaborada pelo cineasta Zózimo Bulbul em que o mesmo consegue captar através da lente de sua câmera em *Aniceto*: em meio a um conjunto de interesses surgem subjetividades que são capazes de reinterpretar ideias, discursos e práticas de um movimento ou entidade. Nesse caso, o curta-metragem consegue ao mesmo tempo

apresentar uma expressividade do sambista que não está escrita, não está registrada nos livros, mas na oralidade e na corporeidade. Isso reconfigura os processos de enxergar a expressividade do sambista, as maneiras de contar sua trajetória de vida entre o samba e a luta sindical, uma das características das comunidades quilombolas.

Aniceto narra sua história em consonância com a própria História fundamentada nas epistemologias negras em que a vida do sambista é concebida em sua ancestralidade e por meio dela consegue constatar a realidade dos poderes impostos tanto em seu trabalho quanto em sua atividade artística. De forma bem enfática, recorda o momento da greve, na luta por melhores condições de trabalho:

O Superintendente da administração do Porto do Rio de Janeiro ao tomar conhecimento das razões da paralisação achou viável uma reunião e nessa reunião aconteceu uma assembleia da classe da qual participou o Sr. Dr. Cegaldas Viana e na época era delegado do trabalho e achou viável, achou justa nossa reclamação. Foi estruturada uma comissão da qual eu fiz parte proposto por Oscar Rodrigues Vargas, um dos associados do sindicato. Fomos para o Ministério do trabalho e voltamos com a bandeira da vitória. Conseguimos reivindicações de até 400%. Ora, vejam bem, como nós tínhamos razões de paralisar. Hoje, sou aposentado. Hoje, fico pensando o tanto e quanto sofri durante o tempo que na Resistência estive.

A narração acima é enunciada ao fundo enquanto os planos sucedem o ícone do samba carioca ajudando os companheiros a carregar as sacas de alimentos. Os planos demonstram uma história que reconstitui a própria História no sentido de que ainda as populações negras, majoritárias na classe dos estivadores como Aniceto, relacionam os poderes políticos e econômicos sendo contestados pelas populações negras. Torna-se perceptível esse posicionamento em que o passado continua a guiar a comunidade negra, só que em nesse momento apropriando-se dos espaços políticos por meio da oralidade ancestral que ressoa por meio dos sofrimentos e das resistências.

Em um segundo plano, o sambista caminha pelo porto demonstrando segurança e familiaridade com aquele espaço em que trabalhou por mais de três décadas. Caminhando, ora olha à esquerda em direção aos navios, ora continua olhando à frente. A relação entre a narração e as imagens de Aniceto, que ao final desses planos é captado pela câmera de costas em direção horizontal ao porto, apresenta uma perspectiva de continuidade das lutas e das reivindicações.

Em seguida, em um terceiro plano, a câmera capta Aniceto caminhando de frente, um pouco mais devagar, exatamente no momento em que narra “*Hoje, sou aposentado. Hoje, fico pensando o tanto e quanto sofri durante o tempo que na*

*Resistência estive*”. Passa a mão à testa enxugando o suor provocado pelo dia quente. Parece que agora a luta continua, um pouco mais devagar devido à idade.

Entre o samba e a luta sindical, Aniceto vai evidenciando a ancestralidade na busca por reivindicações, por melhores condições e por reconhecimento sem se resignar. Fazer a greve era mais uma das formas de convocar os companheiros. Mas no filme, como é explicitado, esse protesto contra as opressões trabalhistas não era a única e nem a mais evidente. A greve era uma das formas de expressar as indignações que sempre estiveram juntas às populações negras após os processos abolicionistas.

Por isso entendemos que em meio às lutas, às opressões, às indignações, a corporeidade negra presente no filme *Aniceto* é posicionada junto ao ativismo político com o intuito de prevalecer um conhecimento epistemologicamente negro. É por meio dessa estética em que Bulbul ao enunciar a trajetória de Aniceto evidencia várias expressividades do Movimento Negro. Dessa forma, é preciso que o pensamento político ativista do ex-estivador e sambista seja compreendido pelas formas de expressividade que se demonstra na maneira como trabalha, como discursa ou como canta. A politização de Aniceto articula o reconhecimento de uma memória dos povos negros, das formas de exploração, bem como das maneiras que durante séculos se negaram as culturas, impedindo assim que essas populações pudessem produzir novos conhecimentos com relação ao desenvolvimento de políticas diferenciadas das elites.

A partir do sétimo minuto do filme, o curta-metragem mostra Aniceto em uma apresentação musical. Nesse momento, o sambista está interpretando uma canção chamada “Eu Sou raiz” que em alguns trechos é cantada em uma língua africana. Aniceto dança e exalta sua ancestralidade. A maneira como gesticula com os braços faz referências aos Orixás nos rituais das religiosidades de matriz afro-brasileiras. Na primeira canção, o corpo de Aniceto se mostra em toda sua vitalidade, é energia, é dono de si. Em seguida, emocionado, Aniceto interpreta a canção *Velho Justiniano*:

*Não posso senhor, eu não posso senhor.  
Sou africano. Sofri muito desencantos.  
Vocês me aconselham, ignorando. Meus ancestrais sofreram por demais.  
Com ferro em brasa os marcaram como animais...*

Nessa interpretação, a corporeidade demonstra a sensibilidade por tudo que sofreu (e ainda sofre). A maneira como as corporeidades se colocam no centro da cinematografia de Zózimo em *Aniceto do Império* antes livres e agora oprimidas, revela-nos epistemologias em que se relacionavam passado e presente, possibilidades de

liberdade e de opressão. As corporeidades são formas de resistências que as populações negras encontraram para perpetuar tanto sua memória quanto sua oralidade e sua religiosidade.

A constituição artística e sindical de Aniceto problematiza a História em que o passado volta para dar continuidade ao caráter de liberdade. Ao mesmo tempo, as inter-relações entre corporeidades, histórias e estéticas que mesclam ativismo político e religiosidades compostas por meio de sambas resgatam o caráter ancestral em Aniceto que é uma aposta na desobediência epistêmica na qual o eurocentrismo quis historicamente dissociar por meio da colonialidade. Assim, o corpo é o princípio para pensar as imagens, permitindo “uma nova ‘partilha do sensível’, na medida em que une num mesmo conceito os termos tradicionalmente opostos da atividade fabricante e da visibilidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67).

Essa corporeidade que se coloca por meio do samba de Aniceto não deve ser entendido por inspiração, mas ele é a força motriz na qual o sambista elaborou greves e reivindicações por melhores condições de trabalho. Foi por meio desse gênero musical que ele pensa as condições do negro no hoje em relação com o passado. O samba de Aniceto vai se tornando poesia a partir do momento em que suas composições continuam refletir essa existência pelo trabalho, que por isso não poderia jamais continuar a ser explorado.

Essa escolha de Bulbul dialoga com a fundamentação de Hanchard (2001) ao problematizar o movimento negro enquanto um terceiro caminho. Não dissociado das questões econômicas e sociais como defende Gonzales (1982), os problemas que afligem os negros historicamente são apresentados em *Aniceto* de forma ímpar quando os aspectos culturais são propulsores das decisões políticas.

Os aspectos culturais que fundamentam as trajetórias políticas do sambista e líder sindical Aniceto não têm um fim em si mesmo. Primeiro porque Aniceto demonstra grande conhecimento dos espaços que foram elaborados por ele. Como demonstrado no início do filme, o sambista chama e convoca seus pares para junto a ele fazer a memória e pensar o presente. Nesse sentido, a fundação da escola de samba é analisada por Aniceto o primeiro e um dos principais formas para pensar o seu fazer político para o reconhecimento de sua negritude. Assim, percebemos que no filme não há uma redução do político ao culturalismo, uma preocupação presente em grande parte da Literatura sociológica brasileira (GONZALES, 1982; DOMINGUES, 2007, HANCHARD, 2001).

Um segundo aspecto que se deve evidenciar no curta-metragem é que a cultura elaborada pelo samba de Aniceto fundamenta e dá continuidade a sua luta dentro do Sindicato dos armadores do Rio de Janeiro. O samba deve ser entendido por inspiração e ancestralidade em que Aniceto elaborou greves e reivindicações por melhores condições de trabalho. Foi por meio do samba que ele pensa as condições do negro hoje e no passado. Essa relação se dá principalmente por uma corporeidade evidenciada na luta daqueles que em grande parte assume os trabalhos manuais e que mesmo assim têm condições de construir uma perspectiva política estética diferenciada da exploração econômica tanto daqueles que estão no trabalho.

Dessa forma, podemos perceber que em *Aniceto do Império: em dia de alforria?*, o protagonista canta que não poderia suportar as dores impostas, pois era africano e sofreu de muitos desenganos. Recorda, em outra canção, que era raiz, era abandonado sem amor. As referências às canções enunciadas em *Aniceto* mesclam essa difícil constituição histórica de mulheres negras e homens negros que, diante às adversidades, insistem em fazer de suas existências essa ambígua relação entre as opressões e as condições de liberdade.

E o último aspecto que a estética política de Aniceto nos direciona é fazer a memória dos povos negros. Assim é possível entender a reconstituição da própria História que apresenta diferentes formas de conceituar o caráter político e busca de soluções para alcançar melhores condições de vida. *Aniceto* nos mostra que o seu posicionamento político se efetiva quando primeiramente conhece suas origens que apresentam possibilidades de diálogos com os não-negros. Apesar das dificuldades, o sambista soube através de sua expressividade não se submeter e ao mesmo tempo evidenciar caminhos próprios para alçar uma história política.

O curta-metragem *Aniceto* também instiga-nos a pensar de quais formas os posicionamentos políticos do sambista negociam existências com as elites. Apesar dessa questão não ser problematizada no curta, Aniceto mantinha diálogos com chefias tanto das Escolas de samba quanto com das Superintendências de Trabalho. Até que ponto podemos afirmar que houve conquistas significativas na vida tanto de Aniceto quanto de seus companheiros de agremiação e de trabalho? Nos últimos planos do curta, Aniceto tenta responder a esse questionamento ao recordar a importância de seus antepassados:



Talvez por isso eu tenha tido oportunidade de compor seiscentas e tantas páginas, cinquenta e oito das quais sou inspirado nas origens da nossa geração, nas origens da minha geração por que não dizer assim? [...] e espero alcançar o meu dia de alforria.

A liberdade ainda é anunciada como uma situação a ser alcançada. E entre conquistas e lutas, Aniceto fundamenta um caráter político em que tanto no sindicatos quanto nas escolas de samba articulam-se possibilidades de um pensamento político que se dá primeiramente pela reflexão. Esse ato analisado em *Aniceto* potencializa o seu posicionamento, pois não é de uma tomada de consciência. Suas fundamentações estéticas e poéticas não se subordinam aos interesses das elites, pois há claramente um desejo de enunciar suas origens e seus antepassados como aqueles que ajudaram a pensar a situação do negro inserido no desenvolvimento social e econômico do Rio de Janeiro.

Por isso, o curta demonstra essa necessidade do sambista em lembrar e cantar a África no aporte da conjuntura de seu pensamento político. Dessa forma, a estética política de Aniceto expressada por sua corporeidade reitera novas formas de pensar e evidenciar o Movimento Negro. Como nos lembram Gonzales (1982) e Hanchard (2001), as africanidades são requisitadas não somente ao passado, mas também para articular diferentes formas negociações entre os diferentes membros do próprio movimento na luta por direitos e maior equidade social.

Ao exibir o filme *Aniceto do Império* e apresentar parte das análises fílmicas em um evento acadêmico, uma das participantes fez uma fala em que reflete por meio do curta-metragem *Aniceto do Império* os diversos conhecimentos não estão sobrepostos, mas que estão intrínsecas e que possuem sentido quando na figura de Aniceto são refletidas e vividas em consonância com a sua ancestralidade.

A compreensão da participante remete à *Aniceto do Império* as inter-relações entre corporeidades, estéticas e históricas que ampliam os paradigmas que as culturas afro-brasileiras e africanas para outras formas de elaboração do conhecimento como a relação estabelecida pelo sambista e as matrizes religiosas afro-brasileiras como a reverência ao Orixá Omulu e o sincretismo com os santos católicos.

*Aniceto do Império* (1981) continua a ideia de uma estética em que a corporeidade se torna o canal que veicula a ancestralidade africana pela *performance* do sambista e sindicalista Aniceto. A corporeidade do protagonista vai constantemente demonstrando toda sua potencialidade por meio do samba que muito mais do que uma

expressão musical é o resgate dessa memória que não foi esquecida na maneira como se referencia aos seus antepassados em sua forma de contar histórias e torná-las presentes em sua constituição humana.

O sambista e líder sindical Aniceto, em *Aniceto do Império* (1981), após narrar toda sua trajetória de vida, fazendo referência a sua ancestralidade, ao final do filme, vestido de branco, sai pela porta da sala de sua casa. Ao longe se avista Aniceto caminhando em direção à frente da residência como se fosse invadir a escuridão da noite.

Ao mesclar a escuridão da noite com a pele de Aniceto, Zózimo constrói uma estética inovadora e criativa para referenciar o protagonista do curta-metragem. A cor preta e a escuridão da noite muitas vezes reconhecidas na cinematografia como aspectos negativos tomam outro significado em *Aniceto do Império*. Essa produção estética potencializa o pensamento dos povos africano para que o espectador compreenda a presença das negritudes no mundo e, conseguinte, a autonomia de pensamento para que as personagens, apesar das dificuldades, alcancem acima de tudo a condição humana intrínseca à liberdade.

#### 4.2.4 Abolição

*Abolição* (1988)<sup>56</sup> é o único documentário dirigido e produzido por Zózimo Bulbul. O filme demonstra novas formas de analisar a produção de presença histórica de forma mais contundente de acordo com as perspectivas das diferentes expressões do Movimento Negro que sempre contestaram suposta liberdade das populações negras.

Se nos primeiros filmes de Zózimo, a corporeidade era uma das principais categorias que conduziriam as epistemologias negras, em *Abolição*, a produção de presença por meio da história é a categoria que questionará as formas como os processos abolicionistas foram produzidos para atender os interesses de uma elite econômica, social e intelectual.

Logo no primeiro plano, Zózimo escolhe imagens dos pintores, entre eles Jean Baptiste Debret e Johann Muritz Rugendas, que compuseram a missão francesa com a chegada da família real ao Brasil a partir de 1808. Através dos quadros desses expoentes das artes plásticas da época, foram feitas interpretações do cotidiano dos negros em

---

<sup>56</sup> Para que fosse possível a análise do filme *Abolição*, os planos foram enumerados.

situação de escravidão. As imagens em grande parte demonstram a situação de subalternidade física em que as negras e os negros eram submetidos. Após um minuto e meio de pinturas que se alternam, são exibidas fotografias que seriam mais próximas do final do século XIX em que de forma mais realista capturaram imagens de negros acorrentados, que tiveram as costas chicoteadas e presos em redes, semelhante à ideia de capturar uma certa quantidade de peixes no mar.

Durante a exibição dessas tristes imagens, é enunciado o *Canto I*, interpretado por Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme, música do álbum *O Canto dos Escravos* de 1982, com referências às ancestralidades dos negros benguelas da região de São João da Chapada em Diamantina, Minas Gerais. A letra de *Canto I* demonstra a intencionalidade de como o cineasta quer narrar a História do pós-abolição no Brasil. A composição inicia-se com os seguintes versos:

*Yao ê,  
Ererê ai ogum bê.*

*Com licença do Curiandamba,  
Com licença do Curiacuca,  
Com licença do Sinhô Moço,  
Com licença do Dono de Terra.*

Se as primeiras imagens entre pinturas e fotografias demonstram os horrores sofridos pelas populações negras, ao mesmo tempo o *Canto I* vai abrindo outras possibilidades para que uma nova História pudesse ser reconstruída. Como lembra José Jorge de Carvalho (2000), *Canto I*, que é interpretado por Clementina de Jesus, faz parte dos Vissungos que são cantos de força. Na maioria das vezes, essas letras eram enunciadas pelos negros em situação de escravidão durante o árduo trabalho nas regiões auríferas de Minas Gerais.

Para suportar o pesado trabalho, aquele que canta pede licença a Curiandamba que é um ser sobrenatural que similar a Exu, orientava os caminhos a serem seguidos e ao Curiacuca que nas religiões de matrizes africanas, é o ser que cozinha e que também sabe cantar. À semelhança do Canto I, o filme quer pedir licença para que a História seja construída e narrada fundamentada nas ancestralidades. No terceiro verso, a licença é solicitada ao jovem branco, filho do dono de terra e por último ao senhor da terra.

As referências tantos aos espíritos africanos quanto àqueles que o subjulgavam no campo da brutal realidade escravagista, revelam desde o início a interpretação para a necessidade de relacionar a esfera espiritual e o real, o que era de caráter transcendente

e social ao mesmo tempo. Mas, da mesma forma como os cânticos vissungos foram se perdendo com o tempo, ao que parece, essa forma de não hierarquizar os conhecimentos também foram se tornando menos evidente nas formas como as populações afro-brasileiras queriam narrar e fundamentar a própria História.

Para que uma nova escrita pudesse fundamentar, problematizar e constituir a História era preciso reconhecer o que havia se perdido, construindo essa relação entre diferentes paradigmas. Dessa forma, era preciso produzir um novo conhecimento pelo que não foi dito. Essa intencionalidade já está evidente nos primeiros planos de *Abolição* em que os aspectos do passado ainda constituíam o presente, seja para emancipar ou para ainda dar continuidade aos processos coloniais.

No plano 5, a equipe de filmagem chega até o antigo Palácio de Verão da família em Imperial, na cidade de Petrópolis, para iniciar as gravações. Em seguida, no plano 6, aparece a famosa pintura da “Abolição da escravatura”, de Victor Meirelles, em que se tem a imagem da Princesa Isabel que aos poucos vai sendo ampliada como se a câmera do plano anterior estivesse documentando aquele momento histórico. Já no plano 7, a atriz Camila Amado, interpretando a própria Isabel, está em meio às autoridades que acabaram de assistir a a assinatura do decreto abolicionista. Aos poucos, Isabel caminha em direção à sacada do palácio, levando consigo o documento. Enquanto caminha, passa as mãos pelo tórax, como se quisesse se libertar de algo que a sufocava. Ao chegar à sacada, começa a bradar para que fosse ouvida por todos que a escravidão a partir daquele dia estava extinta. Ao terminar, levanta as mãos para o alto.

Em seguida, no plano 8, aparece o desfile de uma escola de samba em que os integrantes majoritariamente negros são evidenciados como se estivessem comemorando a sua liberdade. Os seguintes planos que retratam a alegria carnavalesca que alterna-se com a imagem de Isabel, que continua a assistir de sua sacada a alegria da suposta liberdade dos negros em pleno carnaval.

Os corpos negros que são evidenciados pela alegria proporcionada pelo carnaval, logo em seguida, voltam a si ao se encaminharem da Marquês de Sapucaí para o terminal de trens na estação Central do Brasil, do Rio de Janeiro. Sob a imagem de um folião que carrega partes de suas fantasias, com menos entusiasmo das horas anteriores, aparece uma tarja horizontal vermelha com o nome do filme *Abolição* em letras impressas pretas.

A cor vermelha pode trazer várias conotações, pois lembra o sangue que foi derramado sob a vida de vários negros. Concomitantemente, também nos apresenta as

contradições desse processo entre as questões da liberdade e das opressões. Podemos analisar essa questão no momento em que surge o nome do filme. Ao aparecer ao fundo a imagem do folião, podemos compreender a liberdade, mas acima dele aparece a tarja vermelha, que reitera a opressão. Em seguida sob a tarja vermelha, aparece o nome “Abolição”, que significa a liberdade, mas dentro do vocábulo, a primeira letra “o” é composta pela cabeça de um negro em situação de escravidão capturado por meio de uma rede.

As escolhas estéticas desse plano nos posicionam no lugar do cineasta que se interroga até que ponto a liberdade ocorreu? Parece-nos que houve uma liberdade até um determinado lugar e que em meio à vida após a suposta abolição, os subjulgamentos continuam a prevalecer. Em seguida, aparecem outros foliões que se dirigem a Estação terminal de trens da Central do Brasil e sob essas imagens, Bulbul, como nos outros filmes, dedica a produção da obra às suas referências: Ao mestre Glauber Rocha e Leon Hirzman, os expoentes do Cinema Novo, com os quais o próprio cineasta trabalhou. Em seguida, dedica o filme ao cineasta Hermínio de Oliveira. Por último, dedica o filme ao Movimento Negro Unificado do Brasil (MNU)<sup>57</sup>.

Ao fazer a referência a Glauber e Leon, Bulbul reitera aqueles que iniciaram as problemáticas raciais por uma ótica que fazia parte da conjuntura estrutural da sociedade brasileira. Com vistas a ampliar o espectro das análises dos processos pós-abolição, dedica o filme ao cineasta negro Hermínio de Oliveira que pode fazer uma relação com as próprias perspectivas de Bulbul em que o artista sentia a constante necessidade de dialogar com os pares que constituíram a diáspora e logo produziram novas fontes de conhecimento.

Para que outros conhecimentos pudessem ser enunciados, Zózimo teve uma preocupação pedagógica com aqueles que contribuíram para que essa nova História pudesse ser construída por aqueles que foram descendentes da conjuntura das dominações epistemológicas. Essa preocupação está presente no plano 10, em que um grupo de crianças está assistindo uma peça de marionetes. Um dos bonecos é um professor que pronuncia o seu longo nome. A outra personagem que aparece em seguida é a Princesa Isabel que recrimina o professor pelo fato de que um “negro não tem nome tão longo”. O mestre recrimina Isabel que apresenta argumentos de que na verdade os

---

<sup>57</sup> Apesar de posteriormente ser identificado por MN, respeitamos a forma como o cineasta se referia ao grupamento como Movimento Negro Unificado.

nomes aos quais os negros ficaram conhecidos eram, na verdade, menções àqueles que os oprimiam.

Essa preocupação em ensinar um novo conhecimento por meio daqueles que são os produtores das epistemologias negras acompanhará toda a produção fílmica em que o cineasta traz para o documentário as falas de intelectuais que possuem grande atuação política. Esse é um dos principais referenciais para produzirem epistemologias respaldadas por interpretações que ao mesmo tempo fariam a denúncia da continuidade da exploração sob as vidas negras, como a partir daí seriam apresentadas novas abordagens que até não eram tão conceituadas pela intelectualidade brasileira.

A participação de intelectuais que em sua maioria também provinham da militância possibilita a produção de uma presença histórica que compõem novas corporeidades que não são apenas resultados de uma alegria fugaz. Os contatos visuais e auditivos com pensadores negros em *Abolição* possibilitam aos espectadores se coloquem atentos ao mundo e consigam construir novas sensibilidades, retomando a característica da oralidade como uma das primeiras formas de aprendizagem das culturas africanas e afro-brasileiras.

De acordo com Gumbrecht (2010), o desejo de presença leva os sujeitos a imaginarem como se relacionariam intelectualmente com os seus corpos com determinados objetos ao invés de simplesmente perguntar o que eles querem significar como se estivessem em um passado sem relações com o presente. Dessa forma, a forma como grande parte dos intelectuais negros constituem apresentam suas pesquisas demonstram um comprometimento com novas formas de se apresentarem, em que a corporeidade se volta para expressar os conhecimentos de forma concentrada e direcionada para ensinar.

A presença histórica expressada pelos intelectuais negros presentes em *Abolição* leva em consideração novos posicionamentos para as populações negras em que elas se encontrem consigo enquanto produtoras de conhecimentos que já estão presentes em cada um e que são expressos por meio dos gestos, das maneiras de se vestir e se apresentar.

Podemos compreender esse novo posicionamento no plano 18, onde o professor Muniz Sodré, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro inicia sua fala, sentado à sua mesa. Atrás de Sodré, há um quadro verde escrito em giz “*Abolição: uma farsa?*”. Em seguida, o professor caminha pelos corredores da faculdade, explicando que o processo escravocrata não trouxe nenhuma

intencionalidade de inserir os libertos no sistema agrário. O professor lembra que os negros após a assinatura da Lei Áurea ficaram sem um lugar definido, ocupando uma massa de desempregados como uma população flutuante, entre a cidade e o campo.

Durante a explicação, Sodré apresenta-nos um tom de que quer dar uma aula. A intencionalidade é reiterada pelo ambiente universitário, que faz com que ao mesmo tempo o professor tenha mais condições de cumprir o seu papel, mas também é reiterado pela gestual em que as mãos acompanham seu discurso como se estivesse naquele momento muitos alunos juntos dele.

No plano<sup>58</sup> 19 do documentário, D. João de Orleans, neto da Princesa Isabel<sup>59</sup>, exalta os feitos da avó em “redimir” a raça negra. No plano seguinte, a intelectual Beatriz do Nascimento explica que a libertação dos negros em 1888 só ocorreu pelo fato de que o Brasil estava ingressando no sistema capitalista e pelas exigências da Inglaterra para continuar estabelecendo relações comerciais com o país. Tanto assim que no ano posterior seria proclamada a República sem, contudo, inserir o negro na sociedade brasileira. A redenção defendida pelo descendente da família imperial se contrapõe à defesa da intelectual neste fato de o negro ter sido transformado, social, política e economicamente, em um sujeito sem direito a terra e ao trabalho.

De forma muito calma e tranquila, com uma vestimenta e um turbante amarelo e também com pulseiras e colares com *designers* africanos, a pesquisadora Beatriz do Nascimento lembra que a abolição só ocorreu por causa da entrada do Brasil no sistema capitalista de escravidão.

A maneira firme e ao mesmo tempo tranquila de Nascimento é uma forma de instituir em sua corporeidade o apagamento daquela história que ela narra para outra estética em que apesar das opressões ainda existentes, as populações negras seguem rompendo com os estereótipos de que foram apenas subalternizados. Essa construção estética demonstra mais uma vez as questões referentes à liberdade, a vida e a existência como constituintes das populações negras.

---

<sup>58</sup> Usaremos aqui o conceito de plano como tudo o que se grava entre o momento em que a câmera é ligada até o momento em que ela é desligada. Os planos de *Abolição*, nesta tese, foram numerados para facilitar a compreensão da análise fílmica.

<sup>59</sup> Lei Áurea, oficialmente Lei Imperial n.º 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, foi o diploma legal que extinguiu a escravidão no Brasil. Lei Imperial, também chamada “Lei Áurea” da palavra “área” significa “branca”. Vejamos que aí oculta-se um paradoxo, pois se a lei é “branca” não pode ter sido feita “a favor” dos negros e seus descendentes.

A contraposição demonstrada pelos intelectuais negros em *Abolição* (1988) produzem novas epistemologias em que se legitima a presença negra que se posiciona de modo inerente pelos sujeitos pertencentes a essa raça e, ao mesmo tempo que os fazem produtores de novas teorizações capazes de problematizar os silêncios históricos causadores dos ocultamentos.

Ao entrar em contato com essa nova fundamentação epistêmica, surge a possibilidade de maior compreensão dos vestígios do passado que marcam o presente, sejam aqueles promovidos pela opressão, mas principalmente os das resistências constantemente reivindicadas pelas populações afro-brasileiras. Podemos perceber essa ideia, mais uma vez, no plano 27, em que um determinado pesquisador A enfatiza a importância de construir um busto em homenagem a João Cândido, almirante negro que lutou contra os constantes castigos sofridos pelos marinheiros nos anos de 1920. No plano 28, o historiador João Rufino problematiza as resistências negras do início do século XX ao apresenta a Pedra do Sal, local onde as mulheres baianas habitaram ao chegarem ao Rio de Janeiro e ali plantaram seu axé e acolheram o Samba e o Candomblé como referências ancestrais.

Entre os dois planos apresentados no parágrafo anterior, pode-se perceber a diferença nos modos como se produzem as epistemologias por aqueles que são descendentes das populações afro-brasileiras. Enquanto no plano 27 o pesquisador A considera que um busto em homenagem ao almirante negro é de grande importância para nos lembrarmos desse ícone histórico, no plano posterior, o historiador José Rufino explica que a condição de existência e de presença negra está condicionada ao axé (ou asè na língua ioruba) que significa energia vital na crença dos Orixás. Outra informação importante é que, nesse plano, Rufino considera que essa energia é conduzida pelas mulheres, lembrando que as sociedades africanas em grande parte eram matrilineares. Elas são as guardiãs da ancestralidade a quem se deve primeiro ouvir, seguir e obedecer, segundo o intelectual

No plano 30, Rufino continua a ensinar sobre a importância dos espaços de resistências da população negra no Rio de Janeiro. Sentado sob a Pedra do Sal, o historiador explica que aquela localidade era onde as negras e os negros se instalavam quando chegavam da Bahia e ali foi plantado o axé das tias baianas. Ali também elas faziam seus cultos e um local de encontro, onde surge o Samba. A aula de Rufino é tematizada para que possamos compreender por meio das vivências e resistências das negras e dos negros no pós-abolição que suas existências não eram demarcadas pela



dissociação dos paradigmas, mas que o transcendente e o real eram intrínsecos. Rufino continua a problematizar essa relação ao explicar o posicionamento das mulheres e dos homens:

*A relação entre as tias baianas com os seus afilhados eletivos, alguns parentes de sangue, mas a maioria, escolhidos, como está na boa tradição negra africana. Essa relação é uma relação de sustentação, um sustentava o outro. Essas tias é que tornaram possível a esses afilhados eletivos terem um pouso onde comerem, onde dormirem, eventualmente e onde eles produziam a sua arte. Você tem aí uma associação muito comum na tradição negra africana e negra brasileira, profunda entre a mulher de idade, a mulher senhora do seu espaço e o homem. Ela representa a raiz, o assentamento, o fixo, a estabilidade, ele é o eventual, o que está solto no mundo, é o que está ali. É uma espécie de associação entre a prisão e a liberdade, entre o estar e o não-estar no mundo. Dessa associação é que vai nascer essa beleza criada por esses caras que ficaram conhecidos como malandros, malandros sim, pois souberam viver nas condições as mais difíceis souberam tirar partido de elementos pequeninhos... sobreviveram e deixaram uma descendência de compositores, de artistas, de agentes que deixaram o samba carioca plantado e estabelecido como parte da cultura brasileira para todo sempre. (RUFINO, 1988)*

A aula dada por Rufino na Pedra do Sal reitera mais uma vez outra forma de conceber o conhecimento fundamentado em epistemologias africanas e afro-brasileiras. A primeira delas se refere ao posicionamento da mulher negra em que ela é o sustento e onde os homens poderiam encontrar nela o abrigo para continuarem a seguir suas vidas de incertezas e riscos. Apesar de grande parte dos sambistas e compositores serem homens, foram as mulheres que resguardaram o Samba enquanto continuidade da ancestralidade.

No plano 31, Rufino reitera a sua exposição ao apresentar a senhora Carmen Teixeira da Conceição, mais conhecida por Tia Carmen, como uma das principais referências que morava na Praça Onze, outra principal localidade de preservação da ancestralidade brasileira e do surgimento do samba carioca. Segundo historiador, é essa anciã que foi a responsável por resistir à exploração e a mercantilização do Samba. Apesar da anciã não se pronunciar e apenas balançar a cabeça ao concordar com as palavras do pesquisador, há uma construção estética que demonstra a ideia da mulher como a guardiã do conhecimento ancestral. Há um elo estético entre Carmem e Rufino que reiteram exatamente essa relação entre a raiz que é sustentada pela mulher negra e a eventualidade do ser masculino.

Enquanto Tia Carmem está vestida de branco com uma espécie de véu sob a cabeça e delicadamente com as mãos pousadas sob o parapeito da janela de sua casa, Rufino está abaixo, também vestido de branco, mas com uma vestimenta despojada e com uma boina em que personifica o próprio malandro. Ele está na calçada, pode sair. Tia Carmen está dentro de casa para continuar a resguarda com seu olhar e suas bênçãos os que ali chegam para construir a memória ancestral. Mais um plano em que Zózimo consegue presentificar a História sob a ótica das negras e dos negros em seus próprios corpos.

No plano 32, a pesquisadora A apresenta a versão que demonstra o inverso ao respeito ao caráter ancestral feminino, problematizado pelo historiador José Rufino, ao afirmar que a situação da mulher negra no pós-abolição ficou na mesma situação, já que agora elas teriam que lutar pela sua sobrevivência e a de seus filhos, o que a fez delas os sustentáculos de suas famílias. Em um tom professoral e ao mesmo tempo firme, a pesquisadora explica e ao mesmo tempo fala em tom de cobrança ao final do plano: “Hoje, exatamente depois de cem anos de abolição, 83% por cento das mulheres negras nesse país recebem menos de um salário mínimo. Esta é a liberdade que a mulher negra conhece. Qual é a diferença? Onde está a liberdade?”

Os questionamentos da pesquisadora B se articulam ao pensamento da historiadora e antropóloga Lélia Gonzales. No plano 60, Gonzales aparece iluminada apenas pela luz do sol, que incide sob ela em sentido diagonal. Em torno dela, vemos apenas a cor escura do espaço, como se mais uma vez, o olhar cinematográfico de Bulbul quisesse deter apenas a atenção em sua oralidade e no que tinha intenção de explicar. Assim, o importante nesse plano é estar atento ao que será enunciado.

A intelectual está sentada em uma poltrona e de forma confortada explica que os ganhos das populações negras no pós-abolição foram ínfimos, visto que os poderes políticos estão nas mãos de famílias brancas, o que dificultaria para que a comunidade negra se fizesse presente nos espaços de poder. Por isso, era preciso que o Movimento Negro, nas palavras de Gonzales, fizesse uma articulação política junto à comunidade, onde em grande parte se encontra as populações negras, para que pudesse se tornar mais confiantes em seus representantes.

A fala cuidadosa de Lélia Gonzales apresenta uma questão de atenção à formação das populações afro-brasileiras para que tivessem condições de compreender a trajetória histórica de seus antepassados. A ausência dos conhecimentos étnico-raciais

ocasiona a falta de atuação política que se inicia desde a infância em que crianças crescem sem reconhecer sua ancestralidade e a construção de presença.

No plano 80, o pesquisador D fala sobre a ausência da visibilidade da beleza negra na infância. Ao caminhar por um bosque de grande extensão, o intelectual lembra que as únicas que se preocupavam com as crianças negras eram as mães pretas. Por isso, quando criança não via nenhuma perspectiva de ascensão. Na infância, não havia horizontes. Devido a isso, viu muitos amigos negros tanto do Samba quanto do Candomblé serem perseguidos. A narração dos tristes fatos se contrapõe ao cenário do bosque que apresenta outra perspectiva de mudança com um amplo espaço, como se a vida pudesse ter a liberdade para ser seguida.

No momento em que fala sobre a transição da adolescência para a vida adulta, o pesquisador D atravessa uma ponte sobre um pequeno riacho. O ato de cruzar a ponte é narrado exatamente no instante em que fala do encontro com a militância, o que o leva a convencer todos os irmãos brasileiros que sofriam. Quase chegando ao outro lado da ponte, enuncia que *“A liberdade é o nosso caminho. Cuba, Nicarágua, Angola, Moçambique e todos os povos latinos americanos venceram e nós também venceremos. É nós não esqueceremos nossas vítimas”*

A construção estética desse plano é construída evidenciando uma potencialidade que rompe com a dualidade do passado e do presente em que diferentes tempos históricos são construídos através de palavras ditas e não ditas. Ao sentir falta de referências que pudessem destacar a sua beleza enquanto criança negra, o pesquisador reelabora o passado ao relacionar outras trajetórias de países que passaram pelos mesmos processos de apagamento histórico.

Consciente dessa necessidade de buscar o passado para compreender o presente, Bulbul demonstra em *Abolição* que a oralidade é o canal para que corporeidades e diferentes estéticas sejam evidenciadas por novas epistemologias que colocam em xeque a própria História. Dessa forma, o documentário apresenta o posicionamento de Zózimo Bulbul que busca reestabelecer uma Pedagogia de resgate da memória ancestral pensado, problematizado e reconceituado pela intelectualidade negra. Esse posicionamento está em consonância com a Pedagogia Decolonial em que Catherine Walsh (2009) afirma que é uma prática capaz de pluralizar, problematizar e desafiar as colonialidades epistêmicas construindo retóricas em que a insurgência negra seja o fundamento para a constante produção dos conhecimentos que sempre coloque em xeque quais as liberdades são possíveis para as populações negras.

Dessa forma, o último plano de *Abolição* (1988) apresenta essa querela ao captar imagens de vários transeuntes ao final de uma tarde na estação terminal de trens da Central do Brasil, no Rio de Janeiro. A câmera vai se afastando e em seguida vai de abaixando de forma que o enquadramento da imagem da Central do Brasil fica posicionado atrás de uma grade questionando se ainda as populações negras estavam aprisionadas.

#### 4.2.5 A cinematografia de Zózimo Bulbul e a Produção de uma Pedagogia decolonial

Zózimo Bulbul, por meio de sua cinematografia, apresenta-nos uma pedagogia própria que em um primeiro momento almeja fazer com que o espectador evidencie uma história que é contada pela corporeidade em *Alma no olho* (1973). Seguindo um ensino próprio em que Bulbul produz novas aprendizagens por meio das imagens, a corporeidade é narrada fundamentando-se na ancestralidade africana reverenciada em *Aniceto do Império* (1981) por meio do protagonista que tem em suas origens a força e a fundamentação para atuar como sambista, sindicalista e dirigente da agremiação carnavalesca verde e branca do bairro de Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro.

*Aniceto do império* (1981) apresenta o ícone da Escola de Samba Império Serrano exaltando o samba como a expressão ancestral agradecendo ao Orixá Omulu pelo seu nascimento e pelas almas santas e benditas. Por meio deles consegue viver e superar todas as dificuldades. São essas mesmas entidades que o ajudam a compor mais de seiscentas canções tendo por referências suas raízes africanas.

Essa perspectiva do resgate memorial continua em *Abolição* (1988) de forma que nos ajuda a compreender uma nova História fundamentada e teorizada por referências negras capazes de tornar mais próxima as questões referentes às diferentes formas de como os negros no Brasil se constituem enquanto sujeitos inerentes à cultura afro-brasileira.

As análises feitas pelo pensamento das personagens negras em *Abolição* permitem que o documentário seja construído e fundamentado por um olhar negro que ultrapassa a ideia de uma desigualdade respaldada apenas pelas questões econômicas. O resgate da memória negra nesse filme se visibiliza em instâncias também políticas, religiosas e culturais. Todas elas, de certa forma, se colocam nessa relação de um passado que se faz presença. Seja para lembrar as opressões, após cem anos da

Abolição, ou para exaltar os conhecimentos que foram produzidos por diversos grupamentos negros, o passado é uma constante necessidade de existência em *Abolição*.

O documentário é apresentado para que essa preocupação com o que ensinar por meio do cinema e o como ensinar estará mais intrínseca às questões raciais. O elenco é em grande parte negro, comprometido com as causas da diáspora negra brasileira em que recontextualizar a história parte indubitavelmente da fundamentação do olhar genuíno de suas trajetórias que ao mesmo tempo mesclam-se aos padecimentos e resistências dos antepassados.

Paul Gilroy (2001) afirma que a estética particular que uma determinada cultura expressa não surge de uma imparcialidade diante do objeto artístico, mas de uma contemplação subjetiva “das funções miméticas da apresentação artística nos processos de lutas rumo à emancipação, à cidadania e por fim à autonomia” (GILROY, 2001, p.130).

Dessa forma, quando outros sujeitos têm oportunidade de encontra-se com seus pares por meio de encontros com as ancestralidades, aqueles terão maiores condições de compreender, interpretar e produzir os conhecimentos que condizem com referências para as suas existências como o filme *Kbela*, de Yasmin Tayná.

Sobre essas formas de outros artistas terem em si suas referências, Gilroy (2001) afirma que as funções miméticas nas culturas afro-diaspóricas, não devem ser compreendidas como uma imitação, mas como resgate de uma ancestralidade que não foi conhecida. O artista, ao entrar em contato com os conhecimentos produzidos por seus antepassados e apropriá-los, possibilita ultrapassar as polarizações entre uma cultura que se coloca diferentemente de outra.

A mimese na cinematografia de Zózimo Bulbul presente na trajetória dos povos africanos e afro-brasileiros em *Alma no Olho* é inovadora na medida em que posiciona o corpo negro para toda a sua potencialidade de liberdade e beleza. Em *Aniceto do Império*, o protagonista a todo o momento invoca seu orixá Omulu sem necessariamente estar especificamente em um ritual religioso. A presença de seu protetor é uma constante para ser líder sindical, sambista, compositor e fundador da Escola de Samba Império Serrano.

Em *Abolição*, ao mesclar as narrativas dos intelectuais sobre os processos abolicionistas com os subjugamentos contemporâneos, ultrapassa a ideia de apresentar um exemplo para cada problematização histórica. Essa construção estética é uma potencialidade que rompe com a dualidade dos tempos históricos para nos fazer ver e

analisar a contemporaneidade ampliada pelas consequências do processo abolicionista que não libertou os negros para sua plena autonomia.

Para romper com os processos opressores, se faz necessário ouvir as histórias, conhecer os pensamentos e suas fundamentações pelas vozes daqueles que estão inseridos na diáspora. Isso favorece uma perspectiva que faz com que outros os negros e outras negras voltem-se a si próprios enquanto produtores de seus próprios conhecimentos. A maneira como cada um desses protagonistas conduz suas teorizações concentram-nos para o reconhecimento das dores e opressões que toda negra, todo negro traz em si, mas devido ao processo de constante ocultamento e mesmo de apagamento de nossas trajetórias, impede-nos de questionar: o meu corpo serve apenas para entreter o outro? Apenas para satisfazer o outro em uma perspectiva exótica? Somente para seguir atuando, seja nos ofícios manuais e domésticos e eles nos trabalhos pesados? Não.

O contato com pensadores e intelectuais negros possibilita acalmar os corpos de outras negras e outros negros para que possam, ao ouvir o outro, também ouvir e compreender a si por novas sensibilidades. Visões que desvelem o véu dos estereótipos para encontrar belezas em oralidades, vestimentas e comportamentos possibilitam que se tome consciência da diversidade das negritudes. Audições capazes de fazer nossos pensamentos pulsarem e constituírem problematizações ímpares, fundamentadas primordialmente nos conhecimentos enunciados por referências negras. Tatos que possibilitam tocar e ver os corpos negros valorizando e reconhecendo suas historicidades buscando novas significações por meio de simbologias presentes nas maneiras de se vestir, na composição por meio de acessórios, nos cabelos trançados ou naturalizados.

Mercer (1994) considera que a autoconsciência cinematográfica negra demonstra uma concepção de representação não com uma correspondência mimética com o real, mas a construção das imagens de realiza por um processo de seleção, combinação e articulação de elementos significantes.

Nessa mesma linha de pensamento, Rancière (2010) considera que o regime estético das artes transforma radicalmente essa repartição dos espaços dos tempos históricos. Essa ideia não reposiciona a duplicação mimética em proveito de uma imanência do pensamento na matéria sensível. Para o filósofo francês, a arte antecipa o fim da supressão das oposições em que o trabalho, a ação humana em si, ainda não está em condições de conquistar. Essa necessidade da mimese é constante construção de

“produção, identidade de um processo de efetuação material e de uma apresentação a si do sentido da comunidade” (RANCIÈRE, 2010, p.67).

A produção e a exibição dessas novas estéticas permitem aos espectadores o reconhecimento com suas ancestralidades aos quais se podem deixar aprender por outros meios e por outras ideias em que se sintam impelidas a construir novas e futuras possibilidades de ensino. Nas palavras de hooks (2013, p. 243), “as pessoas das classes trabalhadoras que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico”.

O (re)conhecimento de si com e pelas imagens produzidas pelos sujeitos negros é um convocação às negritudes a celebrarem suas diversidades e complexidades que reúnem e reconciliam (HOOKS, 2018). No encontro com as imagéticas negras temos a possibilidade de saber mais de cada um por outras diaspóras, enquanto que na reconciliação, a necessidade de resgatar a memória apagada

Uma aprendizagem que se construa com e pelas imagens de Zózimo Bulbul teve nesta pesquisa a intencionalidade de desenvolver corporeidades, estéticas e histórias se inicie por cada um dos espectadores e que posteriormente vislumbrem o engajamento com novas perspectivas curriculares e didáticas que sejam sentidas, produzidas e problematizadas no contexto da sala de aula.

Dessa forma, ao propor nesta pesquisa que os licenciandos analisem criativamente e produzam minutos Lumières e vídeos instalações, de certa forma, ensinada pelos olhares de Zózimo Bulbul por meio de Pedagogias Decoloniais, consideramos que os estudantes terão a oportunidade de produzir as epistemologias fundamentadas em uma História não contada e problematizada. Isso se efetiva na medida em que os estudantes poderão pensar e produzir materiais fílmicos em que as questões raciais e de negritudes suscitadas pela cinematografia de Bulbul possibilitem encontros com suas existências para que assim se tornem presenças de conhecimentos que poderão afetar significativamente seus futuros alunos no contexto escolar. Assim, podemos pensar que cada futuro professor também possa ser um griô nas epistemologias que são construídas na produção científica que é ressignificada na escola.

## **5. EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE PRESENÇA COM O CINEMA NEGRO DE ZÓZIMO BULBUL EM DOIS CURSOS DE PEDAGOGIA.**

Este capítulo apresentará as experiências de produção de presença negra por meio do cinema de Zózimo Bulbul em dois cursos de Licenciatura em Pedagogia inseridos na Faculdade de Educação da UFRJ e na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Visamos compreender como licenciandas e licenciandos podem se encontrar com as categorias de corporeidade, estética e história e assim construir didáticas e currículos em consonância com as epistemologias afro-brasileira e africanas.

Nesse sentido, a presença negra precisa ser problematizada de modo que cada graduando possa exercitar sua sensibilidade por meio de sua corporeidade, podendo assim observar o mundo (GUMBRECHT, 2010). E mais do que isso, as corporeidades produzem conhecimentos que primeiro nos dizem respeito ao compartilhamento das informações (HOOKS, 2014). Dessa forma, apostamos que os licenciandos podem, com o cinema negro de Zózimo Bulbul, ter um encontro com novas estéticas em que se elaborem fundamentos com as ancestralidades de si para com os outros, seja o colega de turma ou os seus futuros estudantes.

O contato com a ancestralidade através da cinematografia bulbuliana tem o objetivo de fazer com que os participantes descubram fundamentações não enunciadas. Nesse caso, o passado pode criar condições para que negras e negros se tornem intelectuais tanto na análise quanto na produção da História fundamentada nas epistemologias diaspóricas e africanas.

Sendo assim, seguimos o intuito de saber quais formas o ensino acadêmico consegue pôr em complexidade um movimento de aprendizagem em que se interrelacionem as três principais categorias da produção de presença negra problematizadas nesta pesquisa: a corporeidade, a estética e a histórica. Afinal, como nos lembra hooks (2018), se o controle das imagens foi fulcral para a permanência de qualquer sistema de poder que se inicia pelas epistemologias e por meio delas que as negritudes deverão se recompor para construir suas emancipações.

Ao trabalharmos com o Cinema negro na perspectiva de uma formação de professores em uma perspectiva Multicultural e efetivamente decolonial, queremos evidenciar, por meio das exibições e de exercícios cinematográficos, diferentes possibilidades de produção de presença negra. Assim, estaremos possibilitando o



rompimento, como denominado por Canen e Ivenicki (2016), dos dogmatismos e visões impositivas da realidade.

Para isso, propomos, de acordo com a perspectiva multicultural, uma visão pluralística em que diferentes conceituações na formação de professores nos cursos de Pedagogia suscitem a produção de conhecimento para uma educação criticamente decolonial.

Com o cinema, as epistemologias afro-brasileiras têm a oportunidade de vivenciar as memórias que seus descendentes ainda não têm conhecimento. Podemos dizer que uma experiência fílmica possibilita a cada um estabelecer contatos com um grupo social que mantém um fluxo que é “alimentado pela memória” (FRESQUET, 2013, p. 26).

Na perspectiva da metodologia multicultural, esse contato com o passado, ainda está por ser descoberto e problematizado em sua integralidade pelas populações afro-brasileiras. Diante dessa necessidade de construção memorial com a ancestralidade africana, nos interrogamos juntamente com Fresquet (2013, p. 26):

Cabe a nós nos perguntar em que medida fazer cinema na escola traria uma fusão da fugacidade dessa vivência do indivíduo, mas incorporando algo dessa viagem que traz a memória, dos grupos dos quais fazemos parte, num acontecimento único, singular e plural?

Transpomos essa pergunta para os espaços de formação docente: como nos mobilizamos para efetivar a presença negra de forma que os sujeitos consigam ao mesmo tempo refletir, problematizar e produzir novas corporeidades, estéticas e histórias? Ao colocar as licenciandas e os licenciandos em contato com a cinematografia negra de Zózimo Bulbul, quisemos proporcionar experiências em que cada um deles pudesse produzir novos conhecimentos por meio das exibições, das produções audiovisuais e sua inter-relação com elas. Concretamente, as atividades propostas aos grupos de estudantes foram a realização da Análise criativa de filmes, o Minuto Lumière e a Videoinstalação.

### 5.1 Análise Criativa

É comum pensar que o filme é uma obra apresentada como pronta e acabada para ser assistida pelos espectadores. No entanto, o cinema enquanto arte ultrapassa essa premissa. Afinal, quando vivenciamos uma experiência fílmica temos a possibilidade relacionarmos as sonoridades e imagens com os nossos pensamentos e vivências.

Assim, assistir a um filme pode disparar um gesto criativo em que cada espectador e exercitar outras possibilidades imagéticas.

Bergala (2008) apresenta a análise de criação não como uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa:

Essa outra relação que pode ser imaginada pelo espectador é ‘o retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: o último ponto em que os possíveis estavam abertos [...]’ (BERGALA, 2008, p. 130)

Esse último ponto que não foi fechado é onde encontramos outras possibilidades de imagens e sons de um filme que nós podemos reelaborar. Bergala (2008) faz uma comparação desse gesto criativo como de uma criança que quebra um brinquedo para ver o tem dentro, mas que depois o utiliza de outra forma. Ou já adultos, poderíamos dizer com bell hooks: “eu preciso recolher os pedaços e cacos de quem sou e começar tudo outra vez, transformada pela imagem” (2018, p. 42). Assim como um infante ou como um adulto que busca reelaborar a si, como poderíamos imaginar um filme que pode ser elaborado por meio de outras escolhas? Podemos dizer que

[as] escolhas parciais, que contribuirão para a criação desse objeto composto, são de natureza completamente heterogênea: uma escolha de cor, de entonação, de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final (a que o espectador reconstituirá no decorrer do filme e carregará consigo após a projeção) quanto escolhas mais languageiras- que são muitas vezes as únicas de que a pedagogia se ocupa – como os diálogos ou os movimentos de câmera (BERGALA, 2008, p. 145)

A escolha de elementos simples que podem compor um plano analisado pelo espectador tem a potência de fazer com que outras imagens se elaborem pela maneira como cada pessoa vê. Nesse sentido, uma análise criativa é atravessada pela sensibilidade, mas também de racionalidade com as coisas que estão no mundo e de como queremos ressignificá-las. No caso dos licenciandos-espectadores, o exercício do olhar rompe com a sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar (HOOKS, 2018). Por isso que nessa pesquisa exercitamos esses olhares decolonias pela filmografia bulbuliana para que continuássemos a pensar e produzir outras imagens que reafirmassem e questionassem como outras possibilidades do que ainda poderia faltar.

Bergala (2008) denomina essas outras escolhas e as maneiras como podemos reposicioná-las de intuição que é determinada pelo corpo. Dessa forma, as escolhas

criativas de um espectador podem ser primeiramente uma elaboração de corporeidade em que se pensa como determinadas imagens e sons estabelecem relações com os seus sentidos.

Essa perspectiva de Bergala se relaciona nesta pesquisa ao propor aos licenciandos análises criativas em que colocaremos em cena suas corporeidades por meio de suas falas e gestos e expressões. Assim, estaremos analisando a criatividade pelo que há de mais simples e genuíno quando o corpo é compreendido como um dos primeiros espaços de produção de conhecimento.

Mercer (1994) afirmar que o espectador do Cinema negro é convidado a um ativismo discursivo que deverá produzir um compartilhamento de responsabilidades subjetivas para assim fazer a conexão cognitiva entre os núcleos latentes de significados incritos sob as formas raciais.

Dessa forma, a Análise criativa será desenvolvida pelos graduandos para que possam produzir com outras realidades imagéticas que reverberem negras e negros como intelectuais e conscientes das produções imagéticas que ainda impedem novas reflexões. Afinal, o desenvolvimento da criatividade também precisa ser pensado como conhecimento que vai ao encontro do que se efetivará nas práticas pedagógicas, antes mesmo de ser aplicado em sala de aula.

Da mesma forma como o cineasta que planeja na sua mente como vai filmar um determinado plano, mas que as circunstâncias de luminosidades, sons e enquadramentos o fazem tomar decisões em um momento específico, ao professor também, muitas vezes é preciso fazer escolhas que exigem agilidade, mesmo diante de uma aula já planejada. Afinal, professores e cineastas aprendem desde o início a conduzir suas práticas pelo que principalmente não está previsto e assim buscam estabelecer coerências com aquele momento único.

É pelo que não se tem de exato que a Análise Criativa se efetiva. Por isso, ao propormos essa metodologia inicial na investigação com os graduandos dos cursos de Pedagogia da UFRJ e da FEBF/UERJ, questionaremos os estudantes a pensarem pelos elementos estéticos apresentados em *Alma no olho* (1973) o que viram. Dessa forma, concordamos que aprendizagem com o cinema deve nos colocar diante de momentos que exercitemos a sensibilidade pelo que é perceptível e que podemos reelaborá-lo também de acordo com as propostas e circunstâncias.

A primeira pergunta depois de assistir um filme juntos refere-se apenas a saber qual foi a "travessia" do filme, o que viram, o que ouviram (BERGALA, 2012) . Ao

rever o filme, detemos o olhar em uma imagem qualquer e perguntamos, que outras escolhas diferentes os estudantes fariam em relação às realizadas para esse momento do filme. Nesse caso, a pergunta seria: se eles estivessem no lugar do Zózimo Bulbul, no minuto 4, por exemplo, de *Alma no olho, que outras opções de luz, de cor, de narrativa, personagem, etc ele/a/s fariam*. A partir desse exercício imaginativo, consideramos que os estudantes poderão começar olhar para os filmes não apenas como algo dado e pronto, mas com uma brecha imaginativa de participação ativa no ato de ver. Assim, esperamos que essa perspectiva de outridade seja uma constante em que as imagens nunca estarão prontas.

Essa outridade, como bem analisa bell hooks (2018), não pode ser aquela que promove o encontro com que se considera primitivo para ser consumido como exótico. Essa outridade, em outra relação epistemológica, deve promover o rompimento de fronteiras que ao mesmo tempo possibilite a compreensão das diferenças culturais como também a presença da produção de conhecimentos de forma integral em sua constituições corpóreas, históricas e estéticas.

## 5.2 O Minuto Lumière enquanto possibilidade de resgate da ancestralidade

O Minuto Lumière tem a ver com o próprio nascimento do cinema. Esse exercício cinematográfico é baseado na experiência dos irmãos franceses Auguste Lumière e Louis Lumière, inventores do cinematógrafo em 1895, um aparelho que tinha a função de filmar, copiar e projetar as imagens, utilizando uma manivela.

Os primeiros filmes produzidos por Auguste e Louis tinham o intuito de captar as imagens do cotidiano de Paris como *A saída da fábrica* e *A chegada do trem*. Apesar de cenas que hoje talvez parecessem banais, os primeiros Minutos Lumière revelam um “gesto de invenção”. Afinal, o Minuto Lumière tem essa possibilidade de suscitar, nos espectadores, pensamentos e emoções com uma atenção maior ao mundo que faz parte de cada um de nós:

Trata-se de uma prática mágica, que permite fazer uma experiência inaugural do cinema ao restaurar sua primeira vez com um exercício relativamente simples. [...] Parafrestando Bergala [...] No simples ato de captar um minuto está toda a potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende (FRESQUET, 2013, p. 131).

Ao assistir um Minuto Lumière, o filme *Alma no Olho* (1973) ou qualquer outro, sempre há algo a descobrir e assim fazer presença. Ao romper com essa perspectiva de apagamento corpóreo, histórico e estético, propomos como gesto de invenção do mundo a elaboração de Minutos Lumière, para que através do que há “originário no ato cinematográfico” (FRESQUET, 2013, p. 68) se estabeleça a presença pedagógica de continuar a ensinar sobre a ancestralidade que ainda precisa ser reconhecida.

Se a cinematografia bulbuliana é intrínseca a uma epistemologia afro-brasileira em que corporeidades, estéticas e histórias se inter-relacionam para produzir novas aprendizagens, logo compreendemos que uma invenção se estabelece nesse constante processo em que as negras e os negros abordam sobre si em uma relação com o passado a ser descoberto. Dessa forma, Bulbul nos apresenta uma cinematografia que contribui para com a pedagogia decolonial, comprometida com o desvendar um mundo em que os conhecimentos são concebidos e produzidos em consonância com as maneiras de se filmar, posicionar e evidenciar as personagens em um determinado momento:

[...] processo de filmar um minuto Lumière também carrega algo desse acaso que fica capturado, aparentemente definitivo, sujeito ao encontro com os espectadores não passivos. É uma espécie de batizado ou de iniciação para uma nova forma de olhar para o mundo. Permanece um desejo, em alguns professores, estudantes que ficam sensibilizados com o exercício, de seguir fazendo seus minutos, de transmitir a experiência, para outros também o fazerem. (FRESQUET, 2013, p. 70).

O exercício do Minuto Lumière é uma experiência aparentemente simples pela qual registramos um minuto do mundo. Na sua simplicidade identificamos gestos éticos, pedagógicos e estéticos que se tornam um complexo e um rico “gesto democrático” (FRESQUET, 2013, p. 89). Desde crianças pequenas até adultos e idosos podem recortar um minuto do seu tempo e lugar. No entanto, essa escolha não se efetiva sem que cada cineasta consiga relacionar o que pretende produzir com o que é elaborado por uma coletividade. Assim, o Minuto Lumière “[...] tem a capacidade de atravessar de algum modo o tempo e os espaços diferentes”. (FRESQUET, 2013, p. 89).

Um Minuto Lumière pode captar não somente uma imagem que tem relação com um presente imediato, mas pode resgatar memórias que ficaram esquecidas ou que ainda precisam emergir por outros olhares. No caso desta pesquisa, queremos compreender como as produções dos Minutos Lumière podem evidenciar novas óticas em que os licenciandos consigam trazer esses diferenciados tempos e espaços das ancestralidades afro-brasileiras.

Ao termos como referência a cinematografia bulbuliana, aqueles que praticam o Minuto Lumière têm a oportunidade de criar imagens em que os conhecimentos ultrapassam a compreensão de uma realidade unívoca de negras e de negros que precisam estar sob olhar de uma câmera. Mais do que isso, os que produzem Minutos Lumière são os próprios produtores de conhecimento de suas existências, ou seja, intelectuais afro-diaspóricos de suas vivências.

Assumir a ancestralidade africana e afro-brasileira enquanto saber intrínseco às existências negras ou reconhecer nessas epistemologias outras concepções de mundo para os não-negros faz com que se efetive diferentes práticas em que se constrói de acordo com as inter-relações entre sujeitos que podem ver e escutar o outro em sua integralidade. Afinal, cada sujeito “faz uma escolha para filmar um fragmento da realidade – que é também uma escolha ética e política” (FRESQUET, 2013, p. 69) e isso está diretamente relacionado com as formas de olhar o mundo em sua pluralidade, mas considerando questões específicas das identidades.

As questões identitárias na formação de uma ética podem ser compreendidas por meio do Cinema Negro de Zózimo Bulbul assim como Hooks (2018) problematizou da necessidade que as populações negras possam reconstruir uma arqueologia das memórias que nos leve a uma “autorrecuperação política” (hooks, 2018, p. 313) que distancia a assimilação e o esquecimento. Tal posicionamento promove o reconhecimento da ancestralidade e também a compreensão dos sujeitos perceberem-se pela não-individualização que associa o mundo às perspectivas ocidentais.

Essa relação entre a origem e o destino, segundo Rancière (2009), está implicada no *ethos* das imagens em que o indivíduo está intrínseco à coletividade. Dessa forma, ao abordar as imagens produzidas no Cinema Negro é o que Rancière (2009) considera o impedimento da arte de se individualizar. Por isso, acreditamos que a produção de imagens pelos Minutos Lumière será possível, após o contato com a cinematografia de Bulbul. Essa defesa está fundamentada principalmente na ideia de que as subjetividades negras serão evidenciadas em contato com coletividades que são reivindicadas para evidenciarem os conhecimentos diaspóricos em diferentes filmes do cineasta negro carioca.

Por isso, os Minutos Lumière foram pensados nesta pesquisa como reverberações da cinematografia de Bulbul, que darão continuidade a esse encontro geracional, que é uma constante busca nas existências das populações afro-diaspóricas. Assim, as produções de presenças negras por meio de Minutos Lumière cumprem com

um processo individual que é o ciclo de uma visualização coletiva do processo (FRESQUET, 2013).

A escolha desse procedimento aposta na crença de que filmamos a partir das visualidades que carregamos. Isto é, novas formas de ver, analisar e produzir epistemologias que, fundamentadas na cinematografia de Zózimo Bulbul, possibilitarão às licenciandas e aos licenciandos novas estéticas. Essas formas de construção imagética podem, nas palavras de Rancière (2009), estar em suspensão para que cada um possa experimentar o que defendemos por “co-presença de temporalidades heterogêneas” (RANCIÈRE,2009,p.38) que tragam em si aspectos do passado.

Ao que se refere à formação docente em uma perspectiva decolonial, acreditamos que esse exercício cinematográfico abre espaços para a construção de novas epistemologias negras. A primeira delas é a compreensão de que ao trazer as corporeidades como conhecimento omitido, constantemente reelaborado pelas populações subjugadas, isso significa um posicionamento político que coloca esses sujeitos para se enunciarem em sua integralidade.

A segunda dessas epistemologias coloca-nos em contato conosco e com nossas formas de ser e agir. Dessa forma, compreendemos que a partir dos momentos em que colocamos as epistemologias negras também no cerne da formação docente, estamos possibilitando que subjetivamente as pessoas não-negras questionem os seus locais de privilégio construídos no contexto histórico brasileiro.

Dessa forma, imaginamos que a produção de Minutos Lumière relacionada a experiência de visualização anterior do cinema de Zózimo Bulbul tenha proporcionado uma relação com as corporeidades de forma que as interpretações enunciem estéticas através de olhares, gestos e captação de imagens que os permita compreender e questionar a História diaspórica nos espaços de formação docente.

### 5.3 A experiência da videoinstalação

Juntamente com a Análise Criativa e o Minuto Lumière, a Videoinstalação foi outra prática de produção de presença negra com a utilização das imagens nesta pesquisa. Esse exercício cinematográfico torna os espectadores em produtores ao mesmo tempo em que estão assistindo duas ou mais imagens em projeção e/ou interagindo com elas:

[...] Filha do casamento da instalação com a videoarte, fazendo uso das imagens em movimento na construção de uma obra de arte, a videoinstalação propõe algumas mudanças na postura do espectador, que passa a transitar entre as formas de apreciação da obra visual e do espetáculo. (COHN, 2016, p. 117)

A ideia é que os filmes de Zózimo Bulbul possam ser exibidos em diálogo com outras imagens projetadas simultaneamente, criando uma experiência de videoinstalação dentro das limitações que o espaço universitário coloca. Nessa perspectiva, os licenciandos tiveram a oportunidade de ver primeiro os filmes de Zózimo Bulbul separadamente e, em outro momento, assistiram novamente as películas junto das imagens gravadas de suas análises criativas da aula anterior. Esse exercício cinematográfico possibilitou aos graduandos que se coloquem como artífices dos conhecimentos que produziram:

As instalações de vídeo propõem ao espectador as duas atitudes, simultaneamente. Ao mesmo tempo em que elas mostram imagens em movimento, exigindo tempo de observação por parte do espectador, também o colocam em movimento, ao ocuparem o espaço tridimensionalmente, convidando o espectador a ser ativo no direcionamento do olhar e na relação que estabelece com o ambiente onde se situa a obra (que pode contar com várias telas, monitores ou outros suportes para as projeções, além da adição de objetos no espaço instalativo). (COHN, 2016, p. 117)

O contato com as imagens dos filmes escolhidos juntamente com as reflexões gravadas teve o potencial de levar novamente os sujeitos a compreenderem como e de quais formas os conhecimentos são produzidos em cada um deles e na relação com outras imagens. Dessa forma, a experiência de compor uma videoinstalação, em que as licenciandas e os licenciandos se posicionem enquanto intelectuais de suas próprias análises imagéticas, reelabora a ideia para que cada um amplie as epistemologias africanas e afro-brasileiras como aquelas que mobilizam constantemente as corporeidades, estéticas e histórias fundamentadas em suas existências.

Cohn (2016) considera que na experiência da videoinstalação, o corpo é convocado para desestabilizar pontos de vista habituais, provocando a criação de novos olhares. Dessa forma, o conhecimento emanado da videoinstalação não é um objeto distanciado do sujeito:

Uma *ação* física já estaria aí sugerida a partir da própria configuração da obra e de sua inscrição no espaço, mas não é só na atitude corporal que esse tipo de obra possibilita uma postura ativa e participante: a videoinstalação atua no universo perceptivo do seu espectador, nele encorajando sua condição de criador e construtor de conceitos. (COHN, 2016, p. 117)



Quando as corporeidades dos espectadores são convocadas para falarem de si e consigo de forma a analisarem simultaneamente duas ou mais imagens, esses têm a oportunidade de elaborar estéticas que sempre são fragmentárias e inacabadas (COHN, 2016). Essa incompletude permite aos espectadores a buscarem a produção de imagens pela intensidade de estar no mundo em pleno acordo com suas corporeidades já que, no caso do cinema negro, a busca pelo ser e pelas suas referências são constantes.

Ao exibir as imagens que apresentam tanto os filmes de Zózimo simultaneamente com as gravações dos estudantes falando sobre o que viram nos filmes ou juntamente com os Minutos Lumière, exercitamos o processo de colocar em relação imagens históricas e do presente, rostos, sons, ambientes, ativando a memória do passado esquecido, ou antes, não anunciado em diálogo estreito. Isso se torna possível quando compreendemos que o cinema enquanto arte rompe com a linearidade histórica, já que as imagens produzidas vão atualizando epistemologias por meio das memórias que fazem os sujeitos terem consciência do presente.

Se as corporeidades, as estéticas e as histórias levam a uma prática pedagógica (GUMBRECHT, 2010), a videoinstalação permite que se aprenda exercitando com as corporeidades que suscitam atenção e ao mesmo tempo o deslocamento para que por meio de duas ou mais imagens, o espectador possa naquele instante repensar conhecimentos que foram vistos e ditos por cada um deles. Dessa forma, a videoinstalação exercitada nesta pesquisa pretende ampliar pensamentos, sentimentos e interpretações que colocam os sujeitos a se presentificarem quando assistem aos filmes de Zózimo Bulbul e simultaneamente as gravações de suas análises.

Nessa experiência, as licenciadas e os licenciandos experimentaram a sensação de estarem participando dos filmes, já que falam a partir de análises criativas sobre o que viram. Assim, o espectador, ao se ver em uma projeção e ser convidado a problematizar sobre a obra fílmica, faz o papel de um cineasta ou de um crítico que está pensando a composição da obra e faz escolhas sobre o que estão produzindo. Assim, Cohn (2016), em diálogo com André Parente, considera que a experiência da videoinstalação provoca “uma mudança de postura no espectador: de uma atitude imersiva e passiva, para uma atitude mais distanciada, crítica, dialógica e pensante.” (COHN, 2016, p. 172).

Ao propor aos estudantes uma experiência de visualização de suas expressões, corpos e falas sobre os filmes de Zózimo Bulbul simultaneamente à projeção do filme,

pretendemos provocar um distanciamento e um estranhamento do que até então haviam construído para si das imagens já produzidas sobre as negritudes. Além disso, a criticidade sobre as imagens que serão exibidas nas videoinstalações proporcionam diálogos imprevisíveis com o próprio Bulbul e com o espectador que irá dar continuidade a essa reflexão sobre as imagens que já foram produzidas ou que estão por vir.

#### **5.4 A produção de presença negra em dois cursos de Pedagogia**

O desenvolvimento da pesquisa desta tese ocorreu em dois cursos de Pedagogia. Primeiramente na Universidade Federal do Rio de Janeiro, localizado no campus da Praia Vermelha. A disciplina escolhida para compreender a produção de presença negra pela cinematografia de Zózimo Bulbul foi *Multiculturalismo e Educação*<sup>60</sup>, sob a responsabilidade do Professor Wilson Cardoso Junior. A princípio, teríamos três encontros, mas por motivos de feriados e atividades da Semana de integração artística, científica e cultural, os encontros ficaram reduzidas a dois.

A disciplina contribuiu para exercitarmos juntamente com os estudantes os conhecimentos suscitados pela cinematografia de Bulbul, já que um dos objetivos desse curso é pensar o multiculturalismo “nas práticas educacionais avaliativas” (PPC-UFRJ, 2017). Nesse sentido, o Cinema negro, na inserção dessa disciplina, é pensado enquanto uma pedagogia que produz novos conhecimentos na formação de professores em que as práticas curriculares, didáticas e avaliativas estejam em consonâncias com os conhecimentos reelaborados nas próprias aulas, de acordo com os saberes desenvolvidos pelo ato de assistir, interpretar e fazer cinema com os estudantes.

A segunda instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Duque de Caxias. A disciplina escolhida foi *O cinema como arte na escola*<sup>61</sup>, sob a regência da Professora Liliane Leroux.

Ao analisar a ementa da disciplina, verificamos que esta tem por objetivo oferecer subsídios tanto teóricos quanto práticos do cinema enquanto arte, que se volte

---

<sup>60</sup> As duas aulas que ocorreram nos dias 19 e 26 de Junho de 2018, das 16 h 30 minutos às 18 h.

<sup>61</sup> As aulas ocorreram nos dias 17, 24 e 31 de Julho de 2018 das 13 h 20 min às 16 h e nos dias 18, 25 de Julho e 01º de Agosto de 2018 das 19 h às 21 h 30 min, em duas turmas dessa disciplina.

para a criação no contexto escolar. Além disso, o curso visa ampliar o capital cultural de alunos e professores através dos filmes e ao mesmo tempo fazer com que o futuro docente conheça a filmografia e as metodologias que possam utilizar em sala de aula e assim dar as condições para que faça suas próprias produções (UERJ, 2017).

Os conteúdos da disciplina apresentam conhecimentos práticos de cinematografia como plano de filmagem e mixagem tendo por fundamentação a Pedagogia da Articulação e da Combinação de Fragmentos (ACF), de Alain Bergala. A proposta de análise dos fragmentos já era bem conhecida por ser um dos principais teóricos do Grupo CINEAD/LECAV, sob a coordenação da professora Adriana Fresquet e referência da maioria dos trabalhos com audiovisual no espaço escolar no Brasil e no mundo. Para o teórico e diretor do cinema francês, analisar um fragmento nos faz questionar e até estranhar por um breve momento imagético o mundo tantas vezes colocado de forma unívoca. Por isso, a ideia de que o plano considerado “como a menor célula viva, animada e dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa” (BERGALA, 2008, p. 124) é o que nos permite mergulhar no cinema enquanto no conhecimento não linear, nem linguístico e sim como uma pequena unidade do tudo que atravessa história, linguagem, gêneros, países e tendências.

A prática do Minuto Lumière na disciplina *O cinema como arte na Escola*, na UERJ/FEBF, inspirado por fragmentos dos filmes de Zózimo Bulbul, trouxe ao pensamento, por meio das imagens, de maneira sensível e nem sempre consciente, o memorial africano e afro-brasileiro.

Antes do início da pesquisa, apresentamos Planos de aula que tinham por fundamentos as produções dos regentes acreditando que professores são os intelectuais de suas práticas pedagógicas, parafraseando Henry Giroux. No caso da disciplina de *Multiculturalismo e Educação* elaboramos os planos de aula fundamentados na tese de Wilson Cardoso Júnior, que versa sobre a Interculturalidade no ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

A pesquisa do docente teve como um dos seus objetivos a compreensão da Lei 10.639/2003 e na Lei 11.456/2008 na interculturalização do ensino de Artes. Ao relacionar o pensamento de Catherine Walsh, Boaventura Souza Santos e de outros teóricos que dialogam com as perspectivas interculturais, o professor e pesquisador defende que a educação intercultural deve afetar o currículo com o intuito de não se fundamentar apenas no perspectivismo europeu. Por isso, a educação intercultural

“requer o desvelamento da produção da inexistência, da outrificação e periferização das artes não-ocidentais” (CARDOSO JR, 2009, p. 217).

Ao dialogar com as perspectivas desenvolvidas por Cardoso Jr (2018), esta pesquisa, em uma perspectiva decolonial, almeja compreender como na disciplina de *Multiculturalismo e Educação* os estudantes podem pensar e elaborar, através do cinema negro de Bulbul, a visibilidade das questões étnico-raciais. Nesse sentido, compreendemos que a presença negra no cinema bem como de sua produção enquanto conhecimento que possibilita esse encontro com a outridade pelos pensamentos, ações e ideias do próprio outro.

Liliane Leroux, professora da disciplina de “*Cinema enquanto arte na escola*” no curso de Pedagogia da FEBF, tem-se dedicado a pesquisar o cinema pós-colonial e periférico. Ao se debruçar sob o cinema, principalmente produzido na Baixada Fluminense, a docente e pesquisadora tem pensado que esses espaços de produção fílmica relacionam aspectos visuais, espaciais e também afetivos. Para a professora, os sujeitos que estão produzindo filmes nas periferias do Rio de Janeiro criam diferentes heterotopias, de um “outro espaço outro, que substitui a constituição estigmatizada do lugar” (LEROUX, 2017, p. 18).

A partir daí e do referencial produzido pelos próprios docentes, nos questionamos se a cinematografia bulbuliana enquanto conhecimento afro-brasileiro e africano, que também produz presenças negras, poderia contribuir para o que hooks (2014) defende por um ensino acadêmico engajado que leve a escuta atenta do outro e assim se desenvolva a complexidade que ultrapasse as individualidades. Para hooks (2018), essa perspectiva permite que se aja com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado.

Diante desse repensar e refazer da docência, hooks (2014) considera que em seus escritos pedagógicos se dê ênfase a própria voz não apenas pelas experiências pessoais, que mas suas trajetórias sejam compreendidas como maneiras de contar “para falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2014, 199). A teórica afro-estadunidense compreende que esse processo causa medo nos professores universitários o que corresponde a uma estética do ensinar que pode ser compreendido em uma perspectiva de desconsiderar a plenitude daquele que ensina que está intrínseco aos conhecimentos curriculares.

Podemos compreender que há uma estética do ensinar que está sempre relacionada aos currículos na maneira como a professora e o professor querem

transmitir, do que o professor considera como mais importante ou menos relevante e principalmente do que cada regente pretende reelaborar para assim ressignificar o conhecimento. Para isso, segundo hooks (2013), é preciso alterar a estrutura pedagógica em que se ensine os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros.

Nesse diálogo, Scapp (2013) reitera o pensamento de hooks considerando que a sala de aula deve ser um lugar em que as coisas devem ser ditas a sério e com prazer. Pensar nessa relação é pensar e praticar didáticas em que os estudantes sejam colocados em sua integralidade e que rompe com a retórica de uma valorização da voz do aluno na sua superficialidade.

Assim, hooks e Scapp (2013) direcionam o ensino para uma prática que alcance a responsabilidade para que os professores e estudantes criem um ambiente de aprendizado. Nessa perspectiva, Hooks (2013) afirma que essa responsabilidade também está fundamentada nas dificuldades em lidar com materiais didáticos difíceis em que determinados momentos levem ao bloqueio do desenvolvimento intelectual.

Assumir essa responsabilidade na formação docente requer dos professores em perspectivas decoloniais o compromisso com os conhecimentos que são inerentes às suas existências e que podem causar os incômodos dele mesmo ou com os estudantes. Diante dessas celeumas, professoras e professores devem problematizar como e de quais formas se posicionam diante de novas problematizações que os retirem de espaços confortáveis.

Essas experiências devem durante as aulas possibilitar saírem de suas individualidades por meio de referências que não permitirão que transformem as temáticas e atividades propostas em especulação desordenada. Por isso, pensamos que a aula pode ser compreendida como o momento ou o lugar de reelaboração e construção dos conhecimentos que são desconsiderados do lado de fora desse espaço. Jorge Larrosa em *O de ofício (de professor), Abecedário de educação com Jorge Larrosa Bondía*<sup>62</sup> (2016), apresenta alguns conceitos sobre o verbete *aula*, que nesta pesquisa é pensado enquanto uma forma de resguardar o memorial das epistemologias africanas e afro-brasileiras:

---

<sup>62</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=1167s>

[...] A palavra aula tem uma etimologia muito interessante. Significa um círculo cerimonial. Mas depois, por extensão, um curral, no qual se encerram as crianças e ao mesmo tempo as protegem [...] (O DE OFÍCIO..., 2016)

As palavras de Larrosa trazem uma característica sobre a aula que rememora as culturas africanas de origem griô, que reuniam seus membros para contar histórias que tinham um caráter pedagógico de preservar os conhecimentos e saberes de um povo. A proteção requerida por Larrosa, ao conceituar o verbete *aula*, coloca-nos em posição de pensar como as crianças negras das escolas brasileiras poderão vislumbrar em seu processo educacional os conhecimentos e conseqüentemente as práticas para serem sujeitos mais plenos em suas existências às suas ancestralidades.

Nesse sentido, para que os conhecimentos afro-diaspóricos através da cinematografia de Zózimo Bulbul sejam produzidos em consonância com os pensamentos das licenciandas e dos licenciandos, é preciso entender que a aula, nas palavras de Larrosa, “é o lugar da voz” (2016). De certa forma, para que essas vozes sejam produzidas e ouvidas, o teórico espanhol problematiza que a aula

*É o lugar da imagem: as paredes da sala de aula são paredes que não se parece com nenhuma outra parede do mundo. São paredes onde se pode escrever e são paredes onde se pode pendurar coisas, mapas, gráficos, esqueletos, atlas de anatomia, mas também se pode projetar coisas, é o lugar dos alunos.* (O DE OFÍCIO..., 2016)

Essa parede em que se projeta imagens pode de transformar em uma tela de cinema. Essa experiência do cinema na sala de aula tem a perspectiva de fazer com que os filmes se tornem uma Arte que não será apenas assistida, mas tem a preocupação de tornar o filme um objeto de estudo.

Como qualquer aula, é preciso planejá-la e também preparar o ambiente para que o conhecimento possa ser desenvolvido. Dessa forma, o cinema se torna uma Arte a ser estudada na escola, não apenas por ser mais um conhecimento que se insere no currículo escolar, mas porque, ao se propor aos estudantes experiências fílmicas, o professor pensa intuitivamente como aquele filme pode trazer algo que se valha a pena ensinar ou de forma pedagógica, algo que é ensinável. Larrosa em *O de ofício (de professor)* (2016), trata sobre o lugar da aula como pertencente ao professor:

*E esse é o lugar do professor. Por que eu gosto disso em Português? O professor é o que faz a aula. Ou seja, é que faz com que a aula seja aula. Mas ao mesmo tempo o professor é feito ou constituído dessa*

*tecnologia particular, por essa disposição particular dos corpos, dos olhares, das palavras e dos silêncios. (O DE OFÍCIO..., 2016)*

Dessa forma, a experiência com a cinematografia de Zózimo Bulbul nos suscitou a questionar como as corporeidades, estéticas e histórias que foram produzidas em sala de aula das licenciaturas desta pesquisa ou nas palavras de Gumbrecht (2010), como os sujeitos serão presentificados por experiências que os faça sentir um pouco dos conhecimentos artísticos pensados pelo professor.

Da mesma forma que Gumbrecht (2010) defende a ideia de que o professor deve se responsabilizar em direcionar todas as possíveis reações diante do conhecimento, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) afirmam que ao colocar os estudantes em contato com a matéria, se permitirá que com que esses percam a noção do tempo para que sejam trazidos para um ponto de atenção em que se efetive “uma presença do presente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 77).

No caso das experiências com a cinematografia de Zózimo Bulbul, essa produção de presença nos coloca em contato com a memória que se presentifica pelo que se deseja ter conhecimento. No entanto, isso só se torna possível quando docentes estão comprometidos em reverberar essa perspectiva de elaborar e preparar aulas que estejam em consonância com a existência de seus alunos. Dessa forma

Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 78)

Ao considerar que o cinema negro de Zózimo Bulbul integra os currículos das formações de professores, nos questionamos como as futuras práticas pedagógicas em que as professoras negras e os professores negros tenham em si os conhecimentos afro-diaspóricos e africanos mais próximos de suas existências. Afinal, sem esse comprometimento com a formação de professores capaz de tornar sensíveis seus pares, dificilmente haverá a possibilidade de elaborarmos conhecimentos que se voltem para comprometermos com as intelectualidades que estejam fundamentadas com e pelos sujeitos que historicamente são aqueles que têm maiores condições de pensar e falar por si.

## 5.5 A produção de presença negra no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

O primeiro dia de aula sobre a cinematografia de Zózimo Bulbul na disciplina de *Multiculturalismo e Educação* ocorreu no dia 19 de Junho de 2018. Apesar de a aula iniciar às 16 h 30 min, tivemos que chegar cerca de duas horas antes para preparar os equipamentos de gravação como câmera, tripés, projetor, *laptops* e papéis pardos para escurecer as janelas da sala de aula. Nesse dia, contamos com o apoio do bolsista de extensão do Programa CINEAD, Pedro Cupollilo de Almeida, que fez as gravações dessa primeira aula.

Após alguns minutos de atraso, os primeiros alunos foram chegando e ocupando as carteiras enfileiradas da sala de aula. Na mesa do professor, um projetor e um *laptop* para a exibição do filme *Alma no olho* (1973), de Zózimo Bulbul. Iniciei a aula apresentando-me como doutorando e pesquisador da temática do cinema negro de Zózimo Bulbul enquanto produtor de conhecimentos decoloniais. Em seguida, expliquei os objetivos da pesquisa na disciplina *Multiculturalismo e Educação*. Antes da exibição, abordei que as aulas seriam gravadas a partir do consentimento de todos os envolvidos e com assinatura do Termo Livre e esclarecido de pesquisa, no qual era explicado os objetivos da pesquisa, bem como os benefícios para repensar o currículo da formação docente através do cinema negro de Zózimo Bulbul. Essa primeira aula contou com a presença de doze estudantes. Além dos licenciandos em Pedagogia, também contamos com a participação de graduandos em Comunicação Social e Serviço Social, já que a disciplina *Multiculturalismo e Educação* era eletiva.

Em seguida, apagamos as luzes e iniciamos a exibição do filme *Alma no olho* (1973), de Zózimo Bulbul. Os alunos presentes tiveram total atenção ao filme. Após a exibição, iniciamos a análise do que viram no filme a partir do seguinte questionamento: O que vocês viram?

**Estudante 1:** *Eu vi a história dos negros na diáspora, mas meio que assim, os estágios da diáspora.*

**Professor Wilson:** *estágios históricos?*

**Estudante 1:** *Acho que a partir do momento em que ele está lá na mãe África, que ele como negro começa a ter o contato com o homem branco e aí ele é sequestrado, e aí todas as etapas e parece que ele se liberta com a leitura de várias coisas ele consegue o contrário.*



Esse primeiro diálogo entre a estudante 1 e o docente da disciplina coloca em primeiro lugar a questão de como o conhecimento é produzido. Ao lembrar que em um determinado plano em *Alma no olho*, a personagem faz a leitura de um livro, inicia-se, nesse momento, uma tentativa de compreender de onde surge o conhecimento:

**Estudante 2:** *Eu entendi um pouco diferente. Mesmo com a leitura, mesmo atingindo níveis do homem branco, ele [a personagem negra] permanece preso e só quando ele retorna para a cultura, que é o início da cultura africana, que ele consegue se libertar, mas enquanto ele está com a roupa branca ele permanece preso. A roupa branca me chamou atenção. A roupa branca pode ser uma metáfora. Enquanto ele permanece com a roupa branca ele permanece preso, mas quando ele volta para as raízes, quando ele retira aquela roupa, ele se liberta.*

A estudante 2, ao analisar o livro lido pela personagem, assim como os outros elementos totalmente brancos, interpreta que tudo o que o negro tem acesso, mesmo quando se posiciona em níveis intelectuais, ainda o aprisiona. Por isso, a estudante 2 nos leva a compreender a libertação da personagem, inclusive para o que poderia ser uma produção de conhecimento autônoma, só se efetivaria quando essa se libertasse das vestimentas brancas. A partir desse momento, os estudantes ficaram se questionando se no plano em que a personagem aparece com o livro, as correntes estariam ou não em seus pulsos:

**Estudante 3:** *Mesmo que você esteja libertado numa sociedade eurocêntrica hegemônica, às vezes você está acorrentado socialmente no sentido de você está preso a algo que não consegue te libertar em relação a isso. Mesmo que a corrente não esteja ali, mas às vezes eu me sinto acorrentada em alguns momentos.*

A estudante 3 faz uma análise dos elementos fílmicos relacionando-os à sua existência. Ao mencionar a palavra “corrente”, a graduanda faz um gesto como se quisesse se libertar de um tipo de aprisionamento em uma sociedade que, apesar de vê-la em ambientes culturalmente eurocêntricos, como a academia, ainda podem querer moldá-la.



Figura 1: Imagem da Estudante 3 produzida pelo bolsista Pedro Cupollipo de Almeida na disciplina de Multiculturalismo e Educação na UFRJ em 19/06/2018. Fonte: arquivo de gravação de Fábio José Paz da Rosa

Assim, o fato de as correntes do filme *Alma no olho* estarem ou não visíveis seria necessário para compreender se os negros estariam alcançando ou não suas emancipações. Logo, a estudante 1, em diálogo com a estudante 3, remete essa problemática entre o conhecimento eurocêntrico e o diaspórico:

**Estudante 1:** *E que você só conseguiria se libertar quando você voltasse ao seu local de origem.*

**Estudante 3:** *Mas às vezes o contato que você acha que vai te libertar te aprisiona muito mais*

Ao olhar para a estudante 3, a estudante 1 reconhece na colega aquela que deverá se libertar das correntes. Para isso, é necessário voltar às origens e assim compreender que a estudante 3 é aquela que como a personagem final de Zózimo Bulbul compreende sua integralidade quando ocupa toda sua existência sabendo quem é e de onde veio. Essa busca da estudante 3 continua a ser reiterada na fala em que o contato com apenas um determinado tipo de conhecimento aprisiona mais.

A partir desse conhecimento necessário à existência humana de onde veio e o que cada um é hoje, as questões levantadas esteticamente pelo filme por via da análise criativa trouxe-nos uma compreensão da corporeidade como um dos conhecimentos essenciais para que os sujeitos se façam presença. A estudante 3 mais uma vez analisa aspectos estéticos por meio da experiência fílmica:

**Estudante 3:** *Eu pensei muito na questão dos dias de hoje, sabe, pensar que ele [uma das personagens] fica numa agonia muito forte [faz gestos com os punhos fechados como se quisesse se libertar], acorrentado, ele passa por*

*vários estágios até chegar ao estágio da leitura e por mais que a gente procure algo [olhar um pouco melancólico], a gente está sempre acorrentado [olhos para baixo], de alguma forma no sentido que sempre estão tentando nos silenciar, a gente tem que mudar por estarmos numa sociedade eurocêntrica, numa sociedade que tem um padrão epistêmico hegemônico e a gente tenta se encaixar, se libertar disso, mas de forma que... a gente está preso nessa questão social [gesto de acorrentamento]. Se eu tenho uma coisa simbólica me prendendo, há algo que me prende a isso, eu não consigo me libertar.*

Mais uma vez, por meio de uma análise criativa, a estudante 3 traz as questões estéticas do filme para inter-relacionar à sua própria existência por meio de uma corporeidade que se faz presença na maneira como gesticula. Dessa forma, a estudante ao mesmo tempo em que narra o que viu em *Alma no olho* compreende que os padecimentos e as tentativas de se libertar também estão presentes em si. Assim, ela reitera os gestos que lembram o ato de acorrentar e ao mesmo tempo o desejo de se libertar:

**Estudante 3:** *Acho que a libertação é você se aceitar e [gestos circulares com mãos de baixo para cima tentando se libertar] nas suas origens onde tudo começa para você ter uma certa conscientização disso. Por mais que você tente se encaixar nesse padrão hegemônico, ele vai lá trás de onde ele veio tudo mais e consegue a libertação [gestos com as mãos em que se liberta das correntes], mas acho que uma libertação só das correntes, eu não sei, dos pensamentos, das atitudes ainda está uma coisa liberta. Até hoje, ... uma sociedade que vive acorrentada em tudo. Trago isso muito pra hoje, procurando se encaixar porque, a gente acaba vendo que não é isso.*

A reflexão da Estudante 3 também remete a verdadeira liberdade que, no filme *Alma no olho*, é compreendida pela personagem final quando retira todos os elementos brancos e ocupa o último plano até que a tela fique preta. Além disso, a estudante problematiza sobre a verdadeira libertação que não estaria somente restrita ao corpo. Para ela, essa emancipação se efetivaria por meio do pensamento que remete às ideias que fazem com que, mesmo assim, as negras e os negros se mantenham “acorrentados” a padrões que dizem como as comunidades afro-brasileiras devem se condicionar a uma sociedade eurocêntrica.

A análise criativa da estudante 3, assim como as anteriores, problematiza a produção de epistemologias que foram capazes de fundamentar historicamente como os corpos negros deveriam ser enunciados para que pudessem estar presentes em uma sociedade pós-colonial. Afinal, como nos lembra Mignolo (2003), mesmo com a apropriação de práticas teóricas das populações historicamente subalternizadas, ainda, os conhecimentos continuam dentro dos parâmetros ocidentais.

O professor da disciplina, ao continuar a proposta da análise criativa, também compreende diferentes formas de como Zózimo Bulbul pensou, pela estética do filme, em problematizar essa relação de dominação e a busca por algum tipo de liberdade:

**Professor Wilson:** *Acho que nessa linha, o que me chamou a atenção foi o contraste da figura negra com o fundo branco. O tempo todo é engraçado que ele cria um cenário [olhos para cima e em seguida coloca as mãos para o alto como se tivesse criando algo], um fundo que você não vê o chão. A sensação é que ele está flutuando, como se faltasse um chão, um lugar para pisar, se firmar. [Faz um gesto com as pernas como se quisesse se estabilizar]... sem perspectivas. Uma opção dura porque o filme preto e branco reforça essa realidade o branco ou preto? Você não vê muitas gradações. E no final é quando ele rompe as correntes é que ele vai ganhando o primeiro plano [abre os braços e como se quisesse ampliar o plano mencionado] ele vai acabando com o fundo branco, né? Que vai escurecendo, escurecendo, escurecendo. Aí ele para com o fundo [paralisa os braços] branco.*

Ao trazer as relações entre as cores brancas e pretas, o professor ressignifica-as por meio de uma análise criativa na qual o fundo branco, que compõe todo o cenário, remete a dominação de toda a perspectiva eurocêntrica. Todavia, a cor preta da pele de Zózimo Bulbul, vai se contrapondo no sentido de existir e resistir. É interessante notar que nos momentos em que o docente menciona a interpretação da personagem de Bulbul, são exatamente aqueles em que personagens almejam ocupar todo o cenário. Dessa forma, o responsável pela disciplina foi sensibilizado ao fazer sua análise abordando a perspectiva do próprio negro. Essa reflexão sinaliza a importância dos não-negros compreenderem as celeumas inerentes às populações afro-brasileiras e suas emancipações pelas formas como essas almejam serem compreendidas e ouvidas.

Ao dar continuidade a sua análise, o docente nos traz mais uma questão interessante quanto ao reconhecimento da corporeidade negra:

**Professor Wilson:** *[...] e acho que no início ele está muito alegre que vida boa, até que de repente está acorrentado, parece que aparecem dois Zózimos; um muito alegre e sem roupas, focando o corpo, a pele e de repente aparece o outro com trajes africanos, né. Me pareceu assim como uma referência aos ancestrais e tal, que aí ele se toca e aí ele percebeu-se um pouco nu, que antes ele não sentia nu, de repente começa a sentir nu, nu no sentido falta de algo.*

A percepção de construção da corporeidade também pode ser compreendida em um primeiro momento como uma constatação do outro. Se antes a personagem compreendia seu corpo inerente a sua liberdade, a partir do momento que ela se sente nua, pela percepção do olhar de outrem, ela própria vai se estranhando.

Ao apresentar novamente o curta-metragem *Alma no olho*, foi proposto aos estudantes ainda por meio de uma análise criativa que eles se imaginassem como co-diretores do filme. Nesse caso, foram questionados que escolhas outras fariam. A presença histórica foi a categoria que mais possibilitou uma análise a partir dessa imaginação:

**Estudante 5:** *Acho que falar da história da escravidão sem falar da perspectiva da mulher negra, acho que é importante, acho que eu acrescentaria isso. É uma parada que tem suas nuances, é diferente. Em relação à carga de trabalho não havia diferenciação e ainda tinha toda a questão sexual. Eu acho que eu acrescentaria isso [...] Traria muitas questões, pelo menos aqui no Brasil, a mulher negra com relação a família, muitas autoras trazem, até a Ângela Davis traz também da escravidão norte-americana por exemplo parece que a mulher na maioria dos casos ela não tinha essa coisa do homem está acima da mulher, ou era uma relação de igualdade ou uma relação de superioridade da mulher. Acho que essa questão, a questão do sofrimento sexual, por exemplo, que elas sofreram muito, da igualdade do trabalho, que não havia diferenciação, eu acho que assim, às vezes se não fosse encenado por um homem, fosse por uma mulher, isso abarcaria até questões mais amplas em relação à escravidão. Ela sofreu mais do que o homem.*

O estudante 5 traz questões que podem ser entendidos como outras possíveis imagens que na análise criativa poderiam ser acrescentadas se fosse co-produtor de *Alma no olho*. O graduando lembra que há uma História que precisa ser escrita por um viés epistemológico que além de urgir uma produção que coloque os sujeitos negros, é preciso problematizar sobre a mulher negra. Essa referência colocada pelo estudante, além de necessária, recordou não somente os processos opressores específicos ao gênero feminino negro, como também lembra que em muitas populações africanas eram as mulheres que assumiam posicionamentos de poder.

Ao questionar a ausência da mulher negra em *Alma no olho*, o estudante 5 problematiza uma das principais temáticas quando se trata das pedagogias decoloniais. Dessa forma, o que podemos problematizar hoje sobre a interseccionalidade, que amplia o espectro de produções epistemológicas sobre as populações negras, revela a dificuldade e a responsabilidade daqueles que estão no contexto universitário em fundamentar os currículos da formação docente com as questões raciais e suas relações inerentes ao gênero e à sexualidade. Isso se evidencia quando o estudante é questionado se fosse para trazer conhecimentos estéticos relacionados às mulheres negras:

**Estudante 5:** *Esteticamente falando acho que não traria muito diferente, acho que ele trouxe muito bem.*

Uma possível solução para que *Alma no olho* abarcasse a questão do feminino negro foi trazida pelo docente:

**Professor Wilson:** *Eu acho que ele poderia se representar de uma forma que não fosse tão masculina. Mantendo... mantendo essa ideia de que ele é o único ator. O Zózimo é de uma época. O movimento Negro, muitos homens são acusados de ser machistas. No próprio movimento LGBT dizem em uma pesquisa feita acusou-se que os homossexuais masculinos acabam tendo suas questões privilegiadas. Eu acho que poderia ele representar uma feminilidade de alguma forma. Acho o filme um pouco pudico, porque mostra a bunda do cara, mas não mostra o pau do cara. Poxa, chegou até aqui. Achei que rolou uma autocensura. Pudico no sentido de que não deixou degenerar a ideia de que havia um apelo sexual, mas, sim ...*

**Estudante 3:** *Acho que talvez se fosse uma mulher mostraria tudo.*

O docente lembra que uma questão da masculinidade se impõe sobre o filme, o que também pode ser entendido e fundamentado pelos próprios posicionamentos históricos que mesmo nos casos em que abordam a processo escravocrata ainda ficam restritos à produção de conhecimento do homem. Essas problematizações avançam por meios das escolhas estéticas que ainda limitam homens negros e mulheres negras. Afinal, segundo o professor, não haveria problema de mostrar o corpo todo de Zózimo se ele estava exatamente exercitando imagetivamente a naturalidade da negritude contra os estereótipos.

A estudante 3 complementa as ideias apresentadas pelo professor quando deixa em dúvida se as personagens fossem mulheres se as genitálias não seriam mostradas. Ou seja, a graduanda relembra que historicamente foi produzida uma hiperssexualidade da mulher negra para que seu corpo seja exposto.

Entre ocultamentos do corpo negro masculino e exibições do corpo negro feminino se evidencia historicamente ainda uma preocupação estética voltada a atender as demandas das imagens aos quais as negras e os negros ficaram condicionados a não serem vistos de forma natural e íntegra às suas existências. Dessa forma, a problematização dessa corporeidade, oculta e visível, se relaciona a uma História que ainda precisa ser mais conhecida e aprofundada no contexto da formação docente e universitária. Mais uma vez o regente traz para a aula as produções de conhecimento que restringem a existência negra:

**Professor Wilson:** *Talvez. Outra coisa que eu acho quando faz a virada da coisa da consciência, vai muito pelo livro, muito uma coisa meio acadêmica. Será que só a academia salva?*

**Estudante 2:** *Eu não entendi dessa forma. Eu acho que é do tipo da perspectiva eurocentrista tinha a coisa da academia, da leitura e se tornar uma pessoa culta é um apogeu e a hora que ele dá aquela risada que ele faz umas caras assim parece que é assim; “tá, cheguei onde vocês queriam, mas continuo dessa forma, acorrentado, isso pra mim tanto é que nesse momento ele retorna a cultura dele, ele tira a roupa branca que está o tempo a partir desse momento vestido de branco, entendeu? Quando ele chega nesse apogeu, ele faz umas carinhas, tá cheguei aqui, mas não é isso que liberta ele. Eu acho que a percepção que ele é capaz de chegar no apogeu do homem branco.*

Ao trazer a questão do livro que é compreendido como algo que pudesse levar o negro a se colocar na sociedade após o período escravocrata, mais uma vez a ideia de uma cultura acadêmica é analisada como uma prática que ainda não tenha proporcionado uma plena emancipação aos negros. A Estudante 2 vai um pouco além da análise feita pelo professor. Ao reparar que mesmo tendo acesso a leitura, a personagem ainda está acorrentada. Dessa forma, não bastaria apenas ter o livro, até porque deter um conhecimento na perspectiva eurocêntrica serviria para que a personagem continuasse presa, talvez a outros tipos de subjugamentos. Dessa forma, a Estudante 6 reitera que

*[...] a partir do momento que esse se livra, começa o processo de fechar o ciclo, começa o momento de afastar disso de se aproximar de onde ele começou que é o processo mais ligado aos movimentos corporais e a vivência dele, que é muito mais africana que europeia.*

Ao encerrar as análises criativas dessa primeira aula na disciplina de *Multiculturalismo e Educação*, a Estudante 6 retorna à corporeidade. Quando a personagem precisa voltar aos movimentos corporais para assim chegar à sua existência, revela o conhecimento ao qual ficou mais evidenciado, mas também por meio dela, a necessidade de se compreender por esse corpo omitido para que pudesse falar por si. Ao afirmar que esse retorno a uma corporeidade que volta às origens e por isso é mais africana do que europeia, corrobora-se a quebra de paradigmas até então vistas de formas muitas vezes dissociada na perspectiva eurocêntrica.

Após as análises criativas do curta-metragem *Alma no olho*, foi solicitado que os estudantes exercitassem a escrita para completar em poucas palavras como fragmentos

de um pensamento a seguinte frase: “Ao assistir *Alma no olho*, eu...” Três escritos evidenciaram novos conhecimentos para além dos problematizados durante a aula:

**Estudante 5:** *Ao assistir o filme “Alma no olho”, eu me impactei com a potência da utilização do corpo negro como Arte, expressão de sentimento e história. Penso que Alma no olho, a figura da mulher poderia ser abordada, dando voz as dores e lutas das mulheres negras. Utilizaria uma estética corporal que visasse muito os aspectos da nudez do corpo feminino, fazendo alusão a todo sofrimento sexual sofrido por essas mulheres e a estereotipação da mulher da sexualidade dessa mulher e também da solidão.*

O fragmento acima apresenta uma análise criativa em que o Estudante 5 aprofunda mais sobre o que mudaria esteticamente no filme *Alma no olho*. Dessa forma, o estudante, com um tempo maior de reflexão, utilizaria uma estética em que ficaria evidenciada a corporeidade da mulher negra como forma de lembrar o sofrimento aos quais elas vivenciaram ou ainda vivem.

Ao finalizar a análise com o aspecto da solidão da mulher negra, o estudante reitera alguns aspectos que o filme não problematizou e que são condicionantes ao fato da cinematografia como muitas áreas do conhecimento ainda não trazerem fundamentos acerca das questões incômodas inseridas na própria população negra. Dessa forma, a análise do estudante nos apresenta o reconhecimento das diferentes existências quando se trata das questões raciais e das desigualdades provenientes quando se trata inclusive da produção de epistemologias pautadas para os afro-brasileiros e africanos, como ao que se refere às questões de gênero.

No caso da estudante 3, mais uma vez sua escrita reitera o que ela já havia problematizado durante a aula sobre como o curta-metragem a sensibilizou ao mesclar análises do filme com a sua existência de mulher negra:

**Estudante 3:** *Ao assistir o filme Alma no olho, eu me senti muito representada no sentido que perpasso numa sociedade elitista, eurocêntrica e com padrões hegemônicos e com padrões hegemônicos muitas vezes acorrentada por me sentir que neste lugar não há espaço para mim. Quando o homem negro se permite a fazer vários esportes, tocar instrumentos e ler um livro simbolicamente branco é assim nessa sequência que eu me permiti na sociedade, na família, na escola para ser “aceita” entre eles (brancos) e mesmo assim acorrentada a valores padrões e estéticas que eram imposto diante de mim.*

A estudante 3 compreende que o filme provoca nela os conhecimentos que até então esperados para que um negro possa viver em uma sociedade aos padrões eurocêtricos. Ao utilizar a palavra “acorrentada”, há uma relação com a falta de espaço



para que possa viver de forma mais plena. Na segunda vez em que termo é utilizado há uma referência à limitação de padrões estéticos que talvez esteja relacionado às imposições em relação ao que se concebe por beleza.

Apesar da escrita da estudante 3 não trazer especificamente essa diferenciação entre o homem negro e a mulher negra, há evidência de que o ser masculino negro ainda seria aquele que, mesmo pertencente a uma mesma raça, teria mais chances de ascender de alguma maneira na sociedade eurocêntrica, enquanto as mulheres ficariam submetidas a padronização de seus corpos para talvez continuar atendendo às construções estéticas que renegam sua naturalidade.

A análise criativa da estudante 3, a única negra com a cor da pele mais escura, vai ao encontro do pensamento de bell hooks (2018) em que essa afirma que a habilidade da espectadora negra é evidenciado pois ela reside na resistência que a torna consciente do racismo que não se desenvolve necessariamente pela politização, mas pelo “olhar opositivo” (HOOKS, 2018, p. 240). Nesse sentido, a ausência das mulheres negras em outras possibilidades é apresentada pela análise da estudante 3 pelas suas vivências que a levariam estar condicionada ao esteticismo comercial que as possibilitam a algum tipo de aceitação na sociedade contemporânea.

Por último, o escrito do docente traz uma análise por meio de expressões e palavras em que reitera as opressões sofridas pelas populações negras retiradas do continente africano para trabalharem compulsoriamente no sistema colonial:

**Professor Wilson:** *Ao assistir o filme Alma no olho eu senti a angustia da trajetória da escravização do sujeito negro no processo da diáspora africana determinada pelo colonialismo europeu. Escravidão. Horror. Prisão mental. Ilusão de liberdade. Aflição. Subalternidade. Humilhação... A música, a interpretação, a concepção sucinta em PX B [Preto X Branco] denunciando a opressão branca, nas correntes brancas... Até a libertação possível no movimento cíclico de retorno. Mas a angústia continuou.*

A análise do professor evidenciou mais as questões inerentes ao sofrimento principalmente pela cor branca que metafóricamente ocupa todo o cenário e que se opõe a cor da pele de Zózimo Bulbul. E mesmo quando há essa possível liberdade, há a continuidade de uma vida que seguirá, mas com outras formas de sofrimento que ainda afligem as populações negras.

### 5.5.1 Avaliação em uma perspectiva decolonial no primeiro dia de aula na disciplina “Multiculturalismo e Educação”

Ao avaliar o primeiro dia de aula em uma perspectiva decolonial, foi importante compreender se a partir do tema proposto, bem como das atividades desenvolvidas, os estudantes produziram conhecimentos fundamentados nas presenças corpóreas, históricas, estéticas.

A corporeidade foi presentificada pelos participantes a partir de suas reflexões, o que os levou a uma sensibilidade que se externalizava em seus rostos e gestos. Isso significa que muitos sentiram a necessidade de não apenas falar, mas trazer com seus corpos, de forma mimética, interpretassem as dores e sofrimento transmitidos pelo filme.

Ainda em uma perspectiva decolonial, compreendemos que o subjugamento da mulher negra bem como aspectos inerentes ao feminismo negro poderiam ser problematizados no filme, caso os estudantes fossem co-diretores, de forma a evidenciar questões inerentes aos processos coloniais.

Dessa forma, as colocações e questionamentos dos participantes trouxeram para a aula a necessidade de produções de conhecimentos que fundamentem as questões relativas às mulheres negras. Isso se deve à carência epistemológica em diferenciar pelo sistema colonial questões que podem ser compreendidas como prevacente ainda na contemporaneidade, subjugando a população negra feminina. Essa análise foi melhor compreendida quando a licenciada-espectadora trouxe para si as questões da ausência de uma produção que a faça reconhecer como uma mulher negra autônoma. Talvez, isso ocorra pelo fato da estudante não conseguir ainda vislumbrar outras mulheres negras capazes de construir novas possibilidades corpóreas, estéticas e históricas.

### 5.5.2 A presença negra na disciplina de “*Multiculturalismo e Educação*” por meio das experiências do Minuto Lumière e da Videoinstalação

A segunda aula foi iniciada um pouco após as 16 h 30 min e contou com a bolsista Ana Clara Cartaxo, responsável pela gravação. Assim que os primeiros estudantes foram chegando, inclusive uma boa parte deles que não estava na aula passada, eu iniciei explicando sobre o que fizemos na semana anterior a partir da

experiência de exibição do filme *Alma no olho* e também sobre as atividades propostas em sala e para casa.

A aula começou com a montagem da videoinstalação do filme *Alma no Olho* sendo exibido em um projetor e no outro, exibiu-se a gravação das análises criativas dos estudantes da semana anterior. O tempo de duração dos fragmentos selecionados da aula durou exatamente onze minutos, que é exatamente o tempo do primeiro curta-metragem de Zózimo Bulbul.



Figura 2: Videoinstalação “Zózimo Bulbul as Análises criativas”. Imagens produzidas pela bolsista Ana Clara Cartaxo em 26/06/2018. Fonte: arquivo de gravação de Fábio José Paz da Rosa.

Um dos momentos mais interessantes dessa primeira videoinstalação pode ser observada na figura 2 quando a estudante 2 falava da personagem final de *Alma no olho* que arrebenta as correntes e volta a si que coincidiu exatamente com o momento de projeção dessa cena do curta-metragem. Esse momento faz com que a videoarte enquanto experiência fílmica possa relacionar duas imagens em movimento, mas também como defendido por Cohn (2016), faz com que os espectadores estejam com o olhar em movimento, tanto para elaborar associações como também estranhamentos:

**Estudante 7:** *Eu não estava na semana passada, mas eu procurei observar primeiro [o filme], não me atentar muito para a filmagem da aula. O que eu vi foi um pouco confuso no início, né, mas conforme o andamento do filme, eu vi que ele vai passando por vários estágios, Ele primeiro está num estágio de alegria, de liberdade, de tranquilidade, de estar natural e parece que ele vai se perturbando, se aprisionando, se enlouquecendo, até que ele chega ao estágio de prisão, de loucura. Aquela sensação de estar preso, de loucura. Eu achei que foi uma alegoria fundamental a roupa, porque a roupa... pois a vestimenta traz muito elementos para que a gente possa pensar*

*na interferência daquela roupa. Aquela roupa traz uma invasão da cultura, uma invasão da maneira de ser, uma invasão na maneira de agir, de pensar e que depois ele quando sai daquilo tudo... Aí depois eu comecei a prestar atenção no que ela estava falando [fala da estudante 2 na outra projeção]... Pra mim fez muito sentido, porque depois ele volta, e aí ele fica bem de novo, quando ele retorna a identidade original.*

Ao assistir a videoinstalação, a estudante 7 faz a Análise criativa, mencionando as roupas como um elemento em que uma das personagens de *Alma no olho* é inserida obrigatoriamente na cultura eurocêntrica. No momento em que a personagem abandona as vestimentas brancas para voltar a si, a estudante 7 muda o foco do olhar para prestar atenção ao que estudante 2 falava na outra projeção.

Essa relação entre a Análise criativa da aula anterior e a exibição de *Alma no olho* reitera a ideia de presentificar a última personagem que almeja se libertar em sua plenitude e que para isso é necessário abandonar as construções estéticas, como dito pela estudante 7.

Depois de se ver em uma das projeções da videoinstalação, a estudante 2 reitera um pouco as questões debatidas na última aula acerca do plano em que uma das personagens estava lendo um livro branco mas ainda presa às correntes:

**Estudante 2:** *Eu continuei achando isso. Aquilo que foi levantado na semana passada, que a leitura libertava ele. Mas não foi muito bem isso que eu achei. Claro que o conhecimento liberta. Mas nesse caso que conhecimento? A gente tem falado nessa disciplina justamente sobre isso que a cultura, a educação que é passada para gente é etnocentrista, então ele não liberta com esse tipo de conhecimento, mas com um conhecimento da própria origem dele.*

Ao analisar criativamente sobre o livro ser um dos elementos do plano que estaria ali para libertar ou não, a estudante 2, além de reforçar o que havia dito na semana anterior, compreende que o conhecimento tem a capacidade de libertar, mas que somente quando a personagem volta a si e se despe de todas as vestimentas brancas é que uma verdadeira emancipação é possível.

Essa conclusão por parte da estudante também conta com os conhecimentos suscitados pela disciplina de *Multiculturalismo e Educação* ao compreender que o plano em que Zózimo interpreta um homem que lê um livro de cor toda branca faria parte do que a estudante problematizou sobre um conhecimento adquirido para compor uma imposição etnocêntrica.

Por outro lado, a Estudante 8 apresenta-nos uma conclusão de sua análise criativa que pode significar essa eterna busca pela emancipação humana:

**Estudante 8:** *Uma coisa que eu pensei foi que não tem como ele voltar às origens. Não tem mais como você voltar às origens. Por mais que existam retorno, não será igual. A intervenção ela sempre modifica, será sempre assim. E não tem como você evitar a intervenção. Independente de ser essa relação dos negros escravizados. Qualquer coisa o ser busca uma intervenção. Isso vai ser sempre libertador e aprisionador ao mesmo tempo.*

A enunciação da estudante 9 vai ao encontro de uma das questões apontadas pela perspectiva decolonial, que também almeja compreender como os sujeitos historicamente subjugados vivem entre a emancipação e a imposição colonial. Se há esse “entre” constante do que aprisiona e liberta, resta-nos, numa proposta de formação docente decolonial, pensar como e de quais formas as vidas bem como suas formas de existências se colocam diante daqueles que serão privilegiados em um processo histórico e outros que serão subjugados, mesmo que haja a construção de supostas democracias que enunciem igualdades e liberdades para todos.

Dessa forma, algumas das análises criativas dos estudantes que questionaram a produção de conhecimento eurocêntrica também evidenciaram que epistemologias negras de corporeidades, estéticas e histórias poderiam ser produzidas mesmo diante das opressões. Se não há como voltar a ser plenamente o que era, é preciso reconstruir com que tem de ancestral em cada um de nós. Como Kobena Mercer (1994) problematiza, os filmes negros tem essa potencialidade do reconhecimento das imagens que estão em constante processo de ambiguidades.

Após essas últimas análises, solicitamos às estudantes que elaborassem planos de aulas a partir de um plano de *Alma no olho*. A atividade foi feita com todas as estudantes juntamente com o professor Wilson Cardoso. A proposta de pensar o plano de aula pelo plano do filme remete-nos a um relação entre o cineasta e o professor. O plano da aula tem também uma constituição imagética a partir dos elementos que os docentes necessitam para compor uma aula: os estudantes ao qual se busca a atenção, a temática da aula, as formas como os conteúdos serão trabalhados, as formas como os estudantes serão atravessados pelos conhecimentos e o que precisa ser aperfeiçoado.

As categorias do Plano de Aula foram apresentadas no quadro branco da seguinte forma pelas estudantes e pelo professor:

## Plano de Aula

1) Público Alvo = Educação de Jovens e Adultos

Quantidade de alunos = +- 25 alunos

turno: Noite

bairro: Centro da Cidade

Município: Rio de Janeiro

2) Objetivos:

\*Analisar a perspectiva histórica do filme;

\*Pensar a diáspora africana;

\*Refletir sobre a poética do filme (Como ele foi feito);

3) Conteúdo:

História: Colonização do Brasil e seus desdobramentos

Artes: *Gestalt*

Geografia: Brasil –Europa -África

4) Estratégia/ Material

Pensar o filme na sua integralidade

Em roda, será pedido que selecionem um fragmento do filme para expor a interpretação do filme.

Antes, porém, será solicitado que selecionem dois fragmentos em que o personagem

1º) aparece com vestimentas étnicas acadêmicas apropriando-se do saber hegemônico;

2º) personagem de costas e acorrentado

A escolha do bairro onde esse possível Plano de Aula poderia ser aplicado é de uma escola pública localizada no Centro do Rio de Janeiro. Esse território representa um espaço transitório entre os bairros periféricos e os de médio/alto poder aquisitivo. Ao pensar nesse território, vislumbra-se mais uma vez a ideia do “entre” que condiciona as populações afro-brasileiras. Pela Central do Brasil, muitos desses trabalhadores passam todos os dias rumo aos seus postos de trabalho, tanto ali mesmo ou em direção aos bairros nobres da Zona Sul carioca. Dessa forma, na Central, os trabalhadores passam por ali, mas não ficam ali. Não estabelecem necessariamente uma relação com aquele espaço. Ao escolher esse território como possibilidade de pensar a aplicabilidade do Plano de aula, estabelece-se uma ideia de trazer à tona essas implicações que estão entre aqueles que compõem um processo histórico e político, mas que não foram formados para pensar sobre ele.

Quanto aos objetivos, os graduandos almejam desenvolver algumas das categorias da produção de presença pensadas nesta pesquisa que se referem principalmente à trajetória histórica que perpassa por todo o filme *Alma no olho*. Quanto à diáspora africana, compreendemos que, mais uma vez, o que ficou para esses estudantes foi esse local ou território visto como o “entre” em que os afro-diaspóricos não são nem os africanos nem os eurocêntricos. Ao terem como objetivos a poética do filme, a categoria estética é colocada como uma das formas que pode levar a compreenderem o fazer do filme pelas formas como as corporeidades são enunciadas.

Ao que se refere ao conteúdo, os estudantes optaram por disciplinas em que as temáticas estão presentes principalmente pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. No caso do conteúdo de História, ao indicarem o tema da colonização e seus desdobramentos, compreende-se que houve a interpretação de que os subjulgamentos ainda são contínuos quando os negros ficam restritos a alguns papéis como o jogador de futebol, o sambista, o pugilista ou limitados às perspectivas de conhecimentos eurocêntricos, temática bastante debatida nas duas aulas a partir dos planos fílmicos em que uma das personagens está lendo.

Com relação às Artes, o grupo optou por desenvolver as perspectivas da *Gestalt*, que é um conceito Alemão, que não possui uma tradução específica para o Português, e significa a Psicologia da Forma. Essa teoria considera que o cérebro vê as imagens, as processa e tenta organizá-las. Nesse caso, relacionar a Teoria da *Gestalt* no conteúdo de Artes significou para os licenciandos as formas como Bulbul construiu a estética em que vários momentos os deixaram em dúvidas com relação ao que estavam assistindo. Assim, os alunos questionaram se a pulseira estava ou não no plano em que a personagem estava lendo o livro de cor branca ou quando ela começa a se livrar das vestimentas brancas, os estudantes também se questionavam se as personagens estavam ou não com uma tanga toda preta, o que significaria voltar totalmente às suas origens.

Com relação ao conteúdo de Geografia, os participantes consideram que deveriam inter-relacionar temáticas referentes ao Brasil, Europa e África com o intuito de compreender como esses três territórios foram enunciados no filme. O continente africano era essa constante presença desde o nascimento da primeira personagem que se vê, se toca e se alegra com a sua existência. A Europa está enunciada na forma como após os processos de escravização e pós-colonização os negros vão se apropriando da cultura eurocêntrica, que não possibilita sua plena liberdade, como no caso das

vestimentas brancas e do livro de cor branca. A referência ao Brasil pode ser compreendida como o que está entre, ou seja, a diáspora que muitas vezes restringiu os negros aos estereótipos ou as práticas sociais aceitas pelo eurocentrismo como no caso dos planos referentes à intelectualidade, mas que não desenvolvem uma plena emancipação.

Na última parte, o grupo apresentou como estratégia o desenvolvimento a partir de planos fílmicos de *Alma no olho*. A ideia é que se a aula fosse aplicada, os estudantes da EJA deveriam selecionar dois fragmentos. O primeiro em que ele [a personagem] apareça com vestimentas acadêmicas em que se faz referência ao plano em que uma das personagens está lendo o livro de cor branca. A escolha desse plano tem a ver com as problematizações das duas aulas em que os participantes querem compreender se o conhecimento emitido pelo livro seria emancipador para as populações afro-diaspóricas. Em contraponto, o segundo plano em que a personagem aparece de costas e acorrentado se refere a um subjugamento mais evidente, já que está seminu e sem as referências às vestimentas brancas.

As últimas atividades da segunda aula da disciplina de *Multiculturalismo e Educação* foram as exposições de mais duas videoinstalações. A primeira tinha o objetivo de apresentar os Minutos Lumière ao mesmo tempo de *Alma no olho*. Essa videoinstalação se inicia concomitantemente ao primeiro plano do curta-metragem em que, focando nos olhos de Zózimo Bulbul, na outra tela é projetada o primeiro Minuto Lumière em que aparecem quatro estudantes negros no ambiente da sala de aula no campus da Praia Vermelha da UFRJ.

A videoinstalação nos apresenta uma relação interessante entre as duas projeções. Enquanto Zózimo olha para câmera, dá-nos a impressão de que também direciona o olhar àqueles jovens negros que estão na outra tela ocupando com todas as suas corporeidades em diferentes estéticas. Da mesma forma como Zózimo procura demonstrar a naturalidade de sua corporeidade, alguns desses jovens conversam tranquilamente enquanto outra estudante acaricia os seus cabelos.





Figura 3: Videoinstalação “Alma no olho e os Minutos Lumière”. Imagens produzida pela bolsita Ana Clara Cartaxo em 26/06/2019. Fonte: arquivo de gravação de Fábio José Paz da Rosa.

No segundo momento da videoinstalação, na projeção de *Alma no olho*, Zózimo inicia o plano em que aparece como se estivesse correndo enquanto no segundo Minuto Lumière é apresentado um enquadramento em que se filma do segundo andar do prédio do Instituto de Psicologia em direção a parte de baixo na área externa onde um grupo de estudantes brancos, conversando entre si. A autora dos dois primeiros Minutos Lumière explica:

**Estudante 1:** *Eu pensei o meu Minuto Lumière pensando que outro dia eu fui fazer uma prova aqui e quando eu saí eu observei que só tinha uma pessoa negra. Eu fiquei viajando assim, a presença existe, mais ainda não é igual, sabe? Mais uma constatação que já é óbvio. Aí depois eu fui para uma disciplina sobre cinema negro e eu fiquei pensando que eu era a minoria. Achei muito interessante o inverso. Inclusive foi onde eu vi esse filme do Zózimo. Realmente, é uma questão de todo dia...*

A análise da Estudante 1 apresenta-nos a questão da produção do conhecimento no espaço acadêmico. Afinal, se a presença negra é mais evidente, não significa que os microespaços da universidade tenham se aberto para que diferentes sujeitos possam questionar e problematizar as fundamentações eurocêntricas. Ao mesmo tempo, a disciplina mencionada pela aluna com um número significativo de estudantes negros revela ainda uma lacuna na estruturação do currículo das graduações para que as temáticas étnico-raciais abrangessem um número maior e diversos de sujeitos, principalmente, os não-negros. A análise do Professor Wilson corrobora para essa problemática, reflexo de uma conjuntura social:

**Professor Wilson:** *É interessante pensar que o branco também é refém do seu privilégio quando ele deixa de acessar uma troca cultural incrível, importantíssima, né? Ele é refém de uma ignorância [...] E fica sem conhecer uma riqueza do mundo que não é validada, legitimada, valorizada. Ele se empobrece por não haver troca e sob muitos aspectos, de pensar essa cidade partida que a gente vive. Ela é uma prisão dos dois lados. A gente tem dificuldade de andar pela cidade, de conhecer áreas que são pobres e a pobreza tem cor. E vice-versa. Os negros não tem oportunidade de circular em outros espaços e se perde dos dois lados. Se fala muito da questão da etnia negra, indígena, mas não se discute as questões da branquitude no Brasil. Nesse momento que a gente vive e que se fala muito do local de fala, o que se discute é a partir de onde você fala, que condições você fala. Como branco eu posso falar sobre essa questão das injustiças étnico-raciais, socioculturais que existem no Brasil, mas a partir de que situação?*

Pode-se dizer que a análise do docente reitera as colocações da Estudante 1 no qual os espaços da universidade como sendo parte dessa “cidade partida”. Da mesma forma que se tem dificuldade de transitar pelos diferentes territórios da cidade, também há certa dificuldade de fazer com que os conhecimentos produzidos no contexto da universidade possibilitem o acesso aos diferentes estudantes. Além disso, podemos nos questionar: o que faz com que determinadas disciplinas, em especial as eletivas, tenham maior quantidade de alunos negros ou não negros? Como e Por que as disciplinas reproduzem condições que, nas palavras do Professor Wilson, faz com que não haja a troca dos conhecimentos e assim impossibilite aos universitários a dialogicidade?

As problematizações do Professor Wilson também vão encontro do que hooks (2018) problematizou sobre as dificuldades dos alunos brancos, que poderíamos dizer sobre a intelectualidade em geral, ao reagirem com certa incredulidade quando pessoas negras avaliam criticamente a branquitude e suas condições de privilégio.

Algumas possíveis respostas a esses questionamentos podem ser pensados ainda se apropriando da análise do docente da disciplina de *Multiculturalismo e Educação* ao compreender quem se sente legitimado a produzir os conhecimentos no espaço universitário. Isso reflete até para as questões de quem são as pessoas que estão produzindo os conhecimentos relativos às negritudes e como elas se inserem nos currículos das licenciaturas como parte fundamental para se pensar o processo de construção histórico, político e social do país.

No terceiro momento da videoinstalação, Zózimo aparece em um plano que começa a se estranhar quando ouve algo que faz parar sua euforia. Concomitantemente ao filme, é apresentado o terceiro Minuto Lumière, produzido pelo estudante 5, que não

estava presente nessa segunda aula. Nesse Minuto, vemos uma localidade externa, gravada em preto e branco, ao campus universitário. O foco da câmera é um espaço amplo e gramado em que se observa ao longe uma pessoa negra se banhando no meio da rua. Ao mesmo tempo, em *Alma no olho*, a personagem que antes estava alegre, olha de lado, como se estivesse mirando a projeção do Minuto Lumière e começa a mudar a sua fisionomia.

Em outro plano, ainda com vestimentas africanas, uma das personagens de *Alma no olho* experimenta um alimento que parece azedo. Em seguida, em outro plano aparece que a personagem, antes alegre, tenta ouvir algo. Esses planos colocam-se ao lado da projeção do Minuto Lumière em que não conseguimos ver totalmente a pessoa negra que, ao fundo do plano, se lava à plena luz do dia no meio do espaço arborizado. Nesse momento, Zózimo, em *Alma no olho*, começa a se tocar, como se não estivesse se reconhecendo mais.

Esse momento da videoinstalação traz uma inter-relação entre a obra fílmica e o Minuto Lumière: das ambiguidades no sentido de que em *Alma no olho* reitera esse constante estranhamento diante a possibilidade de as personagens não serem reconhecidas em suas existências ao mesmo tempo em que o Minuto Lumière apresenta-nos uma imagem que se tornou comum e banal nos grandes centros urbanos. Se quase não podemos perceber, o estranhamento de Zózimo na outra projeção permite-nos lembrar daquele corpo estranho da projeção ao lado.

Após a exibição e análise da segunda videoinstalação, realizamos a exibição de uma montagem construída por Adriana Fresquet de 11 minutos entre o filme *Ó pai ó* (2007) de Monique Gardenberg e a montagem “*Espelho e a Tarde* (2012)<sup>63</sup>, de Dias & Riedweg.

---

<sup>63</sup> De acordo com Greice Cohn (2016), a montagem o Espelho e a Tarde apresenta imagens de “[...] um rapaz carregando um espelho retangular com moldura branca enquanto percorre as vias e ruelas do Complexo do Alemão, pavimentadas após as obras de urbanização resultantes da instalação das forças de pacificação nessa comunidade. No início do filme o dia está claro, há uma agitação na cena, muitas pessoas circulam nas ruas, em todas as direções, há certo acúmulo de elementos. Com o passar do tempo, as ruas vão ficando mais vazias e estreitas, veem-se passagens entre muros, escadas, rampas, e, aos poucos, a luz vai caindo, até anoitecer. O espectador pode ver, nas três telas, simultaneamente, o rapaz andando, a partir de pontos dos vista das três câmeras que o acompanham (em cada uma das telas esses três pontos de vista são abordados). Essa alternância faz com que o rapaz seja visto andando da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, ou atravessando o plano obliquamente, seja se distanciando de quem o contempla, ou se aproximando do ponto de vista do espectador. Os planos variam entre muito abertos (nos quais se vê o entorno e as vias por onde passa o rapaz, junto com outros personagens e objetos) e mais fechados (onde só avista-se o personagem entre fragmentos de fachadas, transeuntes e outros elementos da geografia local). A alternância de pontos de vista articulada com diferentes enquadramentos confere um dinamismo que vai ser acrescido de outros elementos composicionais”.

A montagem se inicia com a cena em que “Boca”, personagem interpretado por Wagner Moura, vai discutir com o personagem “Roque”, interpretado por Lázaro Ramos. A discussão gira em torno de produtos carnavalescos que Roque não deseja mais fornecer à Boca até que esse quite todos os valores que pretende comprar. A cena atinge o seu clímax quando Boca acha que pode inferiorizar Roque utilizando a expressão “Você é negro!” repetidas vezes. Roque rebate dizendo que é negro e que da mesma maneira que sofre, também tem desejo pelas mesmas coisas como qualquer branco, inclusive nas relações comerciais.

A partir de 1 minuto e 35 segundos da montagem, surgem vários enquadramentos do *O espelho e a tarde* em que um rapaz negro aparece carregando um espelho pelas ruas e vielas do Complexo do Alemão. Os enquadramentos que se multiplicam um após o outro mostram o rapaz de vários ângulos carregando o espelho ininterruptamente em meio a um dia de grande movimento na localidade. O espelho é mais um importante elemento que multiplica um pouco as imagens que estão no extracampo da câmera.

Enquanto *O Espelho e a Tarde* vai sendo projetado, as vozes da discussão entre os personagens Boca e Roque do filme *Ó pai ó* ficam ao fundo repetidas vezes durante os 11 minutos restantes. Quando a montagem vai chegando ao seu final, as vozes vão se sobrepondo umas às outras como as imagens de *O Espelho e a Tarde* (2012) . A montagem chega ao seu ápice quando a personagem de Wagner Moura grita a frase “Você é negro!” com o fundo da montagem apenas com uma tela preta. Após a exibição, os estudantes fizeram as seguintes reflexões:

**Estudante 7:** *Esse filme do espelho junto com essa fala [do filme Ó pai, ó] faz a gente refletir um pouco sobre dos lugares por onde ele passou que é notório que ela passa na periferia. [...] muito do que a população negra vive e como ela vive e como ela é vista também. Como um povo inferior, que mora nos piores lugares, que anda pelos lugares mais precários, que enfim... essa é população que é representada dessa forma e vista dessa forma. Foi isso que [...] Foi essa impressão. Foi essa ideia. Essa fala dele falando, o Wagner Moura falando “Você é negro”, ele quer justificar a exploração, que o outro ganha menos, ele pode fazer isso porque simplesmente você é negro, porque aquela população é negra, ela tem que ficar nos piores lugares, porque você é negro você tem que aceitar os salários mais baixos, o pior lugar essa é a perspectiva.*

A estudante 7 compreende que a sonoridade da fala da personagem de Wagner Moura em *Ó pai ó* (2007) reverbera as múltiplas imagens de *O espelho e a tarde* (2012).

Assim, para ela, a fala repetida em que Boca acha que ofende Roque por chamá-lo de negro associa-se com os espaços filmados e refletidos no espelho carregado pelo jovem que caminha pelo Complexo do Alemão.

As seguintes reflexões estiveram voltadas mais para os sentimentos movidos pela montagem de outros participantes da aula:

**Estudante 6:** *Deu uma agonia, uma aflição. Que isso termine logo. É um discurso muito forte, assim como no filme do Zózimo, bem punk mesmo.*

**Professor Wilson:** *Eu achei angustiante. Aquele silêncio. A repetição e o reflexo.*

**Estudante 2:** *Eu estou exausta, não consigo nem mais pensar. Fiquei muito sentida.*

A experiência da exibição da montagem entre *Ó pai ó* (2007) e a montagem *Espelho e a Tarde* (2012) culminou significativamente na corporeidade dos espectadores de forma que pudessem sentir a opressão vivida cotidianamente pelas populações negras. Compreendemos essa experiência em que os espectadores imaginam sentir as dores desse grupamento social.

No caso dos não-negros, que era maioria nesse dia de aula, entendermos parte de suas análises em meio às agonias e angústias por uma constatação desse incômodo em sentir como as populações negras sofrem. Colocar-se diante da angústia para o docente da disciplina ou da exaustão da Estudante 2, proporciona uma experiência de pensar em outras perspectivas de formação docente em que o desenvolvimento dos conhecimentos pode e deve ser redimensionado para nos posicionar pela compreensão de sentimentos que são inerentes às existências de diversos sujeitos que vivenciam as diferentes formas de opressão em sua condição racial.

#### 5.5.6 A avaliação em uma perspectiva decolonial no segundo dia de aula na disciplina de *Multiculturalismo e Educação*

O segundo e último dia de aula da disciplina de *Multiculturalismo e Educação* foi avaliado na perspectiva da Pedagogia decolonial em que estudantes e o docente desenvolveram olhares para se verem por um pensamento em que em vários momentos estabeleceram um lugar fronteiro de produção do conhecimento. Ao iniciar as videoinstalações em que se projetava ao mesmo tempo *Alma no olho* e as análises

criativas da aula anterior, os participantes estabeleceram relações entre as duas projeções.

As falas dos estudantes da primeira aula foram sendo exibidas concomitantemente ao curta-metragem *Alma no olho* reiteraram questionamentos sobre até que ponto o conhecimento representado no livro libertaria ou não a personagem inserida em uma cultura eurocêntrica. Esse entre-lugar do negro que o situa após a Abolição será um dos conhecimentos que passam a ser desenvolvidos durante o restante da segunda aula. Assim foi apresentado no Plano de aula em que o público alvo se localizava no Centro da Cidade, um território situado entre os espaços periféricos e os espaços de maiores poderes aquisitivo do Município do Rio de Janeiro.

No último momento da aula, quando se apresenta a montagem entre *Ó pai* (2007) e *O espelho e a tarde* (2012), a confluência de imagens e sonoridades faz com que essa ideia do que se elabora continua. Os espectadores que se sentiram incomodados com a montagem foram exatamente os não-negros. Dessa forma, a atividade alcançou um determinado objetivo quando se propôs a fazer com que diferentes sujeitos desenvolvam a empatia em compreender os padecimentos que os negros passam. Mais do que isso: sensibilizar-se e compreender que os não-negros fazem parte desse processo.

## 5.6 A produção de presença negra no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O segundo espaço de investigação desta tese de Doutorado ocorreu na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, no campus Duque de Caxias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi desenvolvida na disciplina eletiva *Cinema como arte na escola* sob a regência da Professora Liliane Leroux.

Iniciamos o primeiro dia de atividades com a exibição de *Alma no olho* para a Turma I, que se encontrava às Terças-Feiras no período da Tarde. Utilizando a análise criativa de Bergala, questionamos, após a exibição, o que os estudantes viram:

**Estudante A:** *Um escravo [pausa] Ele foi preso capturado, feito de escravo e teve que agir como um homem branco, em uma civilização branca.*

**Estudante B:** *Eu acredito que foi mais uma crítica da atualidade. Ele era alegre, feliz e só que mostra ele jogando futebol que muitas vezes*

*os negros fazem e que fazem eles tornarem famosos como o Pelé, mas de qualquer forma continuam sendo escravos, sempre vão ser um negro, nunca vai ser aquele cara e que vai tornar iguais a todos não vai abrir aquela porta para todos entrarem. Vai ser apenas uma exceção à regra. Pra mim foi mais uma crítica.*

**Estudante C:** *Ele “tava” feliz porque ele estava se reconhecendo, como se fosse uma evolução e daí depois ele estava feliz se reconhecendo sem aquelas roupas e tal e aí a partir... depois tem aquela parte do navio negreiro momento em que ele estava se reconhecendo como negro, ele começa a virar escravo, ali na plantação, aquele negócio do violino, do livro e aí depois ele conseguiu se libertar mas ele se libertou quando voltou a sua ancestralidade [movimento com as mãos, direcionada para trás] à sua origem, que ele começou a perder, perdendo a sua identidade quando voltou a sorrir.*

**Estudante B:** *Uma coisa que me chamou atenção foi a questão do estereótipo, ficar acorrentado a um estereótipo, o negro que joga futebol, o negro que toca samba, o negro que luta. Isso aí me chamou a atenção.*

Ao iniciar sua análise, o estudante A reconhece a figura do escravo em *Alma no olho*. Em seguida, ele faz uma pequena pausa como se estivesse organizando as ideias apresentadas e afirma que a personagem foi feita de escrava já que estava em uma civilização branca. A atitude do estudante de parar e pensar e ir aos poucos elaborando sua análise remete à própria intencionalidade do cineasta em relacionar essa ambiguidade entre o estereótipo e o que não deveria ser fundamentado enquanto tal ideia. Assim, o filme em *Alma no olho* (1973) demonstra o objetivo do cineasta em mostrar imagens desgastadas de forma diferenciada e a partir dali pensar de outra forma, ou seja, criticar as imagens pelas próprias imagens.

Essa perspectiva vai sendo analisada pelas outras estudantes, que vão analisando a partir dessa intencionalidade de Zózimo Bulbul. A Estudante B entende o filme como uma crítica que mesmo diante da possibilidade do negro ascender socialmente, muitas vezes ficará restrito a poucos exemplos como o jogador e o pugilista, mas sempre acorrentados.

A Estudante C já elabora uma análise mais próxima da estética do filme ao relacionar as possíveis liberdades em meio às opressões ainda existentes. A menção ao violino e ao livro, parece não ser o suficiente para que uma das personagens alcançasse a liberdade. E mesmo quando a personagem volta a sorrir, para a Estudante C, não significa que ele está livre. Assim, essa liberdade só aconteceria quando a personagem final voltasse à sua ancestralidade e rompesse com as correntes.

As análises desse primeiro contato dos estudantes da FEBF com a cinematografia de Zózimo Bulbul revela a ideia de imagens que demonstram as relações entre aprisionamentos e liberdades para os negros na sociedade brasileira. Essa interseção entre o que é e o que aparenta ser ficou evidente na análise dos estudantes da turma I como uma das estratégias estéticas bulbulianas, que fazem do curta-metragem apresentado uma referência para questionar as imagens não como algo dado e pronto, mas como uma produção em que as personagens visam se tornar presenças entre ambiguidades.

Na Turma II, que no primeiro dia contava com 12 estudantes do período noturno, as análises criativas também foram remetidas às questões estéticas do curta-metragem:

**Estudante D:** *Eu vi um ser que parecia feliz, sorrindo, se tocando, se reconhecendo e depois de um determinado momento ele está com correntes brancas, cercado de paredes brancas, imposto a uma cultura. Ele vai se transformando para apropriar-se de uma cultura europeia. E depois disso, ele volta às origens.*

**Estudante E:** *No começo, fiz um paralelo com a Bíblia, em Gênesis. Ele estava nascendo. Ele toma consciência de si, se toca, continua livre. Quando ele está vestido, já é outra pessoa. Depois já se vê encurralado. Faz uma alusão ao navio negreiro. Depois tem um momento que ele está com um chapéu, pedindo dinheiro. O tempo passou, e ele pode conseguir com sucesso ser um jogador de futebol. Mas ele sempre está com as algemas. Daí é preciso perguntar: Quem sou eu?*

**Estudante F:** *Me chamou atenção na parte que ele está lendo o livro, quando ele de certa forma entra pra academia. Ao mesmo tempo que entra para o mundo da liberdade, ele continua, apesar de livre, sempre escravo. Está preso ao que dizem para ele.*

A imposição cultural é um dos elementos que os estudantes do período noturno utilizam para analisar criativamente o curta-metragem. De forma mais objetiva, os estudantes desse turno relacionavam diretamente a análise aos elementos estéticos. Assim, para estudante D, as paredes brancas eram a imposição da cultura e a estudante F compreende que, ao adquirir o livro, a personagem aderiu às perspectivas eurocêntricas. Mesmo diante de uma suposta liberdade, os estudantes compreenderam que as personagens estão inseridas em diferentes formas de opressão.

No segundo momento da aula, os estudantes foram convidados novamente a assistir ao filme *Alma no Olho*. Ao final, eles foram questionados sobre o que eles mudariam caso fossem co-produtores da obra. Na turma I, algumas das estudantes consideraram as modificações que poderiam ser feitas:



**Estudante A:** *Comecei a ver de outra forma. O filme poderia ter outros embates. Como a questão da criança negra. No início, parece que ele está nascendo.*

**Estudante B:** *Mudaria a música. Começaria mais calma e depois aumentaria de acordo com a intensidade da angústia. Quando estivesse mais alegre, mais rápida. Quando sozinho, uma música de abandono, solidão.*

A Estudante A compreende que o curta-metragem poderia trazer a questão das crianças. Na interpretação dos primeiros planos existe essa ideia em que a personagem se toca e se reconhece assim como um infante. Essa análise remete as possíveis relações que podem ser feitas com diferentes gerações o que é essencial para reconstrução de uma ancestralidade que deve estar comprometida com o pleno desenvolvimento desde a mais tenra infância. Já a estudante B pensa que os diferentes planos poderiam ser compostos por diferentes músicas em que cada uma poderia representar um sentimento das personagens. A intencionalidade do cineasta que atravessou o pensamento da estudante é entendida por estéticas que podem ser conduzidas pelas sonoridades que se expressam nas corporeidades.

Na turma II, as modificações sugeridas também se referiam a outro grupamento invisibilizado na cinematografia:

**Estudante G:** *Eu vejo assim, eu colocaria a mulher negra. Algo que tocasse a questão da mulher negra, mostrando mais coisas. Eu vejo assim, também poderia acontecer com a mulher branca, mas crianças sem pai, mães abandonadas, ter que se virar para trabalhar e cuidar.*

**Estudante H:** *Se fosse uma mulher, teria que colocar mais personagens, as crianças. A situação de gravidez, de abandono e fora as violências que a mulher sofre.*

O estudante G e a estudante H posicionam a mulher negra como aquela que mais sofre com o processo da subordinação. Dessa forma, ela surge como aquela que permite uma compreensão ampla das formas de subjugo das populações negras, já que elas são as que mais sofrem com os processos de opressão.

No último momento da aula, foi solicitado aos estudantes da Turma I que escrevessem completando a frase “Ao assistir Alma no Olho, eu...”:

**Estudante A:** *Me senti incomodada com a questão de como o negro se apresenta na nossa sociedade. Ele é representado de maneira marginalizada como ladrão ou mendigo, ou quando é possível ser “bem sucedido” isso se dá apenas em áreas específicas como no esporte, onde não lhe são dadas outras possibilidades de existir dignamente na sociedade e como esse processo é histórico e cultural.*

**Estudante B:** *Me sensibiliza a refletir na história do negro, que também é a minha história.*

**Estudante I:** *Eu tive sensações em meu corpo, que quando assistindo as histórias não conseguiria sentir.*

**Estudante J:** *Ao assistir o filme Alma no olho eu pude viajar como se estivesse sendo a personagem e vivendo momentos marcantes da descoberta como sou diferente do outro e como sou diante de uma sociedade que foi colonizada por um povo diferente do meu. Dessa forma, sofro e sonho porque sei que isso daqui a algum tempo será apenas lembranças.*

A identificação com as intencionalidades da cinematografia de Zózimo Bulbul possibilitou às licenciandas serem atravessadas com as suas existências negras. Dessa forma, os conhecimentos suscitados pelo filme atravessaram o campo das ideias e são compreendidas como uma história que está desde sempre marcada em suas corporeidades. Nessa perspectiva, percebemos que a escrita sobre o filme mescla-se de forma sucinta e objetiva às realidades que também condicionam essas estudantes negras, majoritárias na disciplina o *Cinema como arte na escola*, a recordarem das opressões que atravessam suas vidas e que vieram à tona, mais uma vez, em contato com cinematografia bulbuliana.

A turma II elaborou uma escrita sobre o curta-metragem mais voltado ao processo histórico:

**Estudante G:** *Ao assistir o filme Alma no olho, eu percebi um contexto histórico denunciando a violência contra um povo com a imposição de uma nova cultura, no caso, a branca europeia.*

**Estudante L:** *Ao assistir o filme Alma no olho, eu pude mais uma vez tomar conhecimento e fazer uma reflexão sobre a história do negro e todas as problemáticas que os envolvem como a desvalorização em sociedade, preconceito racial, etnocentrismo, detrimento de uma raça, dentre outros.*

**Estudante M:** *Ao assistir o filme Alma no olho, eu pude ver uma série de retratos que contava a história do homem negro. Pude assistir uma forma de contar a trajetória composta de diversos momentos distintos através da expressão corporal de forma a instigar o telespectador a interpretar.*

**Estudante N:** ... *pude perceber que retratava um pouco da trajetória da vida do negro num sociedade que o escravizava e que ela se mostrava em grande transformação com o passar do tempo mostrando sua vida, suas atividades, suas descobertas, suas frustrações, suas alegrias, sua rotina.*

Enquanto as estudantes G e H analisam o filme pelas temáticas de uma contextualização histórica em que as imagens geram uma problematização que evidenciam como consequências o eurocentrismo e o racismo, os licenciandos M e N relacionaram a problematização histórica como inerente às subjetividades dos negros. Assim, pela história de algumas personagens, os estudantes entendem que as questões da opressão, bem como dos momentos de busca por uma existência mais plena, estão em consonância com o que pode estar presente tanto de forma contextualizada com uma sociedade quanto em suas individualidades.

#### 5. 6.1 Avaliação do primeiro dia de aula na FEBF em uma perspectiva decolonial

As análises desenvolvidas nesse primeiro dia de aula culminaram em uma relação profícua das existências das estudantes, em sua maioria negra e feminina, entre sofrimentos e resistências das personagens. Essa perspectiva ficou mais evidente no momento da escrita, quando as estudantes puderam refletir sobre as impressões estéticas do filme e relacionaram com as suas sensibilidades, principalmente as estudantes.

Essa experiência as coloca em uma fundamentação decolonial já que os conhecimentos suscitados pelo filme estão diretamente relacionados às suas vidas. Por isso que, ao serem questionadas sobre o que poderiam acrescentar à obra caso fossem co-produtoras, a mulher e suas formas de serem oprimidas são os primeiros conhecimentos que seriam incluídos. Mais especificamente, caberia em uma perspectiva decolonial compreender, como apresentado pelos estudantes do turno noturno, que a mulher negra estivesse presente fundamentando a origem de grande parte dos padecimentos, já que são elas que estão na base da pirâmide dos subjugamentos sociais sustentando a sociedade brasileira, mas são as que menos possuem condições para vivenciarem suas existências.

A partir dessa concepção, as estudantes se colocam como o próprio conhecimento com os quais se tornam capazes de narrar a si próprias. Para isso, elas compreendem que a trajetória histórica deve ser narrada e reconceituada a partir das

problematizações que possibilitam cada uma delas se colocarem no presente questionando as estruturas coloniais.

Ao questionarem a ausência da problematização da mulher negra em *Alma no olho* (1973), as estudantes da FEBF conseguem trazer para si as questões que as presentificam por intelectuais de suas próprias existências. Dessa forma

[m]ulheres negras (especialmente as estudantes) que estão em busca de respostas sobre a formação social da identidade [...] querem saber como as mulheres negras radicais pensam, mas também querem saber sobre nossas formas de ser. Compartilhar de boa vontade sua experiência pessoal com alguém garante que uma pessoa não seja transformada num ícone santificado. (HOOKS, 2018, p. 121).

Pela ausência das imagens, as estudantes negras da FEBF estão em busca de referências que possam dizer por elas mesmas como são suas existências e vivências. Assim, a exibição do filme *Alma no olho* (1973) interseccionou no processo da análise criativa a raça, o gênero e as epistemologias para que se questione cada vez mais os processos de apagamentos dos conhecimentos que se dão pelas imagens.

#### 5.6.2 A videoinstalação entre *Alma no olho* e *O espelho e a tarde*

Na segunda semana de atividades na FEBF, iniciamos com a apresentação da videoinstalação de *Alma no olho* juntamente com as gravações das análises feitas pelos estudantes no primeiro dia de aula. Na Turma I, houve um problema com som da projeção do curta-metragem, o que não impediu que as estudantes interpretassem a relação entre as duas projeções:

Estudante N: *Quando ela [Estudante B] falou a questão do som, ficou bem narrado, porque a gente não ouvia o som e imaginávamos por meio da fala dela.*

Estudante D: *Vendo os dois juntos, tinha hora que elas estavam falando, era exatamente o que estava passando no filme. Interessante ver o filme narrado.*

A Estudante N menciona uma parte da gravação da aula anterior em que a Estudante B fala sobre a sonoridade da música de John Coltrane, o que possibilitou uma compreensão da corporeidade de Zózimo Bulbul. Dessa forma, também foi possível fazer uma análise criativa em que a Estudante N pode desenvolver sua imaginação em consonância com a fala da outra colega. A Estudante D corrobora a impressão da

Estudante N em que a experiência de narrar a si própria possibilitou que em alguns momentos o que era falado estivesse exatamente em consonância com que estava sendo apresentado no filme, sem som.

Essa experiência que se desenvolveu por um problema na caixa de som possibilitou a elaboração de uma atividade em que os sentidos poderiam ser analisados de uma forma peculiar: a sonoridade do filme, ao invés de ser ouvida na sua origem, seria narrada e interpretada pela visão. Essa sinestesia do ouvir pelo olhar de uma estudante que narra suas impressões, ressignifica a capacidade compreensiva da outra estudante sobre o curta-metragem. Na narração da estudante B, as outras espectadoras têm a oportunidade produzir mentalmente suas próprias sonoridade e assim criar e reelaborar a composição fílmica.

O segundo momento da aula foi reservado para elaboração dos planos de aula a partir de um plano de *Alma no olho* (1973). Na turma I, um dos grupos apresentou o plano de aula como tema o “Reconhecimento do corpo”. O objetivo era fazer com as crianças tivessem maior conhecimento de suas etnias com o intuito de valorizar as diferenças. Como metodologia, o grupo pensou em incentivar as crianças da educação infantil a se olhar no espelho e a se desenharem. A avaliação foi colocada como cumulativa, visto que as crianças em um primeiro momento podem não se reconhecer como negras e teriam que passar por um processo de construção.

Esse plano de aula fez com que as estudantes problematizassem como surgiram as questões relativas às experiências que muitas já possuem com crianças:

**Estudante B:** *A questão da cor da pele é interessante. Eu tenho um aluno negro de aula de reforço, aí ele: “Ah, tia, eu quero uma cor de pele para pintar isso aqui”. Aí eu pergunto: essa cor de pele é da cor da tua pele? Que era um begezinho que eles chamam de cor de pele, de tanto eu ficar falando, “Ah, eu vou pintar esse bonequinho aqui com a cor da minha pele” E qual é a sua cor de pele, perguntei: “É marrom”. De tanto eu ficar insistindo...*

**Estudante E:** *Eu tive essa experiência com a minha afilhada, ela desenhava. Ela é branca e pediu o lápis cor de pele. Aí eu fui, peguei vários lápis de cor, o marrom, o preto, a própria cor de pele e perguntei: Por acaso, esse lápis aqui é o mesmo cor de pele da dinda? “Não”. Qual é a cor da minha pele? Ela pegou o marrom. É isso aí. Aí eu disse: Esse daqui pode a sua e não a minha, pra perceber que ela mudou. Ela desenhando e eu explicando para elas as cores... É gratificante você vê que como uma criança de seis anos entende muito rápido. Temos que aproveitar isso para desconstruir esses preconceitos, desmistificar isso e fazer com que a criança já cresça sabendo que não existe uma cor de pele.*

A experiência inicial dessas estudantes com ensino, mesmo que não oficiais, traz a ideia de uma constante prática pedagógica em que as crianças precisam ser questionadas para reconhecerem as diferenças em seus cotidianos. No caso das duas estudantes, percebe-se a importância de dialogarem com essas crianças demonstrando o que já faz parte de suas realidades, que é constantemente construída. Nesse caso, a desconstrução se daria por via de uma Pedagogia que elas mesmas se reconheçam por suas diferenças. Assim, a estudante B inicia sua fala lembrando que tem um aluno negro e da importância dele se reconhecer por essa raça. A estudante C aborda na mesma perspectiva ressaltando a cor de pele da sobrinha. Nesse sentido, essas estudantes trazem em si conhecimentos curriculares em que as experiências vividas servem de fundamento para didáticas que possibilitem uma constante reflexão por parte das crianças.

A problematização em torno das experiências com as crianças e a relação com o “lápiz cor de pele” é fundamentado pela problematização da estudante C:

**Estudante C:** *Acho que assim, a Psicologia explica que a criança até os sete anos de idade está formando sua personalidade. Então por exemplo, como você falou, a menina de seis anos logo percebeu. Acho que até os sete anos, até a própria ciência fala que o nosso cérebro é como uma esponja, ele vai adquirindo e vai absorvendo tudo. Então, acho que é esse momento que é para falar sobre o negro, respeito, religião, homossexualidade, respeito aos homossexuais, respeito à diversidade e em geral, religiosa, enfim, acho que é nesse momento, nessa época, nessa etapa que isso deve ser falado. Por causa dessa questão, para facilitar eles compreenderem. Ah, o que é que tem? [...] O adulto é bem mais difícil. Quer aquilo para si.*

Fazer com que a criança possa refletir sobre o que é elaborado de acordo com os constructos sociais é visto pela estudante C como uma necessidade para que desde a mais tenra idade ela consiga ter a percepção dessa diversidade. Ao relacionar o conhecimento psicológico, a estudante lembra que há uma capacidade cognitiva maior para uma aprendizagem sobre os mais variados temas da diversidade em que a criança compreenderá as existências de forma natural, visto que para o adulto já haja determinadas resistências para um reconhecimento dessas presenças na sociedade em sua plenitude.

Na turma II, no período noturno, um dos planos de aula teve como tema “o estereótipo do negro bandido”. O grupo escolheu para elaborar o plano de aula os planos fílmicos no qual em *Alma no olho* as personagens estão representando esses

estigmas. A ideia era discutir com crianças de quatro anos e produzir conhecimentos interdisciplinares entre História e Geografia:

**Estudante G:** *Aí a gente pensou em iniciar falando desse estereótipo, e a partir daí, pedir que para que eles tragam outras vivências algum tipo de situação como essa que já possam ter acontecido com eles para ajudar a desconstruir isso. Como avaliação, pensamos em passar um filme para eles conseguirem identificar o que eles viram e pedir para eles identificarem quais os papéis que eles ocupam.*

**Estudante I:** *E também ao propor isso, pedir a eles que questionem esses papéis. Será que todo negro é servente? Isso poder ser uma verdade que deve ser respeitada, e também pode ser uma mentira que o seu pai não é, mas que às vezes o pai do coleguinha é e deve ser respeitado da mesma forma. Acho que o filme é mais para trazer uma reflexão. Um pensamento. Não é porque o filme diz que o negro é servente, que todo negro é servente, entendeu? Como também não é porque o branco está lá na empresa, em um alto cargo que todo homem branco é empresário.*

Percebemos na reflexão desse plano de aula a preocupação em trazer para a problematização dos estereótipos enquanto constitutivo das conceituações que muitas vezes determinam posicionamentos capazes de legitimar uma suposta construção de verdade. Ao inter-relacionar as disciplinas de História e Geografia, os licenciandos do turno noturno pretenderam compreenderem o processo de elaboração das limitações impostas pelas imagens. Assim, essas áreas do conhecimento contribuiriam para evidenciar as experiências e vivências e ao mesmo tempo questionar os locais em que as crianças possam viver. Ao trazer sugestões fílmicas para o processo avaliativos, as estudantes compreendem que por meio das imagens as crianças tem maiores capacidades de pensar que elas estão inseridas em um contexto histórico e que os espaços aos quais elas vivem também são produtos de conhecimentos em que desde da mais tenra idade a criança negra adquire quais são os modelos estéticos de beleza.

A próxima atividade desenvolvida foi a apresentação da montagem de *Ó pai ó* (2007) com *O espelho e a tarde* (2012). Após a exibição dessa videoinstalação, a estudante D chega a seguinte conclusão:

**Estudante D:** *Do filme mesmo, parecia que o Lázaro iria socar a cara dele. Já na parte que só passa o rapaz com o espelho, parece que quer retratar algumas coisas que ele estava falando sobre o negro que tem isso, que tem aquilo, que tem pernas, e aí aquele homem andando. E a parte do só ouvir, talvez não dá uma sensação que você está ouvindo, acho que não tem tanto sentimento de briga, de indignação[...]*

A relação feita pela estudante entre o momento em que Roque enfatiza que tem duas pernas em *Ó pai ó* e a protagonista de *O espelho e a tarde* que caminha pelo Complexo do Alemão complementa a ideia da fala daquele pela imagem desse. Mais uma vez, compreendemos que a experiência com o Cinema Negro proporciona essa possibilidade de relacionar a compreensão de um sentido pelo outro, neste caso, a visão do jovem negro em *O espelho e a Tarde* que tem as pernas enunciadas e percebidas pela fala do Roque em *Ó pai ó*. A Turma II, do período Noturno, conseguiu fazer um número maior de análises:

**Estudante R:** *Em algum momento eu consegui fazer essa associação da imagem [O espelho e a Tarde] com a fala. Tentando ali na fala, dizer que eles eram iguais. Ai eu fiquei pensando que uma hora iria fazer alguma coisa com aquele espelho.*

**Estudante S:** *Na verdade ele fez: ele mostrou o que a gente estava vendo e o que estava atrás da câmera. Ele mostrou todo o ambiente. Então, quando ele fala que os dois sofrem, no fundo mostra o espelho e a tarde em um ambiente e quem está caminhando não importa qual situação que você está, não importa qual é a posição econômica, o que acontece comigo é o que vai acontecer com você. Pode ser que o que aconteça comigo não aconteça da mesma forma, mas você está propício a qualquer coisa, independente de quais camadas você esteja. Então quando o filme se encaixa, o espelho mostra que bem por trás, não é algo que está invisível. Se você parar para analisar, você vai ver que é realmente bem isso. De repente muito do que você pensa.*

As análises das licenciandas em Pedagogia apresentam-nos a fala da personagem de Lázaro Ramos no contraponto do que estaríamos tentando ver pelo espelho que está ao contrário da câmera da montagem de *O espelho e a tarde*. Dessa forma, o que talvez não se consegue vê no espelho, é imaginado pela fala do outro filme. Mais uma vez, as propostas fílmicas nos permitem estabelecer essa relação sinestésica na produção de presença negra. Agora, tentamos ver pelo o que é dito.

### 5.6.2 Avaliação do Segundo dia de aula na FEBF em uma perspectiva decolonial

No segundo dia de aula da FEBF, o desenvolvimento de interpretações sinestésicas por meio da primeira videoinstalação possibilitou a alguns estudantes compreender ou rever *Alma no olho* pela narração de outro colega. A mesma percepção foi sentida quando foi apresentado na última atividade em que a imagem de *O espelho e a tarde* e o som de *Ó pai ó*.



Ao exercitar essa combinação de sentidos, desenvolvemos por meio do Cinema Negro um cognitivismo em que se coloca no processo de aprendizagem na formação docente em que a presença negra pode ser construída por diferentes percepções. Assim, o exercício sinestésico com os diferentes filmes coloca a presença negra por meio de um desenvolvimento que está além dos sentidos, visto que essa capacidade exige do pensamento uma reconfiguração de posicionar o mundo estabelecendo conexões entre diferentes produções fílmicas. Dessa forma, a montagem entre *Ó pai ó* e *O espelho e a Tarde* reitera o caráter de aproximação entre diferentes espaços diaspóricos em que os negros passam pelas mesmas dificuldades, assim como suscitado por Bulbul em seus filmes ao enunciar constantes relações entre os diferentes quilombos brasileiros e também nas inter-relações do Brasil com o continente africano.

Além do desenvolvimento dessas experiências sinestésicas, as estudantes, em sua maioria negra, conseguiram produzir currículos e didáticas capazes de problematizar suas experiências iniciais na docência em que elas conseguem fundamentar por meio de suas vivências e existências que visam criar outras imagéticas positivas para crianças. Esse posicionamento fundamentado por meio dos planos de aulas trazem dimensões de reconhecimento de si e de responsabilidade com a produção epistemológica que traga para o cerne da sala de aula alunas negras e alunos negros que poderão se ver por eles mesmos, respaldados por professoras que construirão imagens significativas de suas ancestralidades.

#### 5. 6. 4 O Minuto Lumière *Trajetórias*: presenças/ausências negras na FEBF/UERJ

A terceira e última aula na FEBF foi desenvolvida para a análise dos Minutos Lumière e outra atividade de videoinstalação denominada “Corpos sob *Abolição*”. A princípio, a primeira parte da aula seria para realizar uma videoinstalação entre *Alma no olho* e os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes. No entanto, um dos projetores da FEBF não estava disponível. Dessa forma, tivemos que fazer apenas as exibições dos fragmentos produzidos pelos estudantes.

Na turma I do período da Tarde, uma das estudantes explica o Minuto Lumière que foi gravado captando as rampas internas do prédio da FEBF durante o período diurno. Nesse Minuto, várias pessoas descem a rampa. Ao mesmo tempo, ao lado da rampa, há um corredor que também é mostrado com uma pequena movimentação de estudantes. Um outro Minuto Lumière apresenta um interessante enquadramento. A

câmera é colocada a certa distância onde capta ao fundo dois espaços que são enquadrados por uma coluna que separa dois espaços: o local da xerox e o da subida da rampa de acesso ao primeiro andar. Os enquadramentos formados pelas colunas e as paredes do prédio possuem lâmpadas acesas que iluminam pouco os espaços, já que era de noite:

**Estudante B:** *Eu escolhi a noite... e também eu escolhi aquela entrada da rampa que representa um espaço de passagem de professores, de alunos. Eu também filmei a xerox, que também é um espaço bastante procurado. Eu pensei em um nome para o filme que seria "Trajetórias". Eu achei super legal a rampa, já que esses espaços na faculdade são transitórios. Porque também a universidade muda muito as pessoas. Principalmente os cotistas. Aí eu comecei a pensar muito nisso: Como é a trajetória desses alunos cotistas? Porque eu como cotista no primeiro período participei de muitas atividades, mas tem cotistas que não sabem onde ficam os espaços da xerox, da biblioteca, os núcleos de estudo. Tem espaços aqui que os alunos não conhecem. E aí eu fiquei pensando nessa questão mesmo. Quais são os espaços que os alunos conhecem? Será que a faculdade é só sala? Será que é só xerox? Teve um professor que pediu para a gente fazer um mapa dos locais que a gente conhecia da faculdade e tem pessoas que nem colocaram a biblioteca. Então, é uma questão de trajetórias mesmo.*

A Estudante B analisa como o espaço estético da faculdade pode levar os diferentes sujeitos a trilhar um caminho. A rampa é o que permite o acesso aos variados espaços do campus. É um local em que não se permanece. Mas, a Estudante B quer compreender para onde o plano inclinado pode direcionar os indivíduos da instituição. Ao que parece, ao pensar no nome *Trajetórias*, os estudantes cotistas seriam aqueles que teriam uma menor presença em espaços essenciais para a formação como à biblioteca e aqueles destinados aos grupos de pesquisa.

A análise criativa da estudante B torna o pequeno campus da FEBF quase que em uma cidade a qual as negras e os negros podem estar ou não. A falta de visibilidade desses estudantes faz com que ainda pensemos esse espaço de formação em que apesar dos estudantes estarem, não significa que estejam presentes em toda sua plenitude em locais em que se espera que os universitários possam ampliar seus conhecimentos. Nesse caso, a rampa reitera esse não lugar para os negros na comunidade acadêmica.



Figura 4: Minuto Lumière *Trajatórias* (diurno). Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa



Figura 5: Minuto Lumière *Trajatórias* (noturno). Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa

A Estudante S, do turno da noite, ao ver o Minuto Lumière *Trajatórias*, reitera essa dificuldade de continuar a estar presente em todos os espaços de formação do campus universitário:

**Estudante S:** *Quando eu entrei aqui [na faculdade] eu tinha 17 anos. Eu ainda tinha tempo, eu vinha para cá mais cedo, eu desenvolvia mais atividades na faculdade. Hoje em dia, eu chego correndo e saio correndo. Às vezes acho que tem alguma coisa errada. Eu sempre estou correndo, quando saio, saio correndo porque não pode ficar até mais tarde na rua. Eu chegava às vezes às 3 horas da tarde e hoje vê que está muito corrido, tem um impacto muito grande. As responsabilidades que mudam muito. Meu sonho de princesa é estar aqui na faculdade de tarde. Eu sempre chego já de Noite.*

A estudante S revela as dificuldades de estar na faculdade por mais tempo devido as responsabilidades de trabalho, que a impede de estar mais tempo no campus universitário. A licencianda tem consciência de que a impossibilidade de estar mais tempo dedicando-se aos estudos ocasionam prejuízos a sua formação. Ao final de sua colocação, ao fazer a analogia que o seu “sonho de princesa” seria estar na faculdade no período vespertino revela ainda a realidade da desigualdade social sendo atravessada pelas desigualdades raciais que impede principalmente as estudantes negras,

majoritárias no curso de Pedagogia do noturno da FEBF, de terem uma formação adequada.

Outras duas estudantes também analisam o *Minuto Lumière Trajetórias* focando na parte em que mostra a Xerox:

*Estudante X: [...] Porque eu sempre trabalhei e chegava correndo e eu nunca conseguia tirar a xerox. Sempre eu estava no ônibus e pedia: gente, se tiver xerox, tira foto e manda para mim, por que a hora que eu chegar aqui em baixo tem cinco, seis pessoas. Hoje a xerox está vazia. O Minuto que a colega filmou mostra muito essa realidade.*

Da mesma forma que a estudante anterior, a estudante X analisa o *Minuto Lumière* também se vendo pela ausência de sua presença no espaço acadêmico. É interessante que essa invisibilidade dos estudantes que trabalham durante o dia e estudam à Noite na FEBF amplia-se quando a Estudante X volta o seu olhar para o local de fotocópias e lembra que o campus agora está vazio. Esse fato foi explicado depois do término da aula, já que a FEBF enquanto campus pertencente à UERJ passou por uma evasão de estudantes devido às paralisações e greves docentes durante o ano de 2017 devido aos sucessivos atrasos do pagamento dos salários por parte do governo estadual.

Se antes os estudantes negros estariam apenas pontualmente na faculdade, de forma apressada por causa do horário de trabalho, naquele momento, o trancamento de matrículas reitera a falta de políticas que possibilitem a permanência. Dessa forma, as análises do *Minuto Lumière Trajetórias* lembram as perspectivas históricas do início do século XX problematizadas por D'Ávila (2005) no qual as políticas públicas ampliaram o número de escolas para as populações mais pobres, em grande parte negra, mas que não promoveu a equidade escolar.

Hoje, essa perspectiva continua na tentativa de ampliação dessa população no Ensino Superior. Dessa forma, as trajetórias pensadas pela Estudante B que coadunou com as existências das outras três licenciandas demonstram quem são aqueles que terão acesso ao conhecimento de forma fundamentada e significativa. Afinal, quanto maior a ausências principalmente de mulheres negras, maiores serão as desigualdades para que os conhecimentos no contexto acadêmico sejam produzidas com olhar voltado às perspectivas étnico-raciais.

O reconhecimento das estudantes da turma da noite por meio do *Minuto Lumière Trajetórias*, produzido pela estudante B do turno da tarde, das suas condições

de mulheres negras, bem como de suas dificuldades em permanecer na universidade de forma plena e significativa, permitem com que essas estudantes se empoderem e se olhem com o intuito de produzir “solidariedade, irmandade e amor” (HOOKS, 2018, p. 99).

Essa relação de reconhecimento, reflexão e produção de epistemologias femininas negras da experiência da cineasta para com a experiência das espectadoras fazem com que essas estudantes se olhem e se vejam e assim produzam uma história em que elas sejam “uma contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro” (HOOKS, 2018, p. 258).

Nessa perspectiva, Mercer (1994) afirma que o Cinema negro está estrategicamente ancorado para o senso de localização das questões sobre as dialéticas de raça, classe e especialmente as questões inerentes ao gênero e a sexualidade. Dessa forma, as estudantes por meio do Minuto Lumière *Trajétórias* puderam reconhecer pelas imagens o que relacionavam às suas existências, agora pelos olhares das mulheres negras.

#### 5.6.5 Corporeidades, Histórias e Estéticas sob *Abolição*

Uma das últimas atividades desenvolvidas com os estudantes da FEBF foi a videoinstalação *Corporeidades, Histórias e Estéticas sob Abolição*. A ideia era fazer com que as corporeidades das estudantes interagissem com alguns fragmentos do documentário *Abolição* (1988), de Zózimo Bulbul. Cohn (2016) explica que a videoarte sempre utilizou desde suas origens imagens que buscavam inserir o corpo do espectador no interior de imagens filmadas. A ideia desse dispositivo é permitir, inicialmente, “ao próprio artista entrar em relação com sua imagem, fazendo do dispositivo videográfico um modelo narcísico, mas o espectador pode também ser implicado nesse mecanismo.” (COHN, 2016, p.146).

No entanto, quando exercitamos a inserção dos estudantes nas imagens, possibilitamos um rompimento da ideia do que estava *entre* para uma composição do que está *nas* imagens. Isso implica uma mudança de pensamento em que nos faz ver e reconhecer o corpo “[...] implicado, tanto na convocação do espectador pela presença do objeto no espaço que habita, como quando a anatomia humana é aludida pela própria relação objeto-imagem” (COHN, 2016, p. 161).

Para a produção dessa videoinstalação escolhemos três fragmentos de *Abolição*, em que estão presentes as intelectuais negras Lélia Gonzales e Beatriz do Nascimento e o intelectual negro Muniz Sodré. Ao projetarmos na parede a imagem do plano em que esses estudiosos problematizavam suas questões de estudo, foi solicitado às três estudantes que participaram da videoinstalação que ocupassem uma parte da tela de forma que sua imagem ficasse inserida no enquadramento do plano. Em alguns momentos, conseguíamos evidenciar mais as imagens das próprias estudantes e em outros ficava em evidência a sombra do corpo.

A primeira videoinstalação tinha por fundo de projeção o plano em que o Professor Muniz Sodré está sentado em uma das salas de aula da Faculdade de Comunicação da UFRJ e explica sobre a farsa do processo abolicionista. A sombra projetada pela imagem da Estudante A sob o plano fílmico compõe um espaço da sala de aula em que Sodré aborda a sua explanação. Parece que agora, a Estudante A está ao fundo da sala de aula, assistindo ao que Sodré fala, de forma atenciosa.

No plano seguinte em que Sodré caminha e explica sobre esse lugar indefinido ao qual o negro ficou subjugado após a Abolição na sociedade brasileira, a Estudante A, por meio de sua sombra, começa a procurar ao lado de Sodré esse negro que agora já não tinha um espaço definido na sociedade. A própria sombra da silhueta da estudante compõe em si a dúvida e o ocultamento daqueles aos quais foram negadas suas existências. Assim, a estudante A é ao mesmo tempo é aquela que busca e o próprio ser que precisa ser encontrado.

A segunda videoinstalação mostra uma das pesquisadoras do documentário em uma praça pública explicando que após a abolição, a situação da mulher negra piorou. Ao imergir na imagem, forma-se sob os olhos da Estudante L uma tarja preta como se essa mulher negra enunciada pela pesquisadora estivesse encoberta o que lembra quando os telejornais não querem identificar uma pessoa. Nesse caso, a imagem da mulher negra é aquela que fica sem ser alguém que se reconhece na sociedade brasileira

Em outro determinado momento, os galhos das árvores do plano fazem sob o rosto da Estudante L uma série de riscos ou que também podem ser vistos como um tipo de cerca em volta do rosto, a impedindo de ser uma mulher plena em sua liberdade, em consonância com a fala da pesquisadora. Essas relações imagéticas ocorrem exatamente no momento em que a estudiosa explica que a situação da mulher negra na contemporaneidade está na mesma situação antes do processo abolicionista de 1988.



Figura 6: Videoinstalação “Corpos, estéticas e histórias sob Abolição” – Fragmento A. Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa

Quase ao final da videoinstalação, a estudante L compreende que a única forma de alcançar essa liberdade, já que segundo a pesquisadora, 83 % das mulheres negras do país recebem menos de um salário mínimo, é impondo-se em luta ao fazer o gesto de braço levantado e punho cerrado, lembrando a saudação do movimento dos Panteras Negras, nos Estados Unidos, em meados da década de 1960.



Figura 7: Videoinstalação “Corpos, estéticas e histórias sob Abolição”- Fragmento B. Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa

A terceira videoinstalação apresenta a pesquisadora Lélia Gonzales que explica sobre os ganhos financeiros dos negros que reduziram entre a Abolição e Pós-Abolição. Nesse momento, a Estudante C cerra os punhos e os mantém levantados representando o sofrimento que as populações negras ainda sofrem, mas ao mesmo tempo resistindo. Quando Gonzales explica que o Movimento Negro precisa estabelecer uma estratégia para que possam se tornar mais confiantes em relação aos seus representantes, a Estudante C abre os braços, mas ainda com os punhos cerrados, ao que indica a

liberdade para colocar-se em luta. Em seguida, a licencianda abaixa os braços e os coloca em posição de luta.



Figura 8: Vídeoinstalação “Corpos, estéticas e histórias sob Abolição”- Fragmento C. Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa



Figura 9: Vídeoinstalação “Corpos, estéticas e histórias sob Abolição” – Fragmento D. Fonte: arquivo de pesquisa de Fábio José Paz da Rosa

A atividade proposta de vídeoinstalação em que as estudantes interagiram com as imagens produziram conhecimentos sinestésicos. Nenhuma delas viram as imagens que seriam projetadas, ou seja, as estudantes já começavam a interação com o planos projetados, mas ficavam de costas para a projeção. Nesse caso, as licenciandas tinham que desenvolver expressões e gestos somente ouvindo os intelectuais com quais iria interagir.

No caso dessa vídeoinstalação, as estudantes tinham que ver pelo que ouviam das intelectuais que estavam sendo projetados atrás delas. Essa intencionalidade de captar o que ouviam pelo olhar pôde ser compreendido quando antes de iniciarem a interação com as imagens, as estudantes ficavam concentradas, mirando para frente, mas tentando compreender através de seus olhares.



Ao contrário das imagens quando são vistas, o desenvolvimento do ver pelo ouvir levou as estudantes a terem uma atenção para o que em seguida queriam mostrar. Dessa forma, as três estudantes tiveram que primeiro se concentrar para assim ver por meio da audição e depois deixar enxergar ao interagirem através de gestos e expressões. Aqui também compreendemos que as estudantes exercitaram a audição pelo tato. Afinal, as estudantes deixaram se conduzir pela vibração das vozes dos intelectuais para assim reconhecerem em seus corpos o que deveria ser sentido.

#### 5.6.6 A avaliação em uma perspectiva decolonial do terceiro dia de aula na FEBF/UERJ

O terceiro dia de aula na FEBF/UERJ é avaliado em uma perspectiva decolonial como aquele em que houve uma maior aproximação entre as conceituações de corporeidade, estética e a história pelos olhares das licenciandas negras. Foram elas que compuseram os conhecimentos em que as deixaram atentas para que as atividades de análise dos Minutos Lumière e da videoinstalação *Corpos sob Abolição* se fizessem presentes de forma mais significativas em suas existências.

É dessa forma que o Minuto Lumière *Trajatórias* produziu conhecimentos em quase todas as estudantes de forma que se reconheceram pela dificuldade de estar na faculdade de educação e não estar ao mesmo tempo quando afirmam que não podem se dedicar integralmente às atividades acadêmicas. Em suas falas, percebia-se a compreensão de uma formação prejudicada pelas dificuldades das trajetórias de vida que as impediam de se dedicar integralmente à formação em Pedagogia. Dessa forma, elas compreendem que o não estar se dedicando de forma mais profícua aos estudos significa não poder estar nos espaços de fundamentação da formação como bibliotecas, laboratórios e grupos de pesquisa.

Na segunda atividade desenvolvida a partir da videoinstalação *Corpos sob Abolição* as licenciandas puderam continuar a refletir sobre a problemática de serem estudantes, mães e trabalhadoras. Ao interagirem com as imagens por meio dos discursos em que as intelectuais negras como Lélia Gonzales e o intelectual Muniz Sodré sobre a situação do negro após a abolição e de outra intelectual negra sobre a situação da precária de vidas das mulheres negras após esse processo, as estudantes imergidas nas imagens do filme buscaram ressignificar essas problemáticas por meio das interpretações sinestésicas em que o corpo expressava também parte dessas dificuldades, mas também expressões que colocavam seus corpos em consonância com

a luta e a superação dessas situações que em grande parte elas também problematizaram no início da aula.

Dessa forma, os conhecimentos desenvolvidos estiveram fundamentados em uma Pedagogia decolonial a partir do momento em que a partir da videoinstalação *Corpos sob Abolição*, as estudantes ressignificaram o que elas conhecem por dificuldades e sofrimentos por expressões que determinavam a ideia de reinvenção por meio da luta. Assim, ao lado de Muniz Sodré, ao explicar a situação de um não-lugar dos negros no processo pós-abolição, a estudante B continua a procurar as populações negras que ficaram perdidas. A estudante L serra os punhos quando outra intelectual fala dos ganhos ínfimos que as mulheres negras obtiveram após o processo abolicionista. E a estudante C coloca-se em posição de luta ao ver por meio da audição o que Lélia Gonzales definia por essencial a necessidade de reorganização da população negra diante a um sistema político que a retirava dos locais de representatividade.

Nesse caso, as análises se efetivaram a partir do momento em que as interpretações sinestésicas possibilitaram outras formas de as estudantes estarem atentas ao que era enunciado pelos intelectuais do filme *Abolição*. Assim, possibilitar outra interpretação no caso das análises em sinestesia fez com que as estudantes estabelecessem um encontro com suas corporeidades enunciadas em si, de um sentido pelo outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa da produção de presença negra por meio da cinematografia de Zózimo Bulbul na formação de professores em uma perspectiva decolonial, tanto pela abordagem teórica quanto pela metodologia de pesquisa em uma perspectiva multicultural desenvolvida na UFRJ e na UERJ/FEBF, compreendemos que as atividades propostas possibilitaram a formação de novas epistemologias.

Esses conhecimentos produzidos pelos estudantes negros se inter-relacionaram aos saberes obtidos por meio das exibições fílmicas de Zózimo Bulbul. É a partir das análises dos graduandos que pudemos ter uma maior dimensão de como as epistemologias africanas e afro-brasileiras estabeleceram saberes com suas próprias existências, de tal forma que as estudantes negras e os estudantes negros desenvolveram sensibilidades fundamentadas nas problematizações corpóreas, estéticas e históricas que a todo momento mesclavam-se às suas trajetórias de vida.

Essas epistemologias fundamentadas, reelaboradas e compreendidas também foram desenvolvidas nos estudantes não-negros nos momentos em que esses reconhecem em seus colegas negros a capacidade para interpretar as questões colocadas do (da) outro(a). Dessa forma, conseguimos estabelecer uma outridade, uma das principais características de uma Pedagogia Decolonial, em que se produz aprendizagens em atenção aos que vivenciam as experiências das suas negritudes. Em outras palavras, a outridade se fundamenta quando, nesta pesquisa, se vê nas negras e nos negros a fundamentação e a produção dos conhecimentos diaspóricos. Assim, pudemos compreender nas relações estabelecidas dos estudantes brancos para os estudantes negros em que esses eram questionados para falarem de si ou em momentos em que a atenção da aula para eles.

Nesse sentido, as experiências fílmicas com *Alma no olho* (1973) despertaram através da ideia de presença a primeira das categorias que é a corporeidade. Essa constatação foi evidenciada quando licenciandas e licenciandos explicavam por suas oralidades, por meio de suas expressões faciais ou gestos que faziam referindo-se às personagens que ora estavam presas, ora libertas.

A partir dessa categoria corpórea, as estudantes negras foram evidenciadas nesta pesquisa por um conhecimento que se fez presença em grande parte das atividades. Dessa forma, as graduandas não apenas desenvolveram as atividades propostas em todas as aulas, mas exercitaram suas corporeidades problematizando as questões do

filme às suas existências. Dessa forma, uma das licenciandas no campus da Praia Vermelha ao abordar sobre o filme conseguia expressar com mais ênfase através de gestos e expressões faciais a dor e o sofrimento das personagens de *Alma no olho*.

Um momento em que os estudantes não-negros também puderam vivenciar essa corporeidade está presente no reconhecimento das sensibilidades em que se compreende, ou sente-se momentaneamente a dor do outro como no caso da experiência da videoinstalação entre *Ó pai ó* (2007) e *O espelho e a Tarde* (2012) na UFRJ. Isso pode ser analisado quando os participantes não-negros ficaram incomodados ao ouvir repetidas vezes a expressão “Você é negro!” na interpretação de Wagner Moura. Ao se colocarem sensíveis a dor dos negros que ouvem cotidianamente variadas ofensas em suas trajetórias, elabora-se uma produção de conhecimentos pelo sentido, que não significa que necessariamente que o não-negro consegue sentir na mesma proporção do que o negro, no entanto, se compreende como a dor do outro é elaborada pelo simples gesto de estar atento as intencionalidades do racismo.

Se durante as análises fílmicas de *Alma no olho* (1973), os graduandos eram sensibilizados para manterem contato com as dores e sofrimentos das personagens, nas atividades das videoinstalações entre o Minuto Lumière e *Alma no olho* ou da videoinstalação de *Ó pai ó* e *O espelho e a Tarde*, os licenciandos voltaram sua sensibilidade para ultrapassar a ideia de uma recepção das imagens para uma elaboração autônoma delas, o que reitera a nossa defesa de que os espectadores possuem a capacidade de desenvolver suas escolhas imagéticas, o que já era compreendido desde a atividade da análise criativa do curta-metragem *Alma no olho*.

A sinestesia também se evidenciou como ressignificado da corporeidade em que as epistemologias eram enunciadas de um sentido para o outro, o que traz um aspecto interessante para com as experiências da cinematografia bulbuliana. Assim, a relação de imagens permitia ouvir pelos olhos, tocar pelo ouvir. Dessa forma, foram desenvolvidos conhecimentos em que a produção de presença negra com o cinema de Zózimo Bulbul ampliou as capacidades sensitivas dos estudantes fazendo com que a corporeidade fosse completamente ampliada em sua capacidade de assimilação dos conhecimentos adquiridos durante as aulas.

Dessa forma, também compreendemos que na experiência da videoinstalação *Corpos sob Abolição*, as estudantes da FEBF/UERJ presentificaram os discursos dos intelectuais sobre as problemáticas da população negra construindo estéticas propositivas em que as dores poderiam ser traduzidas sinestesticamente por luta. Essa

constatação na qual as três estudantes da atividade propuseram expressões e gestos que retiraram as epistemologias negras do lugar de esquecimento, coloca em cena não apenas o passado opressor, mas também de constante posicionamento de reivindicação pelas existências das populações afro-brasileiras.

Consideramos que as interpretações sinestésicas ressignificaram as análises fílmicas, já que não eram dependentes somente de um dos sentidos e de certa forma os participantes conseguiam reelaborar as interações com os filmes. Assim, desenvolvemos a capacidade de ampliar as presentificações negras em que as experiências fílmicas continuaram atravessar as corporeidades.

A presença estética desenvolveu nos estudantes uma leitura imagética pelo cinema negro que foram essenciais para a produção de novas epistemologias que em um primeiro momento da pesquisa tinha o intuito de analisar, produzir e reconceituar pelas próprias imagens. Nessa perspectiva, os conhecimentos suscitados eram de que uma imagem reverberava outras. Dessa forma, ao propormos a cinematografia de Zózimo Bulbul e posteriormente a montagem do *Ó pai ó* (2007) com o *Espelho e a tarde* (2012), quisemos exercitar a capacidade de que uma imagem pode fazer referências com outras e que elas não estão encerradas em si apenas.

Assim, desde o início da produção dos Minutos Lumière, os estudantes foram compreendendo que se poderia fazer relações de *Alma no olho* (1973) com outras imagens em que poderiam captar ausências e presenças dos negros no espaço acadêmico ou fora dele. Essa reverberação das imagens também se percebia na capacidade crítica dos estudantes ao serem incentivados a falar sobre as escolhas estéticas, possibilitando o exercício da análise fílmica de forma que conseguissem estabelecer relações com as propostas bulbulianas.

No gesto de captar um Minuto Lumière há uma sintonia com a cinematografia de Bulbul em relação aos temas escolhidos, na opção de um estudante em que deixar as imagens em preto e branco como em *Alma no olho* (1973) e em imagens que questionam as ausências das populações negras nos espaços acadêmicos. Dessa forma, defendemos que uma educação pelo cinema e com cinema se efetiva nas escolhas que os professores fazem dos cineastas. Dessa forma, Zózimo Bulbul é um pedagogo que exercitou o olhar crítico dos estudantes para que em uma perspectiva da mímese como defendido por Rancière (2010), elaborem mais uma vez, um mesmo tema, mas que suscitará novas formas de percepção das negritudes a partir do que já se tem conhecimento.

Reiteramos nesse processo a importância da educação pelas imagens no contexto da formação docente, o que para essa pesquisa foi fundamental para que o pesquisador enquanto condutor das aulas e os estudantes pudessem se voltar de forma coletiva para a produção de presença negra. Assim, acreditamos na potência da aula e da necessidade da sala de aula para o desenvolvimento estético das negritudes por dois motivos.

O primeiro tem a ver com o processo de escolarização, como problematizado nesta tese no segundo capítulo que desconsideraram os conhecimentos das sociedades africanas e afro-diaspóricas nas salas de aula. Segundo, é que as estéticas negras são fundamentais para que a outridade em relação à educação por novos olhares aconteça. Como em um primeiro momento, a cultura africana e afro-diaspórica fundamentou-se nas formas de narrar sua História pelas oralidades e imagens, compreendemos que essa epistemologia reelabora as formas de conceituar a escola, bem como promover a desierarquização dos saberes. Nesse sentido, podemos pensar que alfabetização imagética é tão essencial como a alfabetização da leitura e da escrita. Nesse sentido, temos no Cinema Negro uma fundamentação originária e ancestral para desenvolver novas aprendizagens que falem pelas imagens.

Dessa forma, pudemos compreender como *Minutos Lumière Trajetórias* apresentado na FEBF, em que as licenciandas negras estabeleceram análises em que relacionavam ausências despertadas pelo filme às suas vidas na condição de estudantes, trabalhadoras e mães. O conhecimento desenvolvido por elas mais uma vez relacionou suas existências ao Minuto produzido. Podemos dizer que nesse momento e a partir de um único Minuto Lumière foi desenvolvida uma alfabetização imagética da condição de mulheres negras, que foi reinterpretando o mundo a partir de uma produção em que há a compreensão de como elas se reconhecem. Há nesse sentido também uma construção de códigos comunicativos entre os pares de um reconhecimento imagético.

A relação de ambiguidade também foi outro conhecimento despertado pelo filme. A partir dos elementos estéticos, pudemos perceber na análise dos estudantes da disciplina de *Multiculturalismo e Educação* na UFRJ em que se questionava sobre o plano em que uma das personagens estava lendo um livro para emancipar ou para aprisionar. Da mesma forma, os estudantes questionavam se as correntes estariam ou não nos pulsos da personagem que aparentemente parecia estar livre.

Ao que se refere à Análise criativa aplicada com o intuito de compreender sobre o que mudariam caso fossem diretores do filme junto com Zózimo Bulbul, chamou-nos a atenção que tanto na UFRJ quanto na UERJ/FEBF, os licenciandos problematizaram a

ausência da mulher negra. Dessa forma, a referência ao gênero feminino foi enunciada como um conhecimento a mais que poderia trazer outras nuances como as variadas violências sofridas por elas no processo histórico como a sexual e a trabalhista.

Através desse exercício, mais uma vez, as questões inerentes às mulheres fundamentaram problemáticas por ausências do ser feminino ressignificadas por suas presenças através da aula. Nesse sentido, compreendemos que mais do que ter o espaço da fala, as licenciandas desenvolveram outros conhecimentos de si ao estabelecerem contato com a colega que estava ao lado e que se reconhecia nas imagens pelo quantitativo de estudantes negras da FEBF ou na empatia da aluna branca para a aluna negra na UFRJ.

Da mesma forma também conseguimos estabelecer novas concepções históricas em que as conceituações foram elaboradas para posicionar cada um a partir das dores e sofrimentos despertados em contato com *Alma no olho* (1973) ou de uma reelaboração mais propositiva.

Se em grande parte os estudantes relacionavam em diversos momentos as problematizações históricas suscitadas nas exposições de *Alma no olho* (1973), consideramos que existiram duas formas de produzir essa epistemologia narrada pelos estudantes. Primeiro, percebemos que ao serem questionados o que viram, os estudantes traziam em suas falas a questão da produção histórica em que os negros eram livres, foram subjugados e mesmo após o processo de liberdade, havia uma forte relação colonial ainda na composição dessas populações. Em uma perspectiva macro da História, houve fundamentações em que se refere nas formas como se narra essa conjuntura que não se efetiva somente por uma junção de fatos, como nos acostumamos a aprender e ensinar a disciplina de História.

Nessa nova perspectiva da História das negritudes narrada com o Cinema negro, percebemos que os estudantes tiveram uma preocupação de desenvolver uma epistemologia ao buscarem fundamentações que não seriam somente explicadas pelo momento histórico restrito à linha do tempo. Ao contrário disso, a História foi sendo interpretada fazendo relações com diversos elementos estéticos e corpóreos essenciais para fundamentar essa contextualização do passado que se é convocada a se fazer presença.

A compreensão dessa nova forma de narrar o processo histórico da África e das populações diaspóricas representou um rompimento de uma linearidade da história. Dessa forma, o questionamento feito sobre o plano em que uma das personagens estava

lendo o livro e se essa imagem significava liberdade ou aprisionamento, fugia a lógica temporal, já que ao mesmo tempo, se relacionava à contemporaneidade. Da mesma forma, ao final do curta-metragem, a primeira personagem volta a si ao se libertar das vestes brancas. Dessa forma, o voltar significaria o presente atualizado em uma memória ancestral.

Dessa forma, os estudantes souberam desenvolver uma presença histórica por uma epistemologia em que o passado se faz presente tanto para relembrar as opressões quanto para ressignificar novos saberes inerentes do que não se tinha conhecimento. Sobre essa perspectiva acerca da história e das epistemologias africanas e afro-brasileiras, a cinematografia bulbuliana nos apresenta o caráter intrínseco em que a História está presente nas existências de muitas estudantes, principalmente da FEBF, em sua maioria feminina e negra.

A inter-relação da história narrada em *Alma no olho* (1981), bem como dos Minutos Lumières e das atividades da videoinstalação culminaram em fundamentações do feminismo negro que teriam mais condições de explicar grande parte dessa História não narrada. É dessa forma que as licenciandas faziam relações com as suas trajetórias de vida. Há nessa produção micro das histórias subjetivas uma relação que já havíamos compreendido por meio da experiência estética: o que se esconde é que se quer mostrar. Nesse sentido, os debates acerca da mulher negra podem ser interpretados nesta pesquisa como um dos principais conhecimentos para narrou *Alma no olho* (1973), apesar de não haver uma referência feminina. Essa foi uma das principais elaborações imagéticas colocadas pelos estudantes quando foram questionados na Análise criativa sobre o que mudariam no filme.

O não dito e não-enunciado na História das diaspóras, por meio da interpretação cinematográfica bulbuliana, apresenta-nos uma nova maneira em que os sujeitos podem narrar o fazer histórico falando por si próprios. Essa outridade no fazer histórico colocam os sujeitos negros e não-negros nessa elaboração na qual imagens, análises criativas, produções fílmicas reiteram ainda a problemática das opressões. É dessa forma que o Minuto Lumière *Trajétórias* foi produzido para que as licenciandas relacionassem ao mesmo passado do início do século XX em que as negras e os negros não pudessem ter acesso à escolarização.

Acreditamos que os conhecimentos desenvolvidos durante as aulas das disciplinas nesses dois espaços de formação docente efetivaram o que pensamos sobre uma Pedagogia Decolonial, visto que conseguimos fazer a experiência em que os



estudantes desenvolveram análises criativas, exercícios cinematográficos e planos de aula.

A análise criativa enquanto exercício fundamentado em Bergala (2008) proporcionou aos estudantes uma primeira elaboração em que se pensa em outras possibilidades imagéticas por meio de planos fílmicos. Nesse caso, podemos dizer que essa atividade em si já está em acordo com a perspectiva decolonial em pensar a produção de conhecimentos por outros olhares. A decisão em grande parte pelas mulheres e crianças negras nos dois espaços acadêmicos revelou a urgência de evidenciar aqueles aos quais dentro da população negra são os que menos se olham para pensar suas subjetividades. A partir dessa análise, considerou-se a diversidade de possíveis imagens inseridas no Cinema negro de Zózimo Bulbul contrapondo-se a univocidade da imagem do homem negro.

Dessa forma, as elaborações acerca dessas outras imagens voltadas às mulheres negras e às crianças negras levaram os estudantes a imaginar que por meio do subjugamento do homem, há o ser feminino ainda mais oprimido e reprimido. Se *Alma no olho* (1973) inicia mostrando Bulbul interpretando as realezas africanas, o estudante 5 na primeira aula na UFRJ lembra que em muitos reinados, eram as mulheres que governavam. Assim, a potência da Análise criativa é exatamente imaginar outras situações em que seja possível observar cada um desses sujeitos em diferentes situações.

Os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes apresentaram imagens em grande parte no ambiente acadêmico em que se questionava a ausência e a presença de negras e de negros. Os isolamentos que em grande parte as populações negras sofrem também foram captados nas imagens dos estudantes. Sejam esses sujeitos ainda vistos como em locais de subalternidade ou quando são estudantes em menor quantidade, isso revelou-se como uma questão central para que eles analisassem os momentos filmados como esse gesto de atenção por algo que já tenha se tornado comum. No entanto, a partir do momento de produção e posteriormente de reflexão dessas imagens, compreendemos que houve o despertar para sensibilidade para que esse fato se tornasse um estudo. Mais uma vez evidenciamos a importância dessa pesquisa acontecer em salas de aula, já que os havia todo um ritual, podemos assim dizer, para que os estudantes pudessem parar para organizar conceitos e ideias principalmente com os conteúdos disciplinares dos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, vimos no exercício da projeção dos Minutos Lumières a possibilidade de enunciar diversos conhecimentos em um fragmento. Assim pudemos

analisar os fragmentos produzidos pelas estudantes da UFRJ na qual o grupamento de outros estudantes negros estavam buscando conhecer sobre sua trajetória e ancestralidade.

Refletir sobre essas imagens faz com que os espaços acadêmicos se tornem em si objetos de estudo em que ainda reiteram-se os espaços de privilégio às diversidades. Nessa questão estamos abordando mais uma vez sobre como as imagens possibilitaram problematizações epistemológicas sobre aqueles quem têm acesso ao conhecimento, como também quem os produz. As imagens em si já diziam bastante. Inclusive na FEBF que é um espaço de majoritariamente negro, essa problematização não permitia que essas estudantes se estabelecessem nesse espaço de formação.

Apesar de em grande parte os Minutos Lumière serem produzidos para denunciarem, eles vinham juntamente com um gesto criativo para eternizar um momento em que se valha a pena parar e compreender o instante de uma vida visto por outros olhares. Esse olhar em sua maioria evidenciava aqueles que eram as próprias fontes do reconhecimento.

Outro exercício em que pudemos vislumbrar a produção de conhecimento com as vistas a evidenciar a epistemologias afro-brasileiras e africanas seriam aquelas em que se produziram planos de aula a partir de planos fílmicos. Na elaboração dessa atividade, os estudantes desenvolveram planos de aula que de acordo com fragmentos ampliavam os debates por meio de uma inter-relação de conhecimentos capazes de fundamentar as questões que são suscitadas pelos afro-brasileiros. Dessa forma, na UFRJ, a turma relacionaria os conhecimentos históricos, artísticos e geográficos com o intuito de pensar as diferentes nuances desses conteúdos. Na FEBF, os estudantes desenvolveram também planos na História e da Geografia ao problematizar o tema do estereótipo do “negro bandido”.

Consideramos que conhecimentos propostos e elaborados nos dois espaços de formação docente proporcionaram aos futuros docentes novas concepções curriculares. A primeira delas se refere a uma das questões caras aos estudos decoloniais que se refere a outridade como conhecimento, que não significa apenas incluir os temas inerentes às questões étnico-raciais, mas compreendê-las nas suas formas de produzir e conceituar os próprios conhecimentos. Essa ideia já está presente na própria cinematografia bulbuliana em que variados saberes corpóreos, estéticos, históricos se inter-relacionam para estabelecerem fundamentações que apresentam os descendentes afro-brasileiro em sua integralidade humana.

Um currículo, tanto ao que se refere à formação docente quanto o da educação básica, pode ser fundamentado nessa perspectiva para vislumbrar novos conhecimentos que estão além da perspectiva eurocêntrica. Ainda em diálogo com a Pedagogia Decolonial compreendemos que os saberes produzidos pelas populações afro-brasileiras tem nesse sentido a capacidade para desenvolver nos sujeitos as epistemologias que questionarão as relações de poder posicionando os sujeitos para viverem mais próximos de suas existências.

Dessa forma compreendemos que as licenciandas e os licenciandos, por meio do Cinema negro de Zózimo Bulbul, tornaram-se um pouco mais pelo que ainda não tinham visto, sentido e ouvido. Dessa forma, os conhecimentos desenvolvidos ao serem analisado de outra forma também contribuíram para que os futuros docentes permitam que os seus futuros estudantes vejam em cada produção de novos conhecimentos comprometidos com vivências, resistências e existências negras.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Gilberto. **Afroperspectivismo e documentário: artepensamento de Decolonial**. Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual - SOCINE (12., 2018: Goiânia, GO) Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

ALVARENGA, Clarissa. **Da cena do contato ao inacabamento da História: Os últimos isolados (1967-1999), Corumbiara (1986-2009) e Os Arara (1980-)**. Salvador: EDUFBA. 2017.

AMARAL, Rita de Kasia Andrade Amaral. **Cinema como prática social: a representação dos conflitos sociais do Senegal na obra cinematográfica de Ousmane Sembène**. Dissertação (Mestrado)/ 162 f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2014.

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, setembro-dezembro, pp. 979-985. 2008

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto, pp. 89-117. 2013

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BOMFIM, Felipe Corrêa. **Luzes, sombras, corpos: a fotografia de narrativas televisivas negras**. Estudos de Cinema e Audiovisual. Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

BOMFIM, Manoel. **América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks. 1905.

BRASIL. **Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014**. Estabelece a exibição de filmes de produção nacional que constituirá componente curricular integrada à proposta curricular da escola sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto Lei 13. 415 que altera as Leis n °9.394, de 20 de dezembro de 1996 e e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2003. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – V. 31, N. 1, Janeiro/Abril. 2016

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. 1955. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo, 1955.

BULBUL, Zózimo; ZITO, Joel. **3 a 1**. São Paulo: TV Brasil. 22 de Julho de 2011. Programa de TV. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r7WqQSzghg>  
Acesso em 30 de Nov de 2018.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar, 2012.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v.26 , n.01 , p.15-40 , abr. 2010.

CANDAU, Vera. **Cotidiano escolar e Práticas Interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CÂNDIDO, Marcia Rangel; Martins, Cleissa Regina. **Perfil do Cinema Brasileiro (1995-2016)**. Boletim GEMAA, n.1, 2017.

CÂNDIDO, Marcia Rangel; Moratelli, Gabriela; Daflon, Verônica Toste; Feres Júnior, João. **“A Cara Do Cinema Nacional”: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012)**. Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 6, p 1-25. 2014.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo da formação docente: potenciais para a discussão da diversidade das diferenças. **Ensaio**, v.16, n.59, p. 297-308, abr/Jun. 2008.

CANEN, Alberto; IVENICKI, Ana. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Moderna. 2016.

CARDOSO Jr, Wilson. **A interculturalidade no ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II**. Tese (Doutorado)/292 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, Noel dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. Dogma Feijoada: A invenção do cinema negro brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.33, n ° 96, p. 1-18, 2018.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Odilon Lopez, um pioneiro do cinema negro brasileiro.** Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação social: O cinema negro de Zózimo Bulbul.** Tese (Doutorado em Sociologia). FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

COHN, Greice. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas.** Tese (doutorado) / 397 f.- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Lygia Pereira S. Costa. **Ser negra na tela: a construção de um olhar de enfrentamento.** Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil (1917-1945).**São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

DAVID, Marcell Carrasco. **Cabelo afro e sua re-existência nos filmes Kibela e Deixa na régua.** Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

DIAS, Fabiana Quintana. **Orfeu: do mito à realidade brasileira – uma análise da trilha sonora dos filmes.** Dissertação (Mestrado)/ 230 f. - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Multimeios , 2011

De JEFFERSON; VIANNA, Biza. **Zózimo Bulbul: uma alma carioca.** Rio de Janeiro, Centro Afro Carioca de Cinema, 2014.

DERZI, Maria. **Alunos evangélicos se recusam a fazer trabalho sobre a cultura afrobrasileira.** Disponível em [http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espiritismo\\_0\\_808119201.html](http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espiritismo_0_808119201.html) Acesso em 14 de Dez 2015

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro no Brasil: alguns apontamentos históricos.** Tempo. v.12, n.23, pp 101-122. 2007.

EVARISTO, Conceição; ALVES, Uelinton . **Ciclo de palestras: Cinema e Literatura.** X Encontro de Cinema negro Zózimo Bulbul: Brasil, África, Caribe e outras diásporas. 2015.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERREIRA, Ceiça. **Interpretações do final feliz inter-racial na recepção fílmica.** Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos

completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

FERREIRA, Ceïça. **Barravento: o feminino negro no cinema novo de Glauber Rocha**. XVI Estudos de Cinema e Audiovisual Socine – Anais de Textos completos – São Paulo: Socine, 2013. Organizadores: Maria Dora Genis Mourão. São Paulo: SOCINE, 2012.

FLORÊNCIO, Thiago. **Corporeidade negra, performance e religião no cinema afrocaribenho**. Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003[1931]

FIGUEIREDO, Angela; GROSGUÉL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Cienc. Cult.** vol.59 no.2 São Paulo Apr./June. 2007

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001

GOMES, Juliano. **Entre o não ser e o ser outro: o cinema decolonial de André Novais**. Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico- raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In Indagações sobre currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

GONÇALVES e Silva, Petronilha Beatriz; GONÇALVES; Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.3, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALES, Lélia. **O movimento negro na última década**. In: GONZALES, Lélia & HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995[1957]

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HANCHARD, Michael. **Orfeu e o poder: o Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Uma interpretação do cinema brasileiro através de Grande Otelo: raça, corpo e gênero em sua performance cinematográfica**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2013.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. O imaginário da branquitude à luz da trajetória de Grande Otelo: Raça, Persona e estereótipo em sua *performance* artística. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 48, p. 77-125. 2013.

HOLANDA, Karla. **Raça e classe em A nova mulher**. Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IZABEL, Thiago de Alencar. **Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

JESUS, Liliane Vasconcelos. **Salvador entre o texto e a tela: imaginários da cidade contemporânea**. Tese (Doutorado)/ 280 f. – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, 2013.

LAPERLA, Pedro Vinícius Asterito. **Por uma sexualidade tropical radical: raça, imaginação e intelectuais negros dos anos de 1970**. SOCINE (17, 2013: RECIFE, PE) Anais de Textos Completos do XVII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial: Maria Dora Genis Mourão... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2013.



LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa.** In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica. p.185-193, 2008.

LEROUX, Liliane. Tática do cinema de guerrilha da Baixada para transitar entre o popular e o artístico. **Polêm!ca**, v. 17, n.1, p. 01-23, jan- mar, 2017.

LIMA, Mônica. **História da África.** In Cadernos PENESB. OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara Pedroso Muller (orgs). Niterói: Ed. ALTERNATIVA/EDUFF, 2013.

LIMA, Renato Cândido. **Menina mulher da pele preta: projeto de série televisiva que discute questões de gênero.** Dissertação (Mestrado)/ 291 f. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004

LUZ, Carmen; SAMPAIO, Carmen. **Pioneiras do Cinema Negro Nacional.** XII Encontro de Cinema negro Zózimo Bulbul: Brasil, África, Caribe e outras diásporas. 2018.

MEINERZS, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar, 2017

MERCER, Koberna. **Welcome to the jungle: news positions in black cultural studies.** London: Routledge, 1994

MIGLIORIN, César. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milenna Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, set. / dez. , p. 545- 572 , 2016

MIRANDA, Cláudia ; RIASCOS, Fanny Milenna Quiñones Pedagogías Quilombolas y aprendizajes decoloniales en la dinámica organizacional de las poblaciones negras. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18 – , p.25-43, 2015.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei n. 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out, p. 1.00-118, 2013.

MONTEIRO, Adriano Domingos. **Os territórios simbólicos do cinema negro: racialidade e relações de poder no campo audiovisual brasileiro**. Dissertação (mestrado)/ 232 f. - Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Comunicação. Programa de Pós-graduação em Comunicação e Territorialidades, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**, nº 74, Abril. 2001

MONTORO, T.; FERREIRA, C. Mulheres negras, religiosidades e protagonismos no cinema brasileiro. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 145-159, jun. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young**. In: Currículo, Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões. FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES; Shirlei Rezende. Belo Horizonte: editora CRV, 2012.

MOURA, Eduardo Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista Papeles**, Vol. 9(18), pp. 21-33, Julio-diciembre, 2017.

MUNIZ, Ana Lígia. **Raça e Cinema: considerações metodológicas**. Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003[1881]

NAPOLITANO, Marcos. Rio Zona Norte (1957) de Nelson Pereira dos Santos: a música popular como representação de um impasse cultural. **Per Musi**, n.29, p.75-85, 2014.

NASCIMENTO, Renata Melo Barbosa. **Rio, 40 graus: representações de mulheres negras no filme de Nelson Pereira dos Santos**. Dissertação (mestrado)/ 106 f. — Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração: Sociedade, Cultura e Política, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v.18, n. 50, pp. 209-224, 2004.

NINA-RODRIGUES.Raimundo. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Cia. Ed. Nacional. (Caps. IV a V, pp. 89-130). 1938[1894]

NÓVOA, Antônio. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007

OIWA, Victor Makoto. **Filmes e trilhas no cinema negro dos EUA dos anos de 1970: uma análise sobre o ciclo Blaxploitation.** Dissertação (Mestrado)/ 77 f. - Universidade Anhembi, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Contemporânea, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula Silva. **Políticas de representação: Pratiba Parmar e o feminismo negro no Cinema.** Anais de Textos Completos do XX Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2016.

OLIVEIRA, Keila Souza. **A dimensão pedagógica do cinema negro: articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro.** Dissertação (Mestrado em Educação)/ 97 f. - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

PEREIRA, Amílcar Pereira. **O Mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995)** Tese (doutorado) / 268 f.- Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Programa de Pós-Graduação em História. Rio de Janeiro, 2010.

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.

PRUDENTE, Celso. **Cinema Negro: Pontos reflexivos para a compreensão da importância da II Conferência de intelectuais da África e da Diáspora (Ensaio).** Brasília, 2011, p. 48- 50.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro.** Rio de Janeiro: Graphia, 2001[1934].

RANCIÈRE, Jacques. **Antithesis: Scènes du régime esthétique de l'arte.** Paris: Galilée, 2011

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Exo experimental Editora, 2005.

RODRIGUES, Geisa. **A voz do corpo feminino negro: afeto e ancestralidade em cena.** Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSA, Fábio José Paz da. **A presença negra em Abolição: uma perspectiva pedagógica decolonial.** Anais de Textos Completos do XXII Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Angela Freire Prysthon... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

ROSA, Fábio José Paz da; FRESQUET, Adriana. A estética negra de Zózimo Bulbul em cena: novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.2, p. 418-436, abr./jun. 2017

ROSA, Fábio José Paz da. **Negritudes, corporeidades e educabilidade no filme Aniceto do Império**. Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

SANTIAGO Jr, Francisco das Chagas Fernandes. Imagem, raça e humilhação no espelho da nação: cultura visual, política e pensamento negro brasileiro durante a ditadura militar. **Topoi**, v. 13, n. 24, jan.-jun, p. 94-110, 2012.

SANTOS, Wolney Nascimento dos. **Corpo negro: território, memória e cinema**. Dissertação (Mestrado)/147 f. Universidade Federal de Sergipe, Programa de PósGraduação Interdisciplinar em Cinema, 2018.

SANTOS, Júlio César. “... se eu fosse uma flor...” o cinema como dispositivo tecnopoético produzindo simbólicos identitários de uma mulher negra. Tese (doutorado) / 160 f. - Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual, 2014.

SANTOS, Júlio César. **A quem interessa um cinema negro?** Revista da ABPN, v. 5, n. 9 nov.–fev., p. 98-106, 2013.

SANTOS, Sales Augusto. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico**, São Paulo Edição, nº 5, ano III. Disponível em [pdoc.fgv.br/mosaico/?q=editorial/edição-nº-5-ano-iii](http://pdoc.fgv.br/mosaico/?q=editorial/edição-nº-5-ano-iii), 2011.

SILVA, Caroline Mendes. **O negro no cinema nacional brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte (Nelson Pereira dos Santos, 1957) e a Grande Cidade (Carlos Diegues, 1966)**. Dissertação (Mestrado)/ 255 f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. São Paulo. 2013.

SILVA, Humberto Pereira. **Glauber e seu “O Leão de Sete Cabeças”**. Disponível em <http://www.filmespolvo.com.br/site/artigos/convidado/1234> Acesso em: 14 Dez 2015

SILVA, Júlio Cláudio da Silva. **Relações raciais, gênero e memória: a trajetória Ruth de Souza entre o teatro experimental do negro e o Karamu House (1945-1952)**. Tese (Doutorado)/ 277 f. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Programa de Pós-Graduação em História. Rio de Janeiro, 2011.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. **Orí e as vozes da diáspora: feminismo negro, identidade e filme Ensaio**. Anais de Textos Completos do XIX Encontro SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2015.

SOUSA, Ramayana Lira de. **Pássaros: o que que/er/r o filme lésbico negro?** Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos

completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

SOUZA, Edileuza Penha. **Negritude, Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

SOUZA, Edileuza Penha. **Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade**. Tese (Doutorado)/ 260 f. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação . Brasília, 2013.

SIRCILLI, Fabíola. **Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930**. São Paulo, Paideia, 2005.

STEYN, Melissa. Educação decolonial: O que é? Como se faz? In Palestra e oficina . Rio de Janeiro: CEFET, 2018.

STEPAN, Nancy Leys. **Eugenismo no Brasil (1917-1940)**. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

TARDIFF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TEDESCO, Marina Cavalcanti; SILVEIRA, Emília Silberstein. **Luzes, sombras, corpos: a fotografia de narrativas televisivas negras**. Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

TORRES, Célia. **Cinema negro brasileiro: existe?** Estudos de Cinema e Audiovisual Socine (11., 2017: João Pessoa, PB) Anais de textos completos do XXI Encontro da SOCINE [recurso eletrônico] / Organização editorial Cezar Migliorin... [et al.]. São Paulo: SOCINE, 2018.

VERONESI, Raquel Barros. **A reescritura das personagens “womanistas” de The color purple para o cinema**. Dissertação (mestrado)/ 158 f. – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Letras. Fortaleza, 2015.

UNIVERSIDADE do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Maracanã) 2012.

UNIVERSIDADE do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Duque de Caxias) 2008.

UNIVERSIDADE Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia). 2008

UNIVERSIDADE Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia). 2015

UNIVERSIDADE Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia). 2010

UNIVERSIDADE Federal Rural do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico de curso** (Curso de Licenciatura em Pedagogia). 2009

VIANNA, Oliveira. **Raça e Assimilação**. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Nacional, 1938 [1932].

WAGLEY, Charles. **Race and class in rural Brazil**. Paris: UNESCO, 1951.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

## FILMES

*ALMA no olho*. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1974. 12 min

*ANICETO do Império*. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1981. 15 min

*ABOLIÇÃO*. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1988. 150 min

*COMPASSO de espera*. Direção : Antunes Filho. São Paulo – SP, 1969. 98 min

*EL Justicero*. Direção: Nelson Pereira dos Santos. São Paulo – SP, 1967. 80 min

*KBELA*. Direção: Yasmin Thayná. São Paulo – SP, 2015. 22 min

*PEQUENA África*. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 2002 . 14 min

## ANEXOS



## Plano de aula

Ano de escolaridade: 4º ano

Tema: O estereótipo do negro

Disciplinas: História e geografia

Objetivos: Descobrir o papel dos negros nos filmes, novelas

Etapa 1: Exibição do filme "Alma no Olho".

Etapa 2: Falar sobre os estereótipos

Etapa 3: Abrir o debate perguntando aos alunos se eles já viram ou viveram experiência parecida

Etapa 4: Depois do debate, perguntar aos alunos se eles conhecem pessoas negras que são escritores, atores, etc...

Etapa 5: Passar outro filme para pensar o papel do negro

Avaliação: Pedir para os alunos trazerem um exemplo dos nos filmes, novelas e observarem qual o papel que o negro representa nesses espaços. E pedir também para que os mesmos pesquisem as invenções criadas pelos negros, escritores, atores, cientistas entre outras profissões.





24.07.18

P 1 2 3 4 5 6 7 8 9

## Plano de aula

Público pretendido: Educação Infantil

Título: Reconhecimento da escopa

Objetivos: fazer com que as crianças reconheçam suas características e as dos outros.

Metodologia: 1) Através de uma cena de filme elaborar uma atividade para que as crianças desenhem como se veem.

2) Apresentar para a turma vários desenhos para discutir os problemas e então trabalhar sobre isso.

3) Colocar um espelho para que as crianças observem seus reflexos compreendendo suas características.

Recursos: filme, folha, lápis colorido, espelho

Avaliação: formativa e observação

Alunos: Isabela, Mariana, Milena e Valmir

Disciplina: cinema como arte na escola.

• essa chegada.

→ 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> dia: Falar sobre crenças e costumes; trazer jogos de imagens que descrevam os assuntos citados anteriormente. No 5<sup>o</sup> dia pedir para que tragam na próxima semana materiais recicláveis e algum objeto que remeta a origem dos alunos.

→ 2<sup>a</sup> semana: Trabalhar com os tecidos e material reciclável na construção da boneca Libayomi e confecção de brinquedos utilizados pelos escravos.

→ 3<sup>a</sup> semana: Passeio para o Museu com exposição da História Negra.

• Avaliação:

→ Auto-avaliação, roda de conversa; fazer perguntas sobre o projeto desenvolvido e o que foi agregado ao aluno.

UERJ-FEBF

25 de Julho de 2018

Alunos: Marcela Greve, Paula Rios, Raquel Souza e  
Rayssa Mantôez

Professor(a): Liliâne Loreaux e Fábio

Disciplina: Cinema como arte na escola.

### \* Plano de aula

• Tema: 2º ano (ensino fundamental)

• Tema: Nossas Raízes

• Objetivos:

1. Trazer para a sala de aula de forma lúdica e objetiva a origem do povo negro, sendo realista e didático.

2. Mostrar para os alunos a trajetória, desde quando se conhece a história e contar de uma maneira nunca registrada em livros.

• Conteúdos:

1. A chegada do negro no Brasil

2. A história do negro em tempos de colonização

3. Bênçãos e costumes trazidos pelos negros.

• Recursos:

1. Livros de história afro-brasileira infantis

2. Livros sobre a história negra

3. Fichas

4. Material reciclável.

• Duração:

→ 2 a 3 semanas

• Metodologia:

→ 1º e 2º dia: contar a história de como foi a chegada do negro no Brasil e os reflexos causados com

## Plano de aula (sequência didática)

Turma: 5º ano

Tema: ~~População Negra~~ - População Negra.

Objetivo: ~~reconhecer o papel da população negra na história~~ reconhecer o papel da população negra na história enfatizando todo seu processo de construção social.

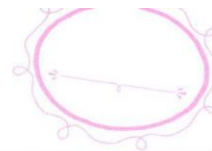
- 1- Trabalhar conteúdo do livro sobre o tema
- 2- Passar o filme
- 3- Pedir a turma para relacionar Bui Auro e o filme.
- 4- Reforçar a relação corpo/linguagem no filme e pedir para os alunos destacarem.
- 5- Criar mesa de debate (quadro final)
- 6- Revisar o filme com os alunos.
- 7- Culminância (mostra cinematográfica) <sup>cartaz</sup>

NERJ-FEBF.

Data = 25/07/2018.

Prof<sup>os</sup> = Fábio e Liliane.

Alunos(as): Romaris Brandaõ, Giselle Vicente, Lúcia Bastos e Thainá Cerqueira.



## TRABALHO O CINEMA COMO ARTE NA ESCOLA

Plano de Aula:

• Tema = Conhecendo o Corpo humano.

• Ano de escolaridade = Educação Infantil

• Objetivos =

- Conhecer o nosso corpo
- Estimular a percepção visual
- Desenvolver a observação
- Identificar as partes do corpo

• Desenvolvimento =

Iniciar a aula com uma roda de conversa logo após reproduzir um vídeo que aborde o corpo humano, depois ela levantará questionamentos sobre o vídeo, em seguida a professora irá proferir um outro momento a turma, onde os alunos deverão se olhar no espelho a partir de uma brincadeira que a professora irá propor utilizando a música "cabeça, ombro, joelho e pé".

• Recursos utilizados =

↳ Vídeos

VERJ

Data: 25/10/2018

Alunas: Amanda de Jesus, Jéssica de Oliveira  
Correa, Vandileia Bandeira, Raquel Aguiar Campos

30  
11  
CONSCIENTE  
NÃO

Plano de Aula (Onde no vídeo de se toca,  
conhece o corpo).

Série: 1º ano do ensino fundamental

Tema: Conhecendo os sentidos

Objetivo: Estimular as sensações, desenvolver o  
autoconhecimento e compreender as sensações que  
nos são despertadas. - Todos são iguais

Metodologia: A aula irá se desenvolver em  
etapas curtas, onde ocorrerão atividades  
diversas com os alunos para identificar  
os sentidos. (sendo aplicadas nos dias 19 e 21 de  
novembro).

Justificativa: Para aprofundar o conhecimento  
e a importância dos sentidos e das funções  
do corpo e a igualdade

Avaliação: A avaliação acontecerá de forma  
contínua, através do processo de aprendizagem,  
observando a conquista de cada criança.

## APÊNDICE

**REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Informações aos participantes**

**1) Título do protocolo do estudo: A produção de presença negra na formação de professores pela cinematografia de Zózimo Bulbul**

**2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Doutorado em Educação **A produção de presença negra na formação de professores pela cinematografia de Zózimo Bulbul**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

O principal interesse dessa pesquisa é compreender como a presença negra se constrói na formação docente por meio das categorias de corporeidades, estéticas e histórias com o intuito de alcançar novas perspectivas estéticas e poéticas por meio da obra cinematográfica de Zózimo Bulbul.

**4) Por que eu fui escolhido(a)?**

O projeto será desenvolvido em turmas de Licenciaturas.

**5) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto **A produção de presença negra na formação de professores pela cinematografia de Zózimo Bulbul**. Você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**6) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

O participante será convidado a participar através das atividades de três aulas da disciplina “Cinema como arte na escola”, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), sob a regência da Professora Liliane Leroux e do pesquisador Fábio José Paz da Rosa.

**7) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Além da participação das atividades, a autorização para a gravação em vídeo da aula e de todas as atividades desenvolvidas apenas para fins acadêmicos.

**8) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

O projeto não apresenta nenhum risco de afetar a saúde física ou psíquica dos participantes

**9) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Contribuir para repensar os currículos das questões raciais por meio da cinematografia da formação docente

**10) O que acontece quando o estudo termina?**

A pesquisa resultará em uma tese de Doutorado em Educação que ficará disponível na biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da **Universidade Federal do Rio de Janeiro**.

**11) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

As devidas imagens registradas em vídeo será usadas apenas para fins acadêmicos.

**12) Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente.: Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ)

**13) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(a) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: Fábio José Paz da Rosa (Doutorando Em Educação)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**