

CELZO LUIZ PRUDENTE

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGANIZADORES)

**CINEMA NEGRO:**  
Educação  
Arte  
Antropologia



· FEUSP



2021

**CINEMA NEGRO:**  
**Educação, Arte e Antropologia**

## Conselho Editorial:

**Alberto Filipe Araújo**, Universidade do Minho, Portugal  
**Alessandra Carbonero Lima**, UFBA, Brasil  
**Ana Guedes Ferreira**, Universidade do Porto, Portugal  
**Ana Mae Barbosa**, USP, Brasil  
**Anderson Zalewski Vargas**, UFRGS, Brasil  
**Aquiles Yañez**, Universidad Mayor, Santiago, Chile  
**Belmiro Pereira**, Universidade do Porto, Portugal  
**Bianca Solares**, Universidad Nacional Autónoma de México  
**Breno Battistin Sebastiani**, USP, Brasil  
**Carlos Bernardo Skliar**, FLASCO Buenos Aires, Argentina  
**Cristiane Negreiros Abbud Ayoub**, UFABC, Brasil  
**Daniele Loro**, Università degli Studi di Verona, Itália  
**Elaine Sartorelli**, USP, Brasil  
**Danielle Perin Rocha Pitta**, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil  
**Gabriele Cornelli**, Universidade de Brasília, Brasil  
**Gerardo Ramírez Vidal**, Universidad Nacional Autónoma, México  
**Ikunori Sumida**, Universidade de Kyoto, Japão  
**Ionel Buse**, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia  
**Isabella Tardin Cardoso**, UNICAMP, Brasil  
**Jean-Jacques Wunenburger**, Université Jean Moulin de Lyon 3, França  
**João de Jesus Paes Loureiro**, UFPA, Belém, Brasil  
**João Francisco Duarte Junior**, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil  
**Jorge Larossa Bondia**, Universidade de Barcelona, Espanha  
**Linda Napolitano**, Università degli Studi di Verona, Itália  
**Malka González Bayo**, International Association for Analytical Psychology (IAAP), Zurich  
**Marcos Antonio Lorieri**, UNINOVE, Brasil  
**Marcos Ferreira-Santos**, USP, Brasil  
**Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio**, USP, Brasil  
**Maria Teresa Nogueira i Turbau**, Universtät Ramon Llull (Barcelona) e Institut de Psicologia Analítica Carl Gustav Jung, Espanha  
**Marian Cao**, Universidad Complutense de Madrid, Espanha  
**Mario Miranda**, USP, Brasil  
**Paolo Montana**, Università di Milano Bicocca, Itália  
**Patrícia P. Morales**, Universidad Nacional de Educación, Equador  
**Pilar Perez Camarero**, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha  
**Rainer Guggenberger**, UFRJ, Brasil  
**Regina Machado**, USP, Brasil  
**Roberto Bolzani Júnior**, USP, Brasil  
**Rogério de Almeida**, USP, Brasil  
**Soraia Chung Saura**, USP, Brasil  
**Tiganá Santana**, UFBA, Brasil  
**Walter Kohan**, UERJ, Brasil

CELSO LUIZ PRUDENTE

ROGÉRIO DE ALMEIDA

(ORGANIZADORES)

# **CINEMA NEGRO:** **Educação, Arte e Antropologia**

DOI: 10.11606/9786587047263

· FEUSP

SÃO PAULO, SP  
2021

© 2021 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Celso Luiz Prudente

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Capa: “Senhor Jamal”, aquarela sobre papel, 30 x 46 cm, Marcos Beccari, 2020.

Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

C574 Cinema negro: educação, arte, antropologia / Organizado por  
Celso Luiz Prudente, Rogério de Almeida. -- São Paulo:  
FEUSP, 2021.  
1.774 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-26-3 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047263

1. Cinema negro 2. Educação 3. Arte 4. Antropologia  
I. Prudente, Celso Luiz II. Almeida, Rogério de III. Título

CDD 22. ed. 37.045

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

**Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

**Faculdade de Educação**

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: [spdf@usp.br](mailto:spdf@usp.br) / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

# SUMÁRIO

**Apresentação** 9  
Rogério de Almeida

**Músicas da Mostra** 12

## EDUCAÇÃO

**Amador, Zélia:** 16  
**contribuições à dimensão pedagógica do Cinema Negro**  
Ana Cláudia Melo, Carmen Silva

**Infâncias, Educação e Ludicidade:** 25  
**leituras cinematográficas de Território do Brincar**  
Reginaldo Santos Pereira, Fábio Santos de Andrade, Edmacy Quirina de Souza

**A Escola de Cinema de Lisboa, uma didática do oprimido** 40  
Paulo Morais-Alexandre

**A película negra: cinema africano e educação** 52  
Rogério de Almeida, Júlio César Boaro

## ARTE

**Africanidade no cinema negro e na dança dos Mascarados em** 66  
**Mato Grosso**  
Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes, Ivoneides Maria Batista Amaral,  
Jessiane Maria de Almeida, Benedito Dielcio Moreira

**Nlabale: Lugar de Escuta e Saberes Encruzilhados nas Telas** 81  
Carol Ewaci, Jaoa de Mello, Lúcia Romano

**A musicalidade negra no documentário “Samba-Reggae: a Arma é** 98  
**Musical”, um diálogo do cinema negro e a tamboralidade africana**  
Celso Luiz Prudente, Alexandre Siles Vargas, Marcio Martins

<b>Mulheres aquilombadas batem forte os tambores da cultura afro-brasileira</b>	125
Andrêsa Helena de Lima, Cláudia Maria Ribeiro, Silmara Santos	
<b>Cultura e Negritude: epistemologias insurgentes e as Linguagens das Artes na Formação</b>	139
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Luís Carlos Ferreira dos Santos	
<b>ANTROPOLOGIA</b>	
<b>Alma no olho de Zózimo Bulbul: pontos para um diálogo com o pensamento de Rogério de Almeida</b>	154
Celso Luiz Prudente, Anderson Fabián Cala Rodríguez, Antonio de Souza Amaral, Cláudia de Moura Reis Queiroz, Elisa Pereira De Figueiredo, Eloina Maria Lemes Tenório, Hellen Aparecida Ferreira, Léia Raquel Francisco Ferreira, Marcelo Nunes Pereira, Marcio Martins, Naira Fernanda Pereira de Freitas, Rodrigo Antonio Gino Venceslau	
<b>A cor do voto – entre o identitarismo e a representação política: por uma dimensão pedagógica do Cinema Negro</b>	170
Eliane Barbosa da Conceição	
<b>Bando de Teatro Olodum no Cinema: Necropolítica e as crianças negras em Ó paí, ó</b>	192
Ellen de Lima Souza, Ana Vitória Luiz e Silva Prudente	
<b>O Divino Guaporé: multiculturalismo e religiosidade no Vale do Guaporé</b>	208
Fábio Santos de Andrade, Reginaldo Santos Pereira, Silvana Viana Andrade	
<b>Arte e enfrentamento: cinema novo e a dimensão pedagógica do cinema negro</b>	224
Ivan Cotrim, Celso Luiz Prudente, Éder Rodrigues dos Santos	
<b>Cinema gay em transversalidades: identidades étnicas, sexuais, culturais e sociais em masculinidades cisgêneras complexas</b>	242
Ricardo Alexino Ferreira	

## Lista de filmes: 17<sup>a</sup> MICINE MIS SP - 17 a 30/11/2021.

### Longa-metragem

- 1) A Noite Escura da Alma de Henrique Dantas, Bahia, 2015, 85min
- 2) A Hora de Bai - de Bruno Leal (Faculdade de Teatro e Cinema do Politécnico de Lisboa) 2015, 21:00min, rodado em Lisboa, Portugal
- 3) Giramunda o Congo e a diáspora de Cláudio Dias e Gilson Costta. 2018, 52:00min. Cuiabá, Várzea Grande e Nossa Senhora Livramento, Brasil. Classificação livre
- 4) Ka Mimbangu - A cena moçambicana entre tradição e contemporaneidade de Mariana Rhormens, 2021, 1:10:45min. Moçambique/Brasil Classificação livre.
- 5) Menino 23, de Belisário Franca, 2016, 1h20min, São Paulo, Brasil
- 6) Mussum, um Filme do Cacildes, de Susanna Lira, 2018, 75min, Rio de Janeiro Brasil.
- 7) O Pai ó de Monique Gardenberg, 2006, 100min, Salvador, Bahia, Brasil
- 8) O divino Guaporé de Ederson Lauri Leandro, realização Laboratório de Narrativas Visuais (LabNavi) e ELDORADO Filmes. 2021, 82 min, Rondônia, Vale do Guaporé, fronteira entre Brasil e Bolívia, Classificação livre.
- 9) Samba é primo do jazz de Ângela Zoé, 2021, 1h10min, Brasil.
- 10) Última abolição de Alice Gomes, 2018, 1h22min, Brasil

### Curta-metragem

- 1) ABO de Urânia Munzanzu, 2021, 26'47'min. Brasil Classificação livre, (UFRB)
- 2) A cor do voto de Celso Prudente, 2021, 3:35min, São Paulo, Brasil, (UFMT)
- 3) Amador, Zélia de Ismael Machado e Glauco Melo, 2021, 26:26min, classificação 10 anos, Brasil/Pará, (UFPA).
- 4) Como Ser Racista em 10 passos de Isabela Ferreira, 2018, 25min, Cuiabá, Brasil, (UFMT)
- 5) Dessa vez Ulisses não sairá de casa, de Rogério de Almeida (FEDUSP) 2019, 13:30min, rodado em Portugal.
- 6) Lacuna de Anna Maria Moura. 2020. 3 minutos e 40 segundos. Brasil, (UFPR)
- 7) Megg a margem que migra para o centro, de Larissa Nepomuceno (UFPR) 2018, 15h00min, rodado em Curitiba, Brasil, (UFPR)
- 8) Mãos talhadas de Aline de Fátima. 2021, 10:16min, São Paulo, Brasil.
- 9) Não Mais de Brenda Natália Lopes Bastos, 2021, 3:49min, Brasil/Pará (UFPA)
- 10) O Diploma de Yan de Maria de Ana Cláudia Melo, Carmen Silva, 2021, 3:55min, Classificação livre, Brasil/Pará, (UFPA).
- 11) O medo como fronteira de Jaoa de Melo, 2021 São Paulo, Brasil, classificação 10 anos, (UNESP)
- 12) Olhares de Márcio Brito Neto, Diretoras Assistentes: Crysleine Lima / Lorena Carvalho, 2021, 29min,
- 13) PAULINA CHIZIANE Domar que nos separa à ponte que nos une, de Renan Ramos Rocha, 2019, 28min, Maputo/Moçambique, Florianópolis/SC Brasil.
- 14) Yabás de Laís Lima, 26min, Brasil (UFPR)

# Apresentação

**Rogério de Almeida**

Este livro tem como tema o Cinema Negro e se estrutura em diálogo com abordagens provenientes do entrecruzamento dos campos da Educação, das Artes e da Antropologia, congregando pesquisadores de diferentes instituições. Também estabelece diálogo com a Mostra Internacional do Cinema Negro, idealizada por Celso Luiz Prudente e já em sua 17ª edição neste ano de 2021. Sua origem remonta a uma ação conjunta entre a Faculdade de Educação da USP e o Núcleo de Estudos de Pesquisas Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, em 2003, e que contou com o então Ministro da Cultura – hoje imortal da Academia Brasileira de Letras – Gilberto Gil como um dos participantes. Foi Gil quem sugeriu a Celso que tornasse a mostra daquele ano um evento anual, nascendo então a Mostra Internacional do Cinema Negro.

Desde então, a Mostra, além de exibir gratuitamente filmes que apresentam temas ligados à afirmação da imagem de negros e negras, à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, à diversidade, ao combate ao racismo, ao reconhecimento das vozes das minorias etc., também apresenta interfaces com a música (há sempre ao menos uma música tema da Mostra) e com a pesquisa acadêmica, inspirando a realização de debates, rodas de conversa e publicação de livros, como este, que se inspirou na Mostra para convidar os autores que produziram os estudos aqui publicados. Neste ano, a Mostra recebeu o Professor Catedrático da Universidade São

José de Macau (China) Adérito Fernandes Marcos, que também participou de uma roda de conversa – junto com Celso Prudente e Jaime Cavalcante Alves, Reitor do IFAM – em atividade promovida pelo Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte, Cultura e Educação), da Faculdade de Educação da USP.

Neste mesmo espírito de integração entre arte e ciência, cinema e educação, cultura e pesquisa acadêmica é que surge este livro, que reúne estudos e reflexões sobre o cinema negro, a partir da contribuição de importantes estudiosos de diversas áreas, e que tenho o prazer de organizar ao lado de Celso Luiz Prudente.

Encontram-se aqui reunidos 15 estudos, divididos em 3 eixos: Educação, Arte e Antropologia. Ao todo, são 40 pesquisadores e diversos temas, que vão desde análises fílmicas até abordagens históricas, percorrendo questões como infância, ludicidade, cinema africano, musicalidade, mulheres aquilombadas, epistemologia, artes, representação política, teatro, multiculturalismo, religiosidade e sexualidade. Em comum, estes estudos partem da arte cinematográfica e estabelecem diálogo com outras artes ou outros saberes, tendo por horizonte a afirmação da imagem do negro e outras minorias.

Um dos contributos teóricos importantes tanto para os estudos presentes neste livro quanto para a Mostra Internacional de Cinema Negro que o inspira é a dimensão pedagógica do cinema negro, como desenvolvida por Celso Luiz Prudente, com a qual se pode constatar que o cinema também educa, deseduca e contra-educa. À hegemonia das imagens caucasianas de certo cinema com grande poder de difusão, a emergência de imagens afirmativas do negro – que no Brasil, segundo Celso, começa com *Barravento* (1962) de Glauber Rocha – passa a contribuir, de um lado, com a luta antirracista e, de outro, para a afirmação étnica, cultural e existencial de povos subalternizados. No caso da abordagem de Prudente, é de grande valor que o pesquisador tenha observado que a questão não é tão somente identitária, mas tem relação com as profundas estruturas econômicas, históricas e sociais. Assim, a divisão não é entre brancos e negros, por exemplo, mas entre o euro-hetero-macho-autoritário e o ibero-ásio-afro-ameríndio. Uma mudança de perspectiva que passe a valorizar as minorias historicamente constituídas é um dos objetivos da dimensão pedagógica do cinema negro, daí a relevância não somente da representação do negro, mas sobretudo da afirmação de sua imagem, de sua etnia, sua história e cultura.

Antes de finalizar, não posso deixar de mencionar a alegria de ver minha contribuição teórica aos estudos sobre cinema e educação, por meio dos fundamentos educativos do cinema, abordada em um dos artigos do livro, um exercício a múltiplas mãos realizado pelo Professor Celso Luiz Prudente e seus alunos do curso de Mestrado da Universidade Federal do Mato Grosso, ainda mais por se tratar da análise fílmica do importante curta *Alma no olho*, de Zózimo Bulbul. De fato, há muitas convergências entre os fundamentos educativos do cinema e a dimensão pedagógica do cinema negro, perspectivas que se nutrem do cinema em suas múltiplas potências. Como organizadores, esperamos que, em confluência com os filmes exibidos na 17ª Mostra Internacional do Cinema Negro, e com as músicas compostas para a ocasião, este livro contribua para a expansão do cinema negro, bem como dos estudos sobre cinema e educação.

## Músicas da Mostra

Veja o clipe e ouça a música no QR code ao lado  
ou no link abaixo:  
<https://youtu.be/FYvLQssT9Hs>



### ILHA DO AMOR

**Música:** Rogério Almeida/Anderson Brasil / Lula Barbosa/ Celso Luiz Prudente

**Interprete:** Lula Barbosa

**Arranjo:** Lula Barbosa

SEJA MAIS BACANA, TENHA AROMA DE CANA  
A FÉ COLETIVA NO AMOR, ILHA DOCE LIVRE HAVANA.  
NO MAR DO SONHO HÁ AMOR, TENHO UMA SEMENTE DE FÉ CUBA NO  
MEU CORAÇÃO  
SONHAMOS EM LÁ BODEGUITA...  
HÁLITO DE MOJITO DO MAR  
CANTANDO TOCANDO NA TEZ COR DE CANELA  
DA ILHA A MAIS ABERTA JANELA  
TODOS OS CORAÇÕES BATEM PRA ELA  
NO SONHO QUE É FIEL SONHAMOS COM TODAS AS CORES  
FIDELIDADE AS FLORES  
CORÇÃO COMANDANTE DA PAZ  
QUE NA ILHA SE FAZ A MAIS PROFUNDA LIÇÃO DE AMOR  
A FÉ COLETIVA DO AMOR ILHA DOCE LIVRE HAVANA, ILHA DOCE LIVRE  
HAVANA

Clipe da música no QR code ao lado  
ou no link abaixo:  
<https://youtu.be/qTA64NkQFIA>



## O MAGRELO

Música: Anderson Brasil / Celso Luiz Prudente

Interprete: Anderson Brasil

Participação Especial: Ivan Sacerdote

Arranjo: Anderson Brasil

MENINO MAGRELO APARECE A COSTELA, A FOME NÃO CONSEGUIU LHE  
VENCER

ANDAVA DESCALÇO NA BEIRA DA ESTRADA, SONHAVA UM DIA SER  
JOGADOR

AMAVA A VIDA, O MENINO AMAVA A VIDA

AMAVA A VIDA, SONHAVA SER JOGADOR...

BRINCAVA FELIZ NUMA POÇA DE LAMA, ELE ENCANTAVA ANIMAIS  
DINHEIRO NÃO TINHA, MAS ELE ERA RICO, POIS, ELE TINHA OS AVÓS

AMAVA A VIDA, SONHAVA SER JOGADOR...

UM DIA CRUZOU COM FUZIL, MAS A BALA NÃO TINHA UM DONO

MORREU MAIS UM FRANCISCO, UM FILHO DO BRASIL

MORREU, MAS UMA CRIANÇA NUMA FAVELA DO MEU DO BRASIL

MORRE CHICO, MORRE JOÃO, MORRE UM POUCO O MEU CORAÇÃO

MORREM MARIAS NO ALEMÃO, MORRE O PRETO, MORRE O POBRE,

MORRE O SONHO DE NAÇÃO

SEU PIPA VOA, NA IMITAÇÃO, PÁSSARO SANSÁ KROMÁ, QUE PROTEGE O  
CORAÇÃO

NO CANTO DO BANTO, O MAIS ONÍRICO, LIVRE E LÚDICO, DO MAGRO  
NEGRO ERÊ.

O MAIS ONÍRICO, LIVRE E LÚDICO, DO MAGRO NEGRO ERÊ.

Clipe da música no QR code ao lado  
ou no link abaixo:  
<https://youtu.be/7VKylQAl7Ug>



IBEJI

Música: Anderson Brasil / Celso Luiz Prudente

Interprete: Tiganá Santana

Arranjo: Anderson Brasil

AQUI É UM MENINO PRETO SOZINHO  
NA DOR DA ORFANDEDE EU PLANTEI  
UMA SEMENTE DO BEM  
NO JARDIM DO MEU CORAÇÃO  
DEUS FEZ BROTAR NO MENINO  
O CACHIMBO DO SÁBIO ANCIÃO  
O ENSINO DA MAGIA ANCESTRAL  
FAZ DELE O MESTRE SALA QUE VEM  
COM A ELEGÂNCIA GENTIL  
DE UMA PORTA BANDEIRA  
QUE DANÇA NO CARNAVAL  
EU NÃO SOU SACI PERERÊ, SOU ERÊ, IBEJI, QUERO BRINCAR VOCÊ  
O PRETINHO SABIA QUE NA PRAÇA, NA ESCOLA, NA FEIRA, NA IGREJA E  
NA GALERIA  
A INDIFERENÇA É A FEIÇÃO DESTA BRANCA BURGUESIA  
COMO É TRISTE A BRANCA SOLIDÃO  
RICA E FRIA MARGARIDA QUE BROTA COMO BEM DE QUEM TEM A RAIZ  
DA MAIS-VALIA  
A PERNA QUE FALTA É O CARINHO  
SOCIEDADE É MADRASTA DO PRETINHO  
FLOR DA MERITOCRACIA CHEIRA MAL  
NO RICO VASO DOURADO DA DESIGUALDADE RACIAL

EU NÃO SOU SACI PERERÊ  
MINHA AVÓ NANÃ CONTOU  
PÉ PÉ PÉ PÉ PÉ PÉ PELEZINHO, DUAS PERNAS GENIAIS DO PELÉ  
MINHA AVÓ NANÃ CONTOU  
PÉ PÉ PÉ PÉ PÉ PÉ PELEZINHO, DUAS PERNAS GENIAIS DO PELÉ  
PELEZINHO, PELEZINHO, PELEZINHO, PELEZINHO, PELEZINHO, PÉ PÉ.

# *Amador, Zélia*: contribuições à dimensão pedagógica do Cinema Negro

Ana Cláudia Melo<sup>1</sup>  
Carmen Silva<sup>2</sup>

O advento do cinema, no final do século XIX, foi prontamente acompanhado por um conjunto de teorias que desde o início tentaram explicá-lo. Cada uma delas, das mais diversas áreas do conhecimento, reflete o tempo histórico do momento vivenciado pela sociedade. Entretanto, como pontua Stam (2003), esse campo tão produtivo em reflexões, pensamentos e teorias, por décadas, silenciou-se sobre o racismo, problemática que por um lado esteve ausente na teoria do cinema “oficial”, mas, por outro, sempre marcou presença na prática, desde o seu nascimento e se prolongou e prolonga nos pós-cinematográficos. Basta lembrar que atores brancos pintavam os rostos de preto em produções para ridicularizar as pessoas negras ou porque aos atores e atrizes negros não era permitida a atuação. Prática racista conhecida hoje como *blackface*, inclusive

---

1 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Ciências da Comunicação e especialista em Cinema pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS). Professora-adjunta do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal Pará (UFPA).

2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos-RS), mestre em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Lyon 2 (França) e especialista em Poéticas Visuais: Gravura, Fotografia e Imagem Digital pela Universidade Feevale (RS). Professora associada do curso de graduação em Museologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Patrimônio Cultural da Universidade Federal do Pará (UFPA).

adotada nos primórdios da televisão brasileira. Na telenovela *A Cabana do Pai Tomás*, Sérgio Cardoso, um ator branco, teve sua pele escurecida, usou perucas de cabelos crespos e teve o seu nariz alargado para interpretar o personagem negro que lutava contra escravidão.

O mais curioso desse “silêncio teórico”, durante a maior parte do século XX, observa Stam (2003), é que os pensadores europeus e americanos assim se mantiveram, mesmo que a teoria do cinema mudo tenha “coincidido com o apogeu do imperialismo europeu, do racismo científico e com uma miríade de filmes colonialistas” (STAM, 2003, p. 299). Entre as poucas menções à problemática encontradas, estão as que remetem ao filme *Nascimento de Uma Nação*, de David Griffith, menos para tratá-lo como uma obra de exaltação à ideologia racista e mais como “obra prima”. Eisenstein foi um dos poucos teóricos a se opor a Griffith, citando a natureza “repugnante do monumento em celuloide à *Ku Klux Klan*” (STAM, 2003, p. 299). Outra referência encontra-se nas páginas da revista de cinema *Close Up* que, entre 1927 e 1933, suscitou vários debates teóricos sobre o cinema, sendo que um desses resultou na edição especial intitulada *O Negro e o Cinema*, publicada em agosto de 1929. A edição, com textos de críticos brancos e negros e carta de Walter White, secretário-assistente da Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor (NAACP), “contempla questões sobre ‘primitivismo’, a autorepresentação e a designação estereotipada de negros como lacaiois cômicos, de forma por vezes antecipatória dos estudos de cinema multiculturais dos anos 80 e 90” (STAM, 2003, p. 82). Assim, quando tratamos não apenas das teorias, mas propriamente do fazer cinema, não é difícil constatar aquilo, que, sobretudo, a partir da década de 1990, se identifica como a capacidade “normativa da branquidade do cinema”. Processo, explica Stam, “pelo qual a ‘raça’ é atribuída aos outros enquanto os brancos são tacitamente posicionados como isento de marcas” (2003, p. 306). Por mais que não percebamos, o fazer cinema está repleto dessas noções normativas de branquidade. Um exemplo disso, apontado pelos teóricos da multiculturalidade, está na maioria dos manuais de fotografia de cinema em que trazem o rosto branco como o “normal” a ser iluminado.

No Brasil, o curador da Mostra Internacional do Cinema Negro, o cineasta e antropólogo Celso Prudente, é um dos pesquisadores que há mais de duas décadas vem se dedicando a escrever e teorizar sobre Cinema Negro e racismo. É na estética

do Cinema Novo que Prudente (1995) identifica a emergência de um Cinema Negro no Brasil, em diálogo, contudo, com o filme *Rio 40 Graus* (1955), de Nelson Pereira dos Santos. Observa que, preponderantemente, a figura do negro, neste movimento do cinema nacional, é a própria representação da pobreza e da imagem do pobre. Em Glauber Rocha, afirma Prudente, a imagem do povo brasileiro é a do negro. Prudente (2005) também identifica na geração de cineastas negros que surge nos anos seguintes a forte influência de Glauber Rocha:

O papel do Cinema Novo, na formação desses diretores, provavelmente deve-se aos aspectos sociais de afirmação popular que se contrapõem ao colonialismo cultural dos grandes estúdios (Vera Cruz e Maristela), reprodutores da ideologia do cinema norte-americano. (PRUDENTE, 2005, p. 69)

Mas será, sobretudo, nos anos 2000, que Prudente (2005) avalia ser possível constatar mais propriamente a emergência de um Cinema Negro, no Brasil, com o movimento paulista *Dogma Feijoada*. Para este autor, esse grupo irá expressar um “nível de participação e complexidade sociais antes restritas apenas a diretores brancos”. Também dará ao Cinema Negro brasileiro a característica de ser uma “arte de causa”, isto é, aquela que “busca fazer valer a humanidade do negro negada ao longo da história”. (PRUDENTE, 2005, p. 72). Assim, Prudente (2019) traz a imagem cinematográfica do negro como uma questão das relações étnico-raciais. Argumenta em prol de uma dimensão pedagógica do Cinema Negro diante de uma emergente necessidade da imagem de afirmação positiva do “afrodescendente”, que “se constituiu na população brasileira em grande expressão quantitativa, tornando-se por isto uma possível espécie de minoria majorizada” (2019, p. 10). Para Prudente (2018), por meio da dimensão pedagógica do Cinema Negro poder-se-ia não apenas construir uma imagem de afirmação positiva, mas humanizar ainda mais as relações sociais, na medida em que o cinema pode ensinar a sociedade a se libertar do peso do preconceito. Explica que a defesa desta ideia se constitui ao se perceber o quanto a imagem epistemológica do negro - assim como a imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio e todas as minorias - foi fragmentada e aviltada para a reificação da euro-heteronormatividade. Desta forma, reconstruir essa imagem como afirmação positiva seria ainda uma “luta ontológica” que

se estabelece “no processo da contemporaneidade inclusiva de imagem das minorias versus o anacronismo excludente da imagética eurocolonial estabelecida” (PRUDENTE, 2019, p. 13). No documentário *Amador, Zélia* (200), de Ismael Machado, esse caráter pedagógico que trata Prudente se faz presente, seja nas escolhas poéticas que dão forma ao filme ou no próprio ato de narrar de sua protagonista. Vejamos isso por meio de alguns elementos do texto fílmico: representação, discurso e montagem.

### ***Amador, Zélia: um convite à reflexão***

O documentário *Amador, Zélia* (2021) narra a trajetória singular de Zélia Amador de Deus que, ainda criança, na década de 1950, saiu da pequena cidade de Soure, na ilha do Marajó, para morar na capital paraense, e se tornou uma das grandes referências quando se fala em Movimento Negro na Amazônia e em políticas de ação afirmativas e de eliminação de discriminação racial. Professora emérita da Universidade Federal do Pará (UFPA), atriz, diretora de teatro, foi uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos. Implantou e coordenou o Programa de Ação Afirmativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário, entre 2001 e 2003. Destaca-se como uma das lideranças mais atuantes no processo de criação do sistema de cotas negras nas universidades brasileiras.

Assistir o documentário sobre *Zélia Amador* torna-se então um convite ao pensamento sobre a dimensão pedagógica do Cinema Negro na medida em que nos coloca diante dos desafios de refletir sobre as relações intrínsecas entre corporeidade, subjetividade e racismo no Brasil, a um só tempo que dá lugar ao cinema afro-ameríndio como resistência. O filme lançado no YouTube, no dia 13 de setembro de 2021, foi realizado durante o período de isolamento social, em razão da pandemia de Covid-19, com recurso da Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural. O roteiro e argumento são de Ismael Machado, que assina também a direção com Glauco Melo.

O documentário traz Zélia Amador de Deus como a principal narradora de suas memórias, mas parte dessas memórias se expande na representação da atriz Carol Pabip, na ilustração do artista visual Josiel Paz e por meio de outros recursos narrativos como cenas da peça *Divinas Cabeças*, onde a atriz Andrea Flores fala sobre as experiências de uma mulher negra e natural da Amazônia. Também em depoimentos de professoras e

lideranças que expressam a importância e o significado de Zélia em outras trajetórias e lutas.

É ainda no título, jogo poético com o nome de Zélia Amador de Deus, que se começa a tecer o encontro entre o espectador e a protagonista. Aliás, neste filme, “tecer” é muito mais do que um termo. Remete-se ao próprio olhar de Zélia Amador sobre a existência humana. Logo na abertura do documentário, ouve-se a voz em *off* de Zélia, enquanto os créditos iniciais surgem. E, logo aí, se estabelece a primeira representação positiva da africanidade. Rompe-se com os valores eurocêtricos tradicionais que quase sempre norteiam o olhar do espectador sobre a arte. Zélia, mulher negra, herdeira da Deusa Aranã, procedente da cultura *fanthi-ashanti*, da região do Benim, na África Ocidental, pede com voz firme à Ananse, a metamorfose em aranha da deusa, que empreste seu poder para histórias tecer:

Oh divina Ananse!  
Presta-me o teu poder  
Para andar como tu  
Sobre as águas do rio  
Sobre as águas do mar  
Oh divina Ananse!  
Presta-me o teu poder  
Para outras histórias tecer  
Para outras histórias contar  
Oh divina Ananse!  
Ajuda-me a desenvolver essa breve aventura.

Junto com o título do documentário escutamos os sons de tambores que, em seguida, silenciam para mais uma vez ouvirmos Zélia que, enquanto fala, surgem fotos da escritora Carolina Maria de Jesus, do líder político sul-africano Nelson Mandela, de integrantes do Movimento Panteras Negras, do ativista Luther King, da filósofa Ângela Davis – todos nomes essenciais quando falamos da luta contra a opressão no mundo, assim como Zélia, representando imageticamente que aquilo que somos também aprendemos em outras e muitas lutas:

Muitos anos atrás...e sempre, eu tive que me construir e reconstruir. Em dor, na minha ancestralidade, no amor. Em Deus, em Deusas, no zelo e na

luta. Sobretudo na luta, tive que aprender ser eu e outras. E a me reconhecer na minha pele, na minha cor, precisei ter um nome. O meu nome!

O documentário sobre Zélia, então, começa a tecer, por pouco mais de 22 minutos, histórias, memórias que dialogam com muitas outras memórias. Memórias de racismo sofrido na infância, memórias de lutas durante a ditadura civil-militar brasileira, da história do teatro e do movimento negro paraenses. E todas essas memórias tecidas aos poucos vão também expondo as teias complexas que envolvem as práticas políticas e discursivas racistas que constituem o Brasil e o seu povo. Demonstrando, como propõem Cascais e Marcos (2004), que as nossas subjetividades não são algo natural e nem a priori, mas resultado de um processo de retorno a partir de separações e ligações, de divisão e de misturas.

Em um cenário minimalista em preto e branco, a atriz negra Carol Pabip entra em cena, pela primeira vez, como Zélia Amador, para continuar apresentando-a: suas origens e seus sonhos. Colocar em cena Pabip, contudo, acaba por transforma-se em jogo de planos, de luz e de enquadramentos, sobretudo *close-ups*, que no mínimo podem ser percebidos como um exemplo de afirmação positiva da imagem afro-ameríndia, pois de forma assertiva quebra com vários padrões da fotografia cinematográfica acerca da forma de enquadrar e iluminar o ator negro. Um debate caro e ausente, sobretudo no âmbito do cinema brasileiro, onde diretores renomados já lançaram mão de recursos questionáveis, como o azeite, para estilizar a pele negra. Por outro lado, colocar Pabip para encenar Zélia, neste momento e em outro, vai em direção de promover um encontro entre cinema e o teatro – algo sempre delicado e complexo dentro da História do Cinema, mas que em *Amador, Zélia* o faz amplificando a voz da protagonista para outros espaços e tempos, sobretudo ecoando e fazendo morada em outros corpos negros de mulheres.

Outra sequência do documentário que merece destaque pela sua dimensão pedagógica é quando Zélia revela sua primeira memória do racismo sofrido na infância, na terceira série escolar. Zélia tem como antagonista a freira da igreja católica que fazia a seleção, na classe, de crianças para atuarem em uma dança, macumba, momento no qual ela revela que se deu conta que era a única criança “preta retinta daquela sala”. Sobre este episódio, Zélia detalha:

A freira pediu que quem quisesse participar da dança ficasse de pé e aí várias crianças ficaram, inclusive eu. E aí a freira foi escolhendo: sai tu, sai tu, sai tu, sai tu. Eu continuei em pé e ela não me mandou sair. Aí, eu sentei, né?! Foi todo mundo embora, as pessoas que foram ensaiar foram embora. E eu fiquei sentada, remoendo aquilo. Quando acabou a aula, eu fui perguntar pra freira porque ela não me mandou sair. Até que ela me disse: não, para essas coisas a gente escolhe as crianças mais bonitinhas, mais arrumadinhas.

O final dessa história de racismo na infância é conhecido pelo espectador por meio de encenação teatral de Pabiq e da ilustração de Josiel. Dois recursos que dão à narrativa poesia e fluidez. Mas é no discurso de Zélia que, de forma pedagógica, o documentário faz com que o espectador se depare com as profundas raízes da ideologia racista presente na sociedade brasileira, que “atravessa o tempo e acompanha o desenvolvimento e transformações históricas” (Borges, 2018, p. 53). Onde subalternizar, desqualificar, objetificar e desumanizar o corpo negro, como a freira fez com Zélia Amador de Deus ainda criança, são práticas próprias a este sistema, que todos os dias, no Brasil, continua a interromper o sonho de outras meninas, adolescentes, mulheres negras. Mas assistir Zélia contar como lidou com o racismo, é, no mínimo, uma contribuição notável que o audiovisual pode dar para interromper esse processo de desumanização pelo qual passa o corpo negro, onde uma de suas consequências mais cruéis, como explica Borges, foi bloquear o processo de constituição da sua individuação, pois ao “bloquear a capacidade de se ver sujeito”, bloquearam “também as relações com o outro e, conseqüentemente, as relações sociais que serão estabelecidas” (Borges, 2018, p. 59).

Próximo da conclusão do documentário está o último exemplo que destacamos sobre a maneira como *Amador, Zélia* pode ser compreendido com um texto filmico em que a imagem negra, afro-ameríndia, é representada de maneira a contribuir para a desconstrução do mito da superioridade racial do indivíduo de cor branca. Esta sequência inicia-se com Zélia Amador caminhando em direção a uma sala de cinema de Belém para assistir um conjunto de depoimentos sobre ela. Dentro da sala, os depoimentos começam a ser projetados para Zélia. O primeiro é de uma professora de escola pública, Lília Melo, que expressa encontrar nos caminhos percorridos por Zélia Amador o exemplo às “comunidades periféricas de que é possível chegar em outros lugares que não são projetados e programados para pessoas pretas, da periferia,

pobres”. Depois falam a ativista Elza Fátima; Doralice Soares, cofundadora do Cedenpa; a atriz e professora Margareth Refklesfsky; a filósofa e escritora Djamila Ribeiro; Isabel Cabral, coordenadora da Assessoria de Diversidade e Inclusão da UFPA; e, por fim, a atriz e professora Wlad Lima, que traz Zélia Amador como a expressão do Teatro da Floresta e das mulheres deste fazer: afro-ameríndias - tão negras quanto indígenas. Nesta sequência de depoimentos, o filme se destaca pelo uso criativo da montagem, vertical e horizontal, que mais uma vez permite ampliar e reverberar as subjetividades e corporeidades de Zélia, por espaços e tempos, demonstrando na prática aquilo que ela ensina, quando nos diz que é sobretudo em nossas lutas e nas dos outros que a gente se constrói e se reconstrói.

Uma sequência que reitera ainda a capacidade que o cinema e o audiovisual, enquanto tecnologias sociais, podem ter para romper com a estratégia institucional e sistêmica de um passado histórico de escravidão que alijou o negro do corpo social, bloqueando a sua capacidade “de se ver” e de se protagonizar. Afinal, como lembra Prudente (2019), se por um lado o cinema e a televisão ocuparam papel estratégico na tentativa de fragmentação do traço epistemológico da africanidade, por outro o Cinema Negro, na sua dimensão pedagógica, amplia o protagonismo negro. Pode fazer com que assumo o “papel de sujeito histórico, escrevendo com a objetiva sua própria história” (PRUDENTE, 2019, p. 23). Então, que divina Ananse empreste a outros realizadores audiovisuais e nas artes seu poder para outras histórias tecer de exaltação ao afro-ameríndio e às diversidades.

Oh, divina Ananse, que essas histórias também tenham o poder de romper desigualdades e recompor com ações igualitárias a teia da aventura de viver nesta sociedade!

## Referências

- AMADOR, Zélia. Direção: MACHADO, Ismael. MELO, Glauco. Produção: Floresta Urbana. Brasil-Pará, 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wtRyx9mNPMQ>>. Acesso em: diversos 2021.
- BORGES, Juliana. **O que é encerramento em massa?** Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018.
- CASCAIS, Antônio Fernando. MARCOS, Maria Lucila. Corpo, técnica e subjetividades. **Revista de Comunicação e linguagens**, 2004, n. 23.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Revista Extraprensa**, 2019, 13(1), 6-25. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871>>. Acesso em: 7 jul. 2021.
- \_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio: a origem do cinema negro e sua dimensão pedagógica. In: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro**: o olhar de Celso Prudente. Curitiba: Prisma, 2018. p. 67-109.
- \_\_\_\_\_. Cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro. **Revista Palmares**, 2005, n.1. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Barravento** – o negro como possível referencial estético do cinema novo de Glauber Rocha. São Paulo: Ed. Nacional, 1995.
- STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

# Infâncias, Educação e Ludicidade: leituras cinematográficas de Território do Brincar

**Reginaldo Santos Pereira<sup>1</sup>**  
**Fábio Santos de Andrade<sup>2</sup>**  
**Edmacy Quirina de Souza<sup>3</sup>**

## **Apresentação**

Vivemos uma multiplicidade de tempos: ser, ter, escolher, fazer, buscar e uma redução dos tempos-espacos para viver as especialidades da infância, a ludicidade, o respeito à diversidade, a aceitação do outro, respeito às diferenças de gênero, etnia, raça, geração, classe social nas instituições escolares/acadêmicas e na vida social. Nessa perspectiva, entendemos ser fundamental compreender a problemática entre escola e os sujeitos envolvidos e, também, as relações entre Pedagogia, Infância, Educação, Ludicidade e Sociedade, fundamentais no processo educativo, tendo em vista a construção de uma educação multicultural que respeite a diversidade e esteja assentada nos direitos humanos.

---

1 Professor Doutor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

2 Professor Doutor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

3 Professora Doutora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Considerando as múltiplas linguagens formativas, acreditamos que o cinema é uma criação cultural e artística que possibilita a circulação e expressão de sentimentos, diálogos, reflexões críticas e fruição estética, por meio do qual compreendemos e damos sentido às coisas e refletimos sobre nossos modos de vida, existência e sobre o mundo.

Do ponto de vista da infância, educação e ludicidade, através do cinema podemos encontrar “ora um outro modo de conhecer as crianças, ora a expressão do mundo da maneira como as crianças o vêem, escutam e experimentam, ora um olhar infantil que pode ajudar a compreender o mundo e a subvertê-lo” (KRAMER, 2006, p. 7). Ora, também, como as experiências lúdicas (jogos, brinquedos ou brincadeiras) fazem parte do universo da criança da produção cultural infantil. A leitura fílmica oportuniza aproximar nossos olhares para esses temas, pois como afirma Duarte (2002, p. 17) “ver filmes, é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Pensar a infância, a educação e a ludicidade a partir do cinema e das leituras como possibilidade da constituição do olhar e da voz pode significar tanto compreender os processos de estruturação da escola, da educação das crianças e suas infâncias advindas dos pilares da modernidade, quanto assinalar para as formas de re-educação do olhar e do falar sobre e para elas.

### **Crianças, ludicidade e diversidade**

O ato de ensinar e a noção de realidade se alteram, inevitavelmente, e o papel docente, sob essa perspectiva, também sofre alterações. A nós, pesquisadores e pesquisadoras são exigidas novas formas de compreensão da escola, dos conhecimentos, das práticas curriculares, das crianças e suas infâncias. Através do cinema e

Observando as crianças nas histórias que os filmes contam, nas cenas filmadas, nas imagens e nos gestos em movimento, descortinam-se as orientações políticas e ideológicas do contexto em que estão inseridas, sua situação social, a pluralidade cultural, a diferença de idade e tamanho, as religiões e visões de mundo, as interações entre meninos e meninas,

as relações com os adultos ou jovens, o poder o controle institucional, a brincadeira e o trabalho, a seriedade e o riso (KRAMER, 2006, p. 8).

A emergência da infância como um acontecimento visível da modernidade faz com que a criança passe a ser falada, dita, estudada, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto e que precisa de cuidado, proteção e escolarização. Podemos verificar nas investigações de Corazza (2000, 2002a, 2002b), Narodowski (2001), Bujes (2002a, 2002b), Dornelles (2005) estudos genealógicos da infância, os quais partem de sua emergência ou de sua entrada em cena.

A ideia de infância esboçada e problematizada por esses autores e que foi consolidada na modernidade coloca-a como campo fértil na produção de discursos que partem de concepções científicas e estratégias que podem regulá-las e controlá-las. Assim, foram produzidas concepções advindas das ciências da criança normal (educada/alfabetizada, cristianizada, heterossexual), que deve ser objetivada através de estratégias de governo que irão patologizar aquelas que se desviam de tal normalidade.

As crianças desviantes (não aprendem o código da língua escrita, por exemplo, são ditas e rotuladas com déficits linguísticos e/ou culturais, indisciplinadas, com dificuldades de aprendizagem, crianças problemáticas, fracassadas) devem ser, portanto, corrigidas, medicalizadas, alfabetizadas, escolarizadas, formadas, portanto, governadas.

Conforme aponta Dornelles,

À medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o status de infantil. É como um ser dependente, incapaz de governar-se por si mesma, de controlar-se, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo. E, também a infância por ser povoada por seres muitas vezes “impossíveis” e “rebelde”, precisa ser governada porque resiste (DORNELLES, 2005, p. 15-16).

Muitas vezes as crianças resistem às tecnologias de governo, que na atualidade são imperativas e estão presentes principalmente no processo de escolarização. O sujeito adulto pensa a criança como potência molar, de controle, domínio, mas a criança é potência esquizo, que se esquiva, escapa, resiste, cria linhas de fuga. O olhar esquizo

[analítico] “nos lembra o olhar da criança, olhar que vê o mundo com uma mistura de estupefação, admiração, estranhamento e curiosidade insaciável, dissolvendo a ordem estabelecida do convencional e do habitual” (DINIS, 2008, p. 355-356).

Podemos perceber que historicamente é cada vez mais central nos estudos e pesquisas científicas a evocação de um discurso que reconhece e valoriza a infância como uma etapa fundamental para o bom desenvolvimento do sujeito e na formação do futuro cidadão. São inúmeras as percepções e concepções que se tem sobre o significado da infância. Mas, como temos (re) pensado na contemporaneidade e nos processos educativos e nos seus cotidianos as crianças e a produção de suas infâncias?

De outro lado, a ludicidade é constituinte das nossas vidas e, em especial das crianças e suas infâncias. A temática do lúdico tem atravessado épocas, culturas, linguagens e gerações, envolvendo estudos de natureza científica, histórica, pedagógica, antropológica, psicológica, folclórica e sociológica, dentre outros, servindo para a compreensão das culturas infantis através das manifestações de seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Entretanto, podemos dizer que hoje, em nossa cultura, a infância é compreendida como um momento privilegiado do lúdico. Mas, se por um lado, isso é bom, traz consigo o problema de restringir o lúdico como “coisa de criança”.

Isso por si só já significa contrapor-nos ao mundo estrito do trabalho que muitas vezes desumaniza, mecaniza os seres humanos e as suas relações. O trabalho talvez possa ser também lúdico. Por outro lado, em termos das crianças, não se pode identificar o lúdico apenas com o brinquedo, ou melhor, como brincadeira livre, sem objetivo, sem parceria entre crianças e adultos. Nessa perspectiva, compreendemos que o lúdico não é coisa só de criança, é de todos nós (crianças, jovens, adultos e idosos), uma dimensão social e cultural fundamental e não apenas brincadeira. Ele está nas brincadeiras, nos jogos, mas também nas práticas sociais e culturais mais amplas dos coletivos humanos.

O lúdico faz parte da cultura, está presente nas atividades humanas, portanto, se configura como uma prática social. Enquanto manifestação da cultura, o lúdico e de forma correlata os jogos, brinquedos e brincadeiras estão envolvidos no processo de produção de significados e processos identitários, em especial dos sujeitos infantis. Neste sentido,

A dimensão discursiva ou de significado, como parte constitutiva da cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de

representação. Portanto, o processo de produção de significados tem um caráter político. Assim, cultura e política são constitutivas das práticas sociais pelas quais atribuímos significado às experiências, entre elas a do jogo e do brinquedo (BUJES, 2004, p. 206).

Entendemos que pensar o lúdico é ir além do seu sentido comum – jogos, brinquedos, brincadeiras, folclore, entre outros – e podemos inseri-lo em todas as práticas sociais cotidianas, e nos coletivos humanos, pois apresenta componentes como imaginação, espontaneidade, criatividade, fantasia, expressividade, cultivo da sensibilidade, busca da afetividade, elementos essenciais aos processos educativos e formativos.

Assim, o lúdico se apresenta como característica e necessidade cultural dos seres humanos que se faz presente em qualquer idade, não podendo ser visto apenas como lazer, diversão e atividade infantil, pois nos remete a outros itinerários, transforma e deixa-nos plenos, atuando nas dimensões cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética. Para Bujes (2004, p. 210), o lúdico “é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas (neste caso, de forma especial com as crianças)”.

Por ser um elemento da cultura, o lúdico pode ser identificado e representado por diferentes linguagens (plástica, dramática, movimento, artefatos domésticos, escolares, industriais, eletrônicos etc.), inclusive a cinematográfica, e a construção dos seus significados se dá no âmbito das práticas discursivas da linguagem. No contexto escolar, o cinema não é apenas um produto para aprimorar o conhecimento ou despertar as emoções, ele é fonte de saberes que agrega múltiplos significados.

## **Cinema e infâncias**

Apoiando-nos nas perspectivas de infância, educação e ludicidade apresentadas acima, entendemos que a linguagem do cinema, enquanto artefato cultural, pode corroborar para o debate, reflexão do nosso olhar para as crianças, suas infâncias e culturas, pois nela é possível a circulação de ideias, afetos, sentimentos, memória, fruição estética, além de ativar nossa crítica para interroga a realidade, especificamente, as questões éticas, políticas, educacionais, estéticas e de raça, gênero, sexualidade,

culturas, diversidade, direitos humanos, dentre outras tematizações. Na linguagem do cinema podemos encontrar outros “modos de endereçamento” de olhar a criança e suas infâncias. O modo de endereçamento

Se refere a algo que está *no* texto do filme e que, então, age de alguma forma sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos. [...] os teóricos do cinema começam a ver o modo de endereçamento menos como algo que está em um filme e mais como um evento que ocorre em qualquer lugar entre o social e o individual. Aqui, o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele (ELLSWORTH, 2001, p. 13).

A linguagem do cinema educa o olhar, coloca-o em movimento, amplia, inquieta e impacta. De acordo com Teixeira, Larrosa e Lopes (2006), o cinema olha a infância e nos ensina a olhá-la. O cinema nos põe cara a cara com o comportamento da infância, com seu movimento, com sua corporeidade, com sua gestualidade própria, que só pode ser conhecida a partir do exterior. Nele, a infância cala. Porém, ao mesmo tempo, a infância se expõe, é ela mesma a exposição. Poderíamos dizer então, que a infância se cala em seus gestos e que o cinema nos dá imagem desses gestos. E é a criança que ensina o adulto a olha as coisas como da primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído, e isso talvez seja o que perdemos.

Na sociedade contemporânea, o uso de filmes e documentários em sala de aula não é recente, as práticas pedagógicas se baseiam muitas vezes o entretenimento, no cumprimento de um objetivo pedagógico e distantes de uma fruição estética. As leituras cinematográficas sobre a infância, educação e ludicidade podem descolonizar nosso pensamento, produzir outros fluxos de vida e/ou modos de existência, poderá nos colocar cara a cara com as crianças e suas infâncias, afinal

Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança [...]. Nada mais difícil do que encarar esse olhar. Contudo, o silêncio do cinema e o silêncio das crianças [ou suas vozes dissonantes] no cinema pode comover nossas ideias e nossas palavras, pode colocá-las em movimento, pode fazer-nos falar e fazer-nos pensar (TEIXEIRA; LARROSA; LOPES, 2006, p. 17).

Legalmente, a exibição de filmes deve fazer parte do currículo escolar, tendo em vista que o artigo 26 da Lei n. 9.394/96 foi alterado pela Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, acrescentando o § 8º com o seguinte texto “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” A Legislação ressalta a importância, destacando valor educativo do cinema. Para Napolitano (2011, p.11):

[...] Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

O cinema na escola, visto como ferramenta potencializadora do processo de ensino e aprendizagem, amplia as discussões sobre temas históricos e contemporâneos, possibilitando uma aprendizagem lúdica e criativa. Ele leva para a sala de aula a diversidade e o multiculturalismo, rompendo barreiras geográficas e ampliando a visão de mundo de professores(as) e alunos(as). A utilização do cinema na educação leva à escola,

[...] aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para educação de uma pessoa que já está imersa e vive aparentemente caótica da sociedade moderna (ALMEIDA, 2001, p. 49).

A escola é uma instituição social que ao longo dos anos incorporou vícios formativos regidos pela linearidade dos conteúdos e pela imposição dos currículos. Sem fugir das obrigаторiedades do modelo de ensino nacional o cinema apresenta à escola outras formas de convivência, de pensar as práticas educativas e de sociabilidade, outras dimensões possíveis e outras linguagens.

**“Território do Brincar”: endereçamentos lúdicos para as memórias das nossas infâncias****Nome do Documentário:** Território do Brincar**Ano de lançamento:** 2015**Direção:** David Reeks e Renata Meirelles**Produção:** Maria Farinha Filmes e Ludus vídeos**Correalização:** Instituto Alana**Duração:** 90 minutos**Cor:** Colorido**Local de Produção:** Regiões do Brasil**País de Origem:** Brasil**Classificação:** Livre

Trata-se de um documentário nacional, que a partir de uma pesquisa sociogeográfica apresenta aos espectadores o ato de brincar de crianças das diversas regiões do país. O documentário foi idealizado pela educadora Renata Meirelles e o documentarista David Reeks, produzido pela Maria Farinha Filmes, pela Ludus vídeos e correalizado pelo Instituto Alana, retrata brincadeiras infantis de diferentes estados do Brasil.

O projeto do documentário é resultado de um percurso de vinte e um meses de viagem por comunidades rurais, quilombolas, ribeirinhas, das cidades, do sertão e litoral brasileiro, revelando a partir da composição de imagens e cenas, as vozes, escutas e olhares das crianças sobre o ato de brincar. São visitadas cidades do norte a sul do país, de Jaguarão, na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, passando pela Costa da Lagoa, em Santa Catarina, o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, Pomeranos do Espírito Santo, Recôncavo da Bahia, Praia de Tatajuba, no Ceará, pelo Maranhão e pela terra indígena Panará no Pará. O filme nos envolve numa viagem lúdica das reminiscências das nossas infâncias. O brincar rompe barreiras geográficas e se manifesta de forma espontânea nos diversos lugares e povos retratados: negros, brancos e indígenas.



Cartaz de divulgação do documentário, 2015.

O longa metragem assume o brincar infantil como narrativa que sustenta uma história na íntegra. Os adultos ficam de fora das imagens desse filme, mas o espectador certamente se sentirá representado pelo potencial do brincar dessas crianças. Assumimos uma linguagem que não pretende ser didática ou ter a intenção de provocar discussões sobre o certo e o errado na educação, e confiamos na comunicação pela força sensível infantil (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2021).

*Território do Brincar* nos endereça a adentrarmos na cultura infantil e reeducarmos o olhar para as crianças e suas infâncias, pois “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Para esse autor, A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias.

O filme também nos convida a revisitar memórias lúdicas de crianças, contextos familiares, através do universo das brincadeiras no quintal de casa, na rua, com carrinho de rolemã ou a boneca, pega pega, bolinha de gude, peteca, gangorra, balanço, carretéis e outras. Pela obra podemos verificar o quanto a temática do lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) se apresenta como característica e necessidade cultural dos seres humanos que se faz presente em qualquer idade, não podendo ser visto apenas como lazer, diversão e atividade infantil, pois nos remete a outros itinerários, transforma e deixa-nos plenos, atuando nas dimensões cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética.

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas [...]. Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 15-16).

Conforme destaca Meirelles (2015), diretora do documentário,

[...] queríamos mostrar às pessoas que brincar é esse que vem do lugar do espontâneo, da liberdade e da autonomia que as crianças têm de decidir o que querem e do que gostam. Trazemos no projeto o que há de semelhança nas brincadeiras, apesar da diversidade regional e de condições sociais e econômicas que marcam o país. Buscamos algo que conecte o brincar como um todo e forme uma memória coletiva que represente a todos. E o que conecta é o imaginário que as crianças expressam no brincar.

Para Pereira (2008) as atividades lúdicas, na sua multidimensionalidade, permitem que as crianças criem situações imaginárias, manipulem dados da realidade, compreendendo-a, (re)elaborando-a e transformando-a. No brincar e nas suas relações sociais, a criança aprende de um jeito particular (aprende do jeito que lhe é próprio); ela brinca, cria, imagina, inventa, aprende e ensina a partir daquilo que vivencia na realidade.

*Território do Brincar* apresenta um retrato potente das infâncias e do lúdico que nos habita, que foge do atual estereótipo da produção cultural corporativa e mercadológica para infância do consumo, dos jogos e brinquedos eletrônicos ou filmes da Disney. O brinquedo, por exemplo, pode ser situado como um “objeto cultural” (BUJES, 2004), pois está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, por que pode ser associado a grupos particulares de pessoas (neste caso, de forma especial com as crianças), a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade. Ele também pode ser representado de diferentes maneiras, em diferentes linguagens, em veículos de divulgação diversos. Para essa autora,

A indústria cultural deste segmento tem aumentado vertiginosamente seus investimentos não apenas na produção de novos e mais sofisticados brinquedos, mas também na instalação de parques, na publicação de filmes e revistas, na produção de material escolar, esportivo e, até, de uma moda calcada em personagens, artistas, apresentadores, associados à indústria da mídia e da produção cultural (BUJES, 2004, p. 211).

Vê-se que “o entretenimento das crianças, como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 19). Em *Território do Brincar*, o universo lúdico irrompe a lógica do mercado corporativo lúdico para infância. Ele adentra a cultura infantil sem conflitar questões étnicas, raciais ou de gênero. Conforme analisa Bujes (2004, p. 226),

As práticas sociais e culturais relacionadas com os brinquedos/brincar se constituem em eficientes locais pedagógicos nos quais as crianças realizam importantes aprendizagens. Locais onde moldam suas identidades, onde constroem seus modos de pensar. Os brinquedos e as brincadeiras, portanto, são parte daquilo que Shirley Steinberg denomina “pedagogia cultural”, com seu correlato “currículo cultural” [...]. Como qualquer prática cultural, aquelas relacionadas com as atividades lúdicas tornam-se espaços no interior dos quais os indivíduos compreender a si e ao mundo.

Urge, portanto, resgatarmos a valorização da cultura lúdica nos diversos espaços sociais e em nossos processos formativos, pois,

Devemos reaprender a brincar! [...] com o osso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos, com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, com as palavras e com o nosso conhecimento, com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimdo essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico (FRIEDMANN, 1996, p. 120).

O documentário revela o brincar natural, um brincar que parte do desejo inspirado na vida cotidiana, trazendo à tona as relações de sociabilidades desenvolvidas em diversos espaços. A relação com a natureza possibilita que o não vivo dê sentido ao vivido, terra e folhas se transformam em comida e animais, lixo ganha vida e significado, despertando a criatividade. Para Brougère (2001, p.105), “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça.” Dessa forma, o brincar se torna a mais pura manifestação das infâncias.

Assim como outras categorias etárias, a infância se refere a uma fase de vida sócio-histórica e culturalmente construída. Na configuração de tal fase etária, estão presentes discursos, símbolos, significados e práticas que se constroem na ação cotidiana dos mais diversos agentes sociais, como a família, a escola, o Estado e, inclusive, a mídia (SILVEIRA NETTO, et al, 2010, p.131).

A experiências vividas ganham uma nova leitura que transforma casamentos, batizados e trabalho em brincadeiras, em diversão coletiva, onde cada um(a) cria seu personagem e seus limites no brincar. O real e o imaginário dialogam com os sonhos, com o folclore, com a cultura, com a história e são aprendizados para a vida. As crianças constroem um mundo do brincar a partir da vida e “Nessa perspectiva, podemos afirmar que os jogos infantis e as brincadeiras originam-se das realidades que as crianças experimentam em seu cotidiano” (PEREIRA, 2008, p. 58).

O território do brincar é onde a brincadeira pode ser pensada e desenvolvida, tal ação independe de recursos financeiros ou da aquisição de produtos industrializados. A brincadeira surge do desejo individual ou coletivo, sem tempo ou espaço predefinidos. O brincar é natural e luta contra o tempo e contra adultização.

Por fim, o conteúdo apresentado no documentário, além de trazer uma reflexão sobre o brincar, seus lugares, possibilidades e diversidade, aguça nosso pensar sobre o uso do cinema e seus endereçamentos como ferramenta pedagógica, inserida no currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 4.024/61. Brasília, 1961. Alterada pela Lei n. 13.006/2014. Imprensa oficial, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em 13 de out. de 2021.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002b.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiagem**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os bons(?) os maus(?): genealogia da moral da Pedagogia. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DINIS, Nilson. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. **Sociedade e Cultura**, v.11, n. 2, p. 355-361, jul./dez. 2008.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ELLSWORT, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos**. Belo Horizonte: Autentica, 2001

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KRAMER, Sônia. Prefácio. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa M. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 215p. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SILVEIRA NETTO, Carla Freitas; BREI, Vinícius Andrade, FLORES-PEREIRA, Maria Tereza. O fim da infância? as ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. **Revista de Administração da Mackenzie**, v. 11, n. 5, p. 129-150, set./out. 2010

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa M. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. Brasil: Maria Farinha Filmes e Ludus vídeos, 2015. Digital (90 min.).

# A Escola de Cinema de Lisboa, uma didática do oprimido

Paulo Morais-Alexandre<sup>1</sup>

«Uma das coisas que também é fruto daquilo que os meus professores nos transmitiam é isso: colocar o espectador de forma a questionar a sua própria presença perante as imagens que vê. Pode ser feito de “n” maneiras, mas ele também tem de participar para que também se questione. Penso que, se calhar, hoje, muito do cinema que é feito (há muito cinema válido que ainda é feito [...]) ainda tenta colocar estas premissas. Mas, [dentro] destas coisas válidas, como é que eu consigo fazer pensar sobre determinado tema? Como é que eu consigo chegar a ti e dizer: “O que é isto de ser escravo?”, “O que é isto de haver racismo?”, “O que é isto de ser mulher?” O que é? Nós podemos arranjar uma pergunta fácil, mas penso que cabe ao realizador, ao cineasta, pensar “o que é isto?” quando tem um argumento ou uma ideia, uma frase: “Mas o que é isto de ser, sei lá, africano?”»

Silas Tiny<sup>2</sup>

---

1 Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes; Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Teatro e Cinema. Pró-Presidente para as Artes do Instituto Politécnico de Lisboa; Professor-Coordenador da Escola Superior de Teatro e Cinema; Sócio correspondente da Academia Nacional de Belas Artes.

2 “Silas Tiny - Entrevista Realizada por Michelle Sales e Ana Cristina Pereira” in Michelle Sales (org.)- À Margem do Cinema Português, E-book. S.l. : 2020, p. 51. Disponível em [https://plataforma9.com/upload/2020/09/eBook\\_A-margem-do-cinema-portugues-Michele-Salles\\_Org.pdf](https://plataforma9.com/upload/2020/09/eBook_A-margem-do-cinema-portugues-Michele-Salles_Org.pdf). ; acedido em 2021, outubro, 29.

## Introdução

Depois de uma análise dos “Estereótipos na criação de uma dramaturgia para o figurino do negro, e não só, no Cinema”<sup>3</sup> e da abordagem “Do Cinema Negro como desestabilizador de “valores vigentes””<sup>4</sup>, sobretudo este último onde era expressamente afirmado que «[...] há um papel pedagógico que a Arte deve ter, nomeadamente para despertar as consciências, para as desestabilizar, fazendo-as questionar e criticar os “valores vigentes” tantas vezes tomados como bons e suficientes, para depois ser possível instaurar novas realidades, muitas vezes ao arrepio dos poderes dominantes.», importava desenvolver e eventualmente direcionar essa pesquisa, explicitando exatamente esse valor pedagógico, neste caso relativamente à construção de cinematografias do oprimido, em particular do negro e da forma como este, não só é apresentado, mas como faz mudar comportamentos. Lança-se assim um ponto de partida para um mais desenvolvido estudo, relativamente à forma como tal é feito no presente, num universo muito próprio que decorre da produção do que se designa como Escola de Cinema de Lisboa e em particular nos seus mais interessantes representantes como os realizadores Pedro Costa, João Salavisa, Leonor Teles, Ico Costa, mas não só, tendo como denominador comum do facto de qualquer destes realizadores se ter formado na Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa.

## Um cinema do oprimido e das minorias

João Grandino Rodas e Celso Prudente, em “Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro” depois de escrutinarem as questões do estereótipo que muitas vezes recai simplesmente no tratamento do figurino, que é exatamente manipulado nesse sentido, mas tantas vezes feito de forma preconceituosa e quase boçal, concluem o artigo com a importante afirmação: «[...] a principal vítima do

---

3 Paulo Morais-Alexandre - “Estereótipos na criação de uma dramaturgia para o figurino do negro, e não só, no Cinema” in Celso Prudente (org.) - *15.ª Mostra Internacional do cinema Negro*. São Paulo : SESC, 2019. Publicado em: *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa*.

4 Paulo Morais-Alexandre - “Do Cinema Negro como desestabilizador de “valores vigentes”” in Celso Prudente e Paulo Vinicius Baptista Silva (org.) - *16.ª Mostra Internacional do Cinema Negro*. São Paulo : Jandaíra, 2020.

estereótipo da imagem do afrodescendente, provavelmente, são as crianças e jovens, faixas etárias fundamentais para a formação do espírito de cidadania, tão caro para uma sociedade verdadeiramente democrática»<sup>5</sup>. Nesse particular em alguma cinematografia portuguesa, obviamente que não em toda, mais do que o estereotipo, há uma transcrição direta da realidade, sendo ensaiada uma quase fusão entre o documentário / realidade e a ficção, na tradição já referida da docu-ficção.

Um dia será interessante estabelecer um paralelismo entre o cinema português e o cinema brasileiro e ver-se-á que há grandes afinidades e que, às vezes, para compreender o segundo, será muito interessante ir buscar pistas ao primeiro. Quando se lê, por exemplo, a genealogia que Mory Marcia de Oliveira Lobo faz do cinema negro, nomeadamente ao afirmar que:

«[...] «Na possibilidade de uma crítica de cunho político e social no qual o Cinema Novo direcionava, é importante observar que, sendo o afro-brasileiro figura aparente em expressivo número nas classes de minoria, nasce o Cinema Negro trazendo toda sua carga revolucionária de luta contra o racismo já no campo simbólico, na qual a opressão transferencial alienante já determinava como relata Prudente, essa luta de classes como uma luta de imagem.»<sup>6</sup>

Pode ser colocada a questão se em Portugal se poderá estabelecer um percurso de alguma forma semelhante e se poderá ser feita uma genealogia com afinidades para a cinematografia portuguesa.

Assim, objetivamente pode efetivamente ser estabelecido um claro paralelismo, embora de forma diacrónica, ou seja, no caso português a evolução será um pouco mais tardia e o cinema do oprimido não se aterá apenas à comunidade negra, mas abrangerá claramente outras comunidades, nomeadamente mais desfavorecidas e até comunidades marginais. Sendo de referir que a própria percentagem da população negra apenas crescerá mais tarde, sendo em termos percentuais quase residual até à descolonização.

---

5 João Grandino Rodas & Celso Prudente - "Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro" in *Revista da Faculdade de Direito. São Paulo: Universidade De São Paulo*, 2009, n.º 104, p. 505. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67867>. Acedido em 2021, outubro, 29.

6 Mory Marcia de Oliveira Lobo - "O cinema negro como arte de afirmação frente a um possível mal-estar na educação contemporânea" in *Actas do XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE*. Curitiba : Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2015, p. 1631.

## O Novo Cinema português

Das diversas cinematografias emergentes na Europa na segunda metade do século XXI com fortes influências da renovação do cinema francês, realizada pela Nouvelle Vague e pelos *Cahiers du Cinema*, verifica-se que há uma muito particular, que continua viva e cada vez mais ativa, como o provam as seleções e prémios dos mais relevantes festivais de cinema mundiais. Trata-se da cinematografia portuguesa e em particular a que, no presente, se consubstancia na Escola Superior de Teatro e Cinema, hoje integrada no Instituto Politécnico de Lisboa.

Sem se pretender aqui estabelecer uma longa genealogia e, muito menos, cair num dos piores defeitos que aquela ciência sofre frequentemente que é a efabulação, verifica-se que a cinematografia portuguesa no período em apreço rapidamente ganhou características muito próprias, não só por evidenciar claras influências do neorrealismo italiano, que não são perdidas mesmo fora de tempo, mas também por ser desde a sua génese particularmente politizada.

De entre os vários realizadores que se destacaram há sem dúvida que citar Paulo Rocha com o verdadeiro filme fundador do Novo Cinema Português – *Verdes Anos*, datado de 1963, considerando-se que o *Dom Roberto*<sup>7</sup> de José Ernesto de Sousa ainda está demasiado preso ao neorrealismo para poder ser deste autonomizado.

O que é certo é que no final da ditadura do Estado Novo começa a ser produzido um número significativo de filmes, para o qual concorreu o interesse particular por esta Arte, que levou um grupo de jovens a procurar no estrangeiro a formação que não existia em Portugal, uma maioria em França, como Paulo Rocha ou António da Cunha Telles, mas também com vários casos em Inglaterra, como Fernando Matos Silva ou Alberto Seixas Santos.

Estes autores começaram a realizar filmes que, em alguns casos, foram rapidamente censurados e levaram a que os seus realizadores fossem perseguidos pela polícia política, já não a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), mas a sua versão reciclada sob o nome de Direção Geral de Segurança (DGS), mas ainda assim utilizando os mesmos métodos torcionários. Caso, entre vários de Fernando Matos

---

<sup>7</sup> José Ernesto de Sousa - *Dom Roberto*, 1962.

Silva com *O mal amado*, datado de 1973 ou Eduardo Geda com *Sofia ou a Educação Sexual*, do mesmo ano<sup>8</sup>.

Uma evolução pode ser sentida na sequência da revolução do 25 de abril de 1974, com um número significativo de filmes realizados e onde o engajamento político é ainda maior, sendo de referir, sobretudo ao nível do documentário, o emblemático *Torre Bela* e, como exemplo de produção coletiva, onde Alberto Seixas Santos teve um papel preponderante, *As Armas e o Povo*, de 1975, assinado pelo Colectivo de Trabalhadores da Actividade Cinematográfica. Mas esse engajamento é também verificável na ficção, por exemplo em *Brandos Costumes* de Alberto Seixas Santos, datado de 1974 ou *Trás-os-Montes* de António Reis e Margarida Cordeiro, do ano de 1976.

Por fim importa citar três instituições muito relevantes para tudo quanto se viria a passar no Cinema Português no último quartel do século XX: o Centro Português de Cinema, o Conservatório Nacional de Lisboa e a por muito tempo a principal instituição mecénica portuguesa, a Fundação Calouste Gulbenkian<sup>9</sup>.

## A formação de uma Escola de Cinema em Lisboa

Considera-se objetivamente que a criação no seio no Conservatório Nacional de Lisboa da Escola Piloto para Formação de Profissionais de Cinema, em 1971, depois transformada no Departamento de Cinema da Escola Superior de Teatro e Cinema, levou ao desenvolvimento daquilo que pode ser apodado como uma Escola de Cinema. Esta vem sendo designada normalmente como “escola portuguesa” que não assinala «[...] uma organização que ministra um ensino colectivo.» mas antes um modo comum e reconhecível de fazer Cinema, caracterizado por uma marcada autoria e «[...] por uma tradição de baixos orçamentos, frágeis condições de produção e por uma metodologia de

---

8 Veja-se a este respeito de Paulo Manuel Ferreira da Cunha - “Censura: entre contradições e exceções” in *O Novo Cinema Português : Políticas Públicas e Modos de Produção (1949-1980)*. Tese de doutoramento em Estudos Contemporâneos. Coimbra : Universidade de Coimbra, 2014, pp. 142-146. disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27043/1/O%20novo%20cinema%20portugu%C3%AAs.pdf>. Acedida em 2021, junho, 11.

9 Veja-se a este respeito de João Maria Mendes - “A geração de 90” e “os novíssimos” in *Sentidos figurados : Cinema . Imagem. Simulacro. Narrativa*. Lisboa : Instituto Politécnico de Lisboa, 2019, vol. 4, pp. 113-129.

desenvolvimento de projectos onde se destaca o improvisado de soluções e a adaptabilidade a surpresas adversas resultantes desses factores [...]»<sup>10</sup>.

O recrutamento de professores foi feito de entre os mais interessantes profissionais portugueses, sendo de referir que foram escolhidos muitos dos mais importantes realizadores empenhados na renovação do cinema português anteriormente referidos, como António Reis, Alberto Seixas Santos, Eduardo Geda, Manuel Costa e Silva e muitos dos que em várias áreas com estes colaboraram, como Henrique Espírito Santo, entre outros, muito ligados ao Novo Cinema Português.

Todos estes professores/realizadores tinham uma produção muito coerente e muito específica, com vários denominadores comuns reconhecíveis, o que foi claramente passado para os alunos e futuros realizadores e não só que saíram e continuam a sair graduados da Escola.

Pode-se considerar que é este conjunto de mestres e discípulos que constituem aquilo que se pode designar como Escola de Cinema de Lisboa, por vezes também designada por Escola de Cinema Portuguesa, embora se prefira a primeira designação. Esta expressão não designa um mero estabelecimento de ensino, mas antes e tal como tão bem a caracterizou o investigador João Maria Mendes, um modo comum e reconhecível de fazer Cinema, evidenciado por uma marcada autoria e «[...] por uma tradição de baixos orçamentos, frágeis condições de produção e por uma metodologia de desenvolvimento de projectos onde se destaca o improvisado de soluções e a adaptabilidade a surpresas adversas resultantes desses factores [...]»<sup>11</sup>.

O director do Harvard Film Archive, Haden Guest chegou mesmo a refinar ainda mais este conceito, apontando para a existência de uma “School of Reis”. Tal foi, sem dúvida, motivado pelo reconhecimento que a influência que o realizador / professor António Reis teve num grupo de cineastas, todos seus discípulos e todos oriundos da supracitada Escola Superior de Teatro e Cinema. Neste grupo pontuam entre outros Vítor Gonçalves, Pedro Costa, Manuel Mozos, Manuela Viegas, João Canijo, Ana

---

10 João Maria Mendes. *Sobre a “escola portuguesa” de cinema*. Amadora : Escola Superior de Teatro e Cinema, 2017, p. 7.

11 João Maria Mendes. *Sobre a “escola portuguesa” de cinema, ...*, p. 7. Veja-se ainda a este respeito do autor do presente texto - “Ensino Superior e Património como visão global : O Politécnico de Lisboa como exemplo” in *Atas do XXVIII encontro da AULP - Património Histórico do Espaço Lusófono: Ciência, Arte e Cultura*. Lubango : Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 2018.

Luísa Guimarães. Registe-se que vários destes viriam a integrar os quadros docentes da instituição e foram por sua vez os responsáveis pela formação dos cineastas das gerações seguintes que manteriam as características, podendo ser citados realizadores como João Pedro Rodrigues, Miguel Gomes, Marco Martins, João Salaviza, Leonor Teles ou Pedro Cabeleira<sup>12</sup>. Podem ainda ser citados vários realizadores formados mais recentemente, como David Pinheiro Vicente, já com uma curta-metragem estreada em competição no *Berlinale – Berlin International Film Festival* e Duarte Coimbra cuja primeira obra, um curta, ainda escolar, foi incluída na seleção oficial da *Semaine de La Critique do Festival de Cannes*.

Será objetivamente numa segunda e terceira geração que o problema do oprimido a vários níveis mais se coloca, existindo um recentrar do eixo de motivação, em vários realizadores, mais preocupados com estas questões.

Pedro Costa sem dúvida será o mais relevante, até pelas seleções e prémios que os seus filmes tiveram, sendo de destacar da sua vasta cinematografia as obras da trilogia *Juventude em Marcha*<sup>13</sup>, *Cavalo Dinheiro*<sup>14</sup> e *Vitalina Varela*<sup>15</sup>.

Cite-se Silas Tiny, realizador de origem são-tomense, que estudou da Escola Superior de Teatro e Cinema responsável pela realização do notável filme *O canto do Ossobó*, de 2017.

Já de uma outra geração haverá que referir Leonor Teles que realiza um notabilíssimo filme, ainda escolar, sobre uma das mais marginalizadas comunidades portuguesas, os ciganos, a notável curta *Rhoma Acans*, datada de 2013, que foi selecionada para vários festivais em Portugal, mas também internacionais, ao que se seguiria a curta *Balada de um Batráquio*, já de 2016, sobre os preconceitos que esta mesma comunidade sofre e que lhe valeria o Urso de Ouro na *Berlinale*.

Já João Salaviza que começa por abordar a questão problemática de uma certa marginalidade, na curta *Arena*, de 2009, um miúdo em prisão domiciliária, que lhe valeu a prestigiada Palme d'Or do Festival de Cannes, viria mais recentemente a interessar-se pelas comunidades indígenas brasileiras, realizando com Renée Nader Messoria a obra

---

12 Veja-se a este respeito João Maria Mendes - “A geração de 90” e “os novíssimos” in *Sentidos figurados : Cinema . Imagem. Simulacro. Narrativa. ...*, vol. 4, pp.142-143.

13 Pedro Costa – *Juventude em Marcha*, 2006.

14 Idem - *Cavalo Dinheiro*, 2014.

15 Idem – *Vitalina Varela*, 2019.

*Chuva é cantoria na aldeia dos mortos*, selecionada para a secção *Un Certain Regard* do Festival de Cinema de Cannes onde foi distinguido com o prémio especial do júri.

Poucos anos depois seria formado Ico Costa, talvez um dos mais talentosos realizadores portugueses da nova geração, já com um número significativo de filmes realizados, onde a questão das comunidades negras é abordada, mas de uma forma completamente nova, sendo de referir as obras *Libhakeri*<sup>16</sup>, *Nyo Vweta Nafta*<sup>17</sup> que viria a receber o principal galardão, na categoria de curta-metragem, no Cinéma du Réel, Festival International de Films Documentaires. Refira-se ainda o filme de Pedro Cabeleira – Filomena, datado de 2019, onde uma empregada doméstica, notavelmente interpretada por Sandra Hung, vive uma relação amorosa “morganática” que a faz / nos faz questionar as desconexões entre as diferentes classes sociais.

Por fim citem-se ainda duas obras produzidas pelo Departamento de Cinema da Escola Superior de Teatro e Cinema, as obras escolares de Bruno Leal - *Hora di bai*<sup>18</sup>, que é filmado quando está iminente a destruição do bairro 6 de Maio, na Amadora, nos arredores de Lisboa, e os problemas sentidos pela comunidade cabo-verdiana duplamente desenraizada, e, a aguardar a estreia, um muito promissor filme *Mistida*, também produzido por aquela escola, já com distribuidor para os mercados internacionais e que será certamente alvo de seleções para festivais internacionais relevantes. Trata-se de uma obra realizada pelo guineense Falcão Nhaga<sup>19</sup>, protagonizado pelo ator e realizador Welket Bungué e por Bia Gomes. «O filme expõe o dever existencial entre uma mãe (Bia Gomes) e um filho (Welket Bungué), que se reajustam através de um diálogo carregado de memórias familiares e de expectativas dissonantes. [...] sem esquecer a caixa onde o próprio Falcão se insere, a de “um realizador negro”.»<sup>20</sup>.

---

16 Ico Costa – *Libhakeri*, 2012.

17 Idem - *Nyo Vweta Nafta* 2017.

18 Bruno Leal - *Hora di bai*, 2015.

19 Falcão Nhaga – *Mistida*, 2021.

20 “Falcão Nhaga, finalista do curso de Cinema na ESTC, junta Welket Bungué e Bia Gomes no seu filme de licenciatura” in *Escola Superior de Teatro e Cinema* [em linha]. Disponível em <https://www.estc.ipl.pt/noticias/falcao-nhaga-finalista-do-curso-de-cinema-na-estc-junta-welket-bungue-e-bia-gomes-no-seu>. Acedido em 2021, outubro, 29.

## **Conclusão obviamente muito provisória**

Acredita-se que fica provada a importância da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa para o Cinema Português em geral, mas também para o Cinema Negro em particular, sendo este estabelecimento de ensino, que mercê, em primeiro lugar da sua constituição feita pelos que renovaram o cinema português e pela forma como estes formaram os que nela passaram, mas também pela qualidade dos que aqui se graduaram e sobretudo pelo seu engajamento na criação de filmes não anódinos, mas interventivos, questionadores de consciências e de *status quo*, transformou um panorama já de si rico, numa reflexão sobre comportamentos, contribuindo para a sua mudança e evolução, mas faltando fazer mudar certas práticas relativas ao oprimido, seja por motivo de raça ou outro, que também têm que mudar e para o qual se espera que contribuam novas gerações, não só de alunos, não só de realizadores, mas de todo o povo do Cinema.

## Bibliografia

“Silas Tiny - Entrevista Realizada por Michelle Sales e Ana Cristina Pereira” in Michelle Sales (org.)- *À Margem do Cinema Português*, E-book. S.l. : 2020. Disponível em [https://plataforma9.com/upload/2020/09/eBook\\_A-margem-do-cinema-portugues-Michele-Salles\\_Org.pdf](https://plataforma9.com/upload/2020/09/eBook_A-margem-do-cinema-portugues-Michele-Salles_Org.pdf). ; acedido em 2021, outubro, 29.

CUNHA, Paulo Manuel Ferreira da Cunha - “Censura: entre contradições e exceções” in *O Novo Cinema Português : Políticas Públicas e Modos de Produção (1949-1980)*. Tese de doutoramento em em Estudos Contemporâneos. Coimbra : Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27043/1/O%20novo%20cinema%20portugu%C3%AAs.pdf>; acedida em 2021, junho, 11.

DALCASTAGNÈ, Regina. “A autorrepresentação de grupos marginalizados : Tensões e estratégias na narrativa contemporânea” in *Letras de Hoje*. Porto Alegre: 2007, v. 42, n.º 4, p. 18-31.

DAMASCENO, Janaína. “Revertendo imagens estereotipadas” in *Revista Imagens*. S.l. : v. 8, 1998, p. 114-21. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/531685026/DAMASCENO-Janaina-Revertendo-imagens-estereotipadas>; acedido em 2021, outubro, 29.

HALL, Stuart – “Da Diáspora: identidades e mediações culturais”. Org. Liv Sovik: Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HENRIQUES, Joana Gorjão “Há um cinema negro em Portugal?” in *Público : Ipsilon* , 2018, abril, 13. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/04/13/culturaipsilon/noticia/temos-esta-sede-de-nos-ver-como-protagonistas-e-autores-das-nossas-historias-1809502>; acedido em 2021, outubro, 29.

LOBO, Mory Marcia de Oliveira – “O cinema negro como arte de afirmação frente a um possível mal-estar na educação contemporânea” in *Actas do XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE*. Curitiba : Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2015.

MATOSO, Rui – “Ventura e os espectros filosóficos : Sobre o filme *CAVALO DINHEIRO* (Pedro Costa, 2014)”. Disponível em [https://www.academia.edu/9925362/Ventura\\_e\\_os\\_espectros\\_filos%C3%B3ficos\\_Sobre\\_o\\_filme\\_CAVALO\\_DINHEIRO\\_Pedro\\_Costa\\_2014](https://www.academia.edu/9925362/Ventura_e_os_espectros_filos%C3%B3ficos_Sobre_o_filme_CAVALO_DINHEIRO_Pedro_Costa_2014). Acedido em 2021, março, 2.

MENDES, João Maria - *Sentidos figurados : Cinema . Imagem. Simulacro. Narrativa*. Lisboa : Instituto Politécnico de Lisboa, 2019.

MENDES, João Maria. *Sobre a “escola portuguesa” de cinema*. Amadora : Escola Superior de Teatro e Cinema, 2017.

MORAIS-ALEXANDRE, Paulo - “Do Cinema Negro como desestabilizador de “valores vigentes”” in Celso Prudente e Paulo Vinicius Baptista Silva (org.) - *16.ª Mostra Internacional do Cinema Negro*. São Paulo : Jandaíra, 2020.

MORAIS-ALEXANDRE, Paulo - “Ensino Superior e Património como visão global : O Politécnico de Lisboa como exemplo” in *Atas do XXVIII encontro da AULP - Património Histórico do Espaço Lusófono: Ciência, Arte e Cultura*. Lubango : Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 2018.

MORAIS-ALEXANDRE, Paulo - “Estereótipos na criação de uma dramaturgia para o figurino do negro, e não só, no Cinema” in Celso Prudente (org.) - *15.ª Mostra Internacional do cinema Negro*. São Paulo : SESC, 2019. Publicado em: *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa*.

RODAS, João Grandino & PRUDENTE, Celso - “Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro” in *Revista da Faculdade de Direito. São Paulo: Universidade De São Paulo*, 2009, n.º 104, p. 505. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67867>. Acedido em 2021, outubro, 29.

SALES, Michelle – “Cinema Negro Português” in *Buala* [em linha]. Disponível em <https://www.buala.org/pt/afroscreen/cinema-negro-portugues>; acedido em 2021, outubro, 29.

SHOHAT, Ella e STAM, Robert - *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo : Cosac Naify, 2006.

## Filmografia

AA. VV. - *As Armas e o Povo*, 1975.

CABELEIRA, Pedro - *Filomena*, 2019.

COSTA, Ico - *Libhaketí*, 2012.

COSTA, Ico - *Nyo Vweta Nafta* 2017.

COSTA, Pedro - *Cavalo Dinheiro*, 2014.

COSTA, Pedro - *Juventude em Marcha*, 2006.

COSTA, Pedro - *Vitalina Varela*, 2019.

GEADA, Eduardo - *Sofia ou a Educação Sexual*, 1973.

HARLAN, Thomas - *Torre Bela*, 1977.

NHAGA, Falcão - *Mistida*, 2021.

LEAL, Bruno - *Hora di bai*, 2015.

REIS, António & CORDEIRO, Margarida - *Trás-os-Montes*, 1976.

ROCHA, Paulo - *Verdes Anos*, 1963.

SALAVIZA, João - *Arena*, 2009.

SALAVIZA, João & MESSORA, Renée Nader - *Chuva é cantoria na aldeia dos mortos*, 2018.

SANTOS, Alberto Seixas - *Brandos Costumes*, 1974.

SILVA, Fernando Matos Silva - *O mal amado*, 1973.

SOUSA, José Ernesto de - *Dom Roberto*. 1962.

TELES, Leonor - *Rhoma Acans*, 2013.

TELES, Leonor - *Balada de um batráquio*, 2016.

TINY, Silas - *O canto do Ossobó*, 2017.

# A película negra: cinema africano e educação

**Rogério de Almeida<sup>1</sup>**  
**Júlio César Boaro<sup>2</sup>**

O cinema é uma arte que, embora não restrita à narrativa, consolidou-se como dispositivo que inventou e inventa formas de narrar velhas e novas histórias. De certo modo, os filmes deram continuidade, a partir do século XX, a uma longa tradição de transmitir cultura por meio de histórias, de fabulações, parábolas, alegorias, metáforas e estados poéticos, enfim, por meio de uma linguagem – a cinematográfica – que congrega outras linguagens (imagética, verbal, musical, cenográfica, dramatúrgica, trágica etc.) para (con)figurar o que é humano para ser partilhado entre humanos. Filia-se, portanto, aos griôs, aedos, menestréis, repentistas, mas também à literatura, ao teatro e à mitologia.

Nesse sentido, é inerente à arte narrativa cinematográfica uma incontornável dimensão educativa – ou pedagógica, se quisermos – já que faz circular modos de vida, formas de pensamento, ações, comportamentos, valores, desejos, éticas e, também, certos lugares comuns que, à força de repetição, naturalizam certas visualidades, certas perspectivas, certos modos de olhar. Por exemplo, o maniqueísmo de certas produções

---

1 Professor Associado da Faculdade de Educação da USP, coordenador do Lab\_Arte e GEIFEC.

2 Doutorando do Programa de Educação da Faculdade de Educação da USP.

que dividem o mundo em forças do bem e do mal, como no universo dos super-heróis. Mas também a relativização e/ou desconstrução dessa mesma relação de forças, como no caso de edições mais recentes, entre as quais se destaca *O Curinga* (2019) de Todd Phillips.

Mas esses esquemas narrativos mais simplificados, preenchidos quase sempre por miríades de efeitos especiais e estéticas da velocidade e exuberância imagética e informativa (mas pouco reflexiva), está longe de encerrar a totalidade de uma arte que é plural, multiforme e dinâmica, capaz de problematizar questões como identidade, cultura, migração, guerra, relações afetivas e mesmo problemas filosóficos ou metalinguísticos de uma forma complexa. Não à toa, o cinema tem atraído, e há bastante tempo, a atenção de pensadores de áreas diversas do saber. Para ficarmos no campo da filosofia, podemos citar: Merleau-Ponty (1983), Deleuze (1985, 1990), Badiou (2004), Rosset (1985, 2010) e Zizek (2009).

No campo da educação, são muitos os estudos que têm destacado a importância do cinema para tensionar os estreitos limites curriculares da educação formal, como atestam os trabalhos de Monica Fantin (2009, 2018), que evidencia a importância do cinema no imaginário da criança (mas não só) e na formação docente; de Rogério de Almeida (2017), que fundamenta educacionalmente o cinema em sete perspectivas: cognitiva, filosófica, estética, existencial, mítica, antropológica e poética; de Celso Luiz Prudente (2019, 2020), que defende o caráter afirmativo da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio presente no cinema negro, em relação de continuidade com o cinema novo; de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), que consideram o cinema como revelador de realidades, produtor de sentidos; na abordagem sociológica de Duarte (2002), que trata o cinema como forma de conhecimento; na de Alexander de Freitas e Karyne Coutinho (2013), que apostam num cinema produtor de choques e violências ao pensamento, como forma de resistência às representações dominantes; na de Miranda, Coppola e Rigotti (2006), que entendem a organização das imagens fílmicas como uma disposição didática; também nas pesquisas de Fabris (2008), que o dimensiona na perspectiva dos estudos culturais; ou ainda de Bergala (2008) e Fresquet (2013), no dimensionamento dos aspectos sensíveis e criativos do cinema.

O cinema é, portanto, “uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando,

incluindo e excluindo ‘realidades’” (Fabris, 2008, p. 120). Portanto, é eminentemente educativo, sem no entanto requerer o espaço escolar para realizar-se, uma vez que tem sua própria “casa” – as salas de cinema – e, mais recentemente e por razões múltiplas, as múltiplas telas que abrigam os filmes, depois do alargamento digital que vem tomando conta do cenário cultural do século XXI.

Desse modo, por meio do arranjo visual da narrativa cinematográfica, os filmes ensinam modos de olhar para o real. Esse aspecto do cinema foi amplamente discutido por Ismail Xavier (2005), que considera os filmes como discursos mais ou menos opacos, mais ou menos transparentes. Derivam dessa concepção tanto um cinema que é concebido como mostra da realidade (mimese naturalista) quanto um cinema que problematiza o modo como apresenta uma dada realidade (aparição do dispositivo). Nesse sentido, Xavier (2008, p. 15) reconhece que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão”, o que tonar mais eficaz, ao menos no aspecto educativo, o cinema que recusa a transparência mimética revelando seus maquinários narrativos e autorreferenciais (como faz, a título de poucos exemplos, Godard, Antonioni, David Lynch, Pedro Almodóvar, Roy Andersson, Woddy Allen, Greenaway etc.).

É nessa perspectiva educacional que podemos vislumbrar pedagogias do olhar que não ignorem o caráter polissêmico e simbólico das imagens, já que elas escapam aos mecanismos redutivos que as querem como representação da realidade. As imagens provocam interpretações, isto é, leituras, que não se restringem ao seu conteúdo, como se esperassem ser *explicados* ou *traduzidos* discursivamente por conceitos, mas *afetam* o espectador e exigem dele uma (auto)compreensão, ou seja, uma compreensão da imagem e uma compreensão de si diante da imagem, como decanta a hermenêutica (Ricoeur, 2008). Assim, o cinema tem o potencial de despertar o que Merleau-Ponty (1983) chama de *estado poético*, ao criar uma *máquina de linguagem* que nos apresenta modos de estar no mundo e lidar com as coisas por meio de gestos, mímicas e olhares. Entregue às imagens, conduzido por elas, absorto em *estado poético*, o espectador pode experimentar esteticamente o cinema, pode pensá-lo (ou ignorá-lo), pode se lançar imaginativamente a outras realidades, inclusive para desaprender preconceitos e se desvencilhar de estereótipos. Em uma palavra, a imagem é portadora de conhecimento, a um só tempo, intelectual e sensível.

Desse modo,

a proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças (Marcello e Fischer, 2011, p. 510).

Como consequência, a questão da alteridade, que é um tema permanente e inevitavelmente atual, pode ser pensada educativamente a partir do cinema, já que o trato pedagógico com a visualidade fílmica contribui para uma experiência da alteridade. Por essa razão, as pedagogias do olhar estariam menos voltadas a prescrever e conduzir o olhar dos espectadores, dos alunos, dos professores e mais atentas em compreender os diferentes modos pelos quais circulam os sentidos e as imagens do cinema, sempre abertos à interpretação, portanto ao olhar do espectador.

Tendo em vista essas considerações iniciais acerca da relação entre cinema, educação e cultura, esboçaremos um brevíssimo e incompleto panorama do cinema africano, como exercício de curadoria em busca de diálogo com culturas outras, mas que guardam no bojo a mesma ancestralidade da qual nós, brasileiros, mas sobretudo afro-brasileiros, herdamos, sanguínea ou culturalmente.

Para muitas pessoas, a imagem da África é associada à fome, doença e miséria, pouco se sabe sobre os países, os povos e as etnias do continente, menos ainda sobre os filmes, seus personagens, as características cinematográficas, de gênero e temática. No imaginário da maioria do povo brasileiro, além de classificar a África como um continente cujas culturas são praticamente únicas, pensar que há uma produção literária, ou artística (pintura, fotografia e teatro, por exemplo), ou de filmes, é uma tarefa cuja elaboração imaginativa exige muito esforço, pois prevalece no Brasil uma África imaginária, à brasileira, com seus valores, crenças e cultos abasileirados, já que na escola, a sociedade não tem estudos aprofundados sobre o continente (Monteiro, 2004).

A ausência de conhecimentos sobre um continente cuja maior parte dos brasileiros dele descende é um problema que envolve não somente os afro-brasileiros, mas boa parte da população, como foi constatado em pesquisa sobre a arte africana escultórica produzida antes da entrada dos europeus no continente, fato ignorado por muitos pesquisadores (Boaro, 2013).

O cinema nigeriano, que é a terceira maior produção de filmes do planeta, atrás apenas de Hollywood, (Estados Unidos) e de Bollywood (Índia), também conhecido como Nollywood, tem como foco a produção de filmes para DVD, e poucos para salas de cinema, e conta, em sua maioria, com atores amadores cujas histórias versam sobre o cotidiano do povo nigeriano, seus costumes, dramas e tradições, pois, segundo Gonzaga (2016, p. 12),

Os filmes, na maior parte das vezes, falam sobre transgressões das normas sociais. Os protagonistas são guiados por uma série de desejos e compartilham sentimentos muitas vezes vividos pelos próprios espectadores (querer ser rico, desejar a mulher do próximo, mudar de lugar ou de religião...), mas que são levados ao extremo.

Uma característica importante na produção nigeriana é que os filmes normalmente fazem referência ao que o ocidente chama de sobrenatural, mas que, do ponto de vista africano, trata de uma vivência de sua cultura ancestral, em outras palavras, como o invisível pode influenciar o cotidiano de seus habitantes. O diálogo entre a produção de cerca de mil filmes por ano, num país onde a religião islâmica cresce exponencialmente numa relação ambígua com o culto aos ancestrais, tendo como pano de fundo as agruras do dia a dia formam um cenário interessante para conhecermos um país cuja parcela significativa dos negros brasileiros descendem. Uma pergunta possível é: o que vemos nos filmes de nollywood sobre o povo nigeriano é uma representação da realidade ou a realidade em si? Sobre o conceito de estética africana,

é necessário refletir sobre o modelo estético e artístico africano em paralelo com o modelo ocidental, uma vez que pertencem a um contexto cultural não ocidental, e até que ponto podem ser objeto de um discurso que segue as regras de uma disciplina ocidental. (Munanga, 2006, s/p.).

Também retratando o cotidiano, porém, com um caráter eminentemente político, o cinema em Angola, desde seu início, fora usado, tanto pelo governo português para retratar um país submisso ao regime totalitário de Salazar, como fora usado pelos guerrilheiros marxistas como propaganda política, e, no pós-independência, aproximando-se da literatura, tratou de retratar tanto as necessidades sociais quanto o imaginário posterior à guerra civil. Piçarra (2018, p. 169) nos diz que

No âmbito de uma genealogia do cinema militante em Angola, proponho que o surgimento de um cinema de causas foi integrado no movimento cineclubista, e que o impacto provocado pelas imagens da luta pela independência de Angola, mostrada em reportagens internacionais filmadas, foi também determinante para uma consciência, por parte dos líderes dos movimentos independentistas.

O cinema angolano nascente, com o apoio dos guerrilheiros marxistas-leninistas de Cabo-Verde, mandou jovens para estudarem em Cuba e, sob a influência da estética latino-americana, começaram a alçar voos na busca por uma identidade própria angolana. Uma das críticas que os cineclubistas angolanos fazem ao chamado “ocidente europeu” (e pode-se estender aos cineastas norte-americanos) é a frequente tentativa de filmar uma África estereotipada, e, conseqüentemente, Angola como um país imaginário.

O futuro do cinema angolano não será o de um cinema que mostre animais, um cinema que mostre caçadores; nem canibalismos nem selvajarias. Nem mostre o negro para fazer rir. Nem cinema de turistas, o cinema tem que intervir, [...] que interesse tem um cinema que não foca problemas, meios, e que não é cinema social diretamente ligado à “multidão de gentes” (Farias apud Piçarra, 2018, p. 172)

Juntar os estilhaços ou construir algo novo? Este questionamento, com muito mais profundidade, faz parte das produções angolanas pós fim da guerra civil, que durou 27 anos. No filme *Na Cidade Vazia* (2006), o menino N’Dala, que teve toda a sua família assassinada por grupos rivais que invadiram sua aldeia, é levado, junto com um grupo de crianças tutelado por freiras, para a capital, Luanda, a fim de iniciarem

uma nova vida. N'dala, no entanto, foge do grupo na tentativa de voltar ao seu local de nascimento. Este retorno, que pode ser interpretado como a tentativa de Angola regressar para um momento histórico que nunca existiu, mostra as dificuldades de não perder a ideia de pertencimento, mesmo que o personagem não pertença mais a lugar algum. Se sua aldeia não mais existe, quem ele é? N'Dala pode também ser um símbolo de um cinema que recusa a herança colonial portuguesa e, ao mesmo tempo em que rejeita o estereótipo de uma África selvagem, tenta localizar seu lugar no tempo e espaço presentes, como um país que se olha num espelho dilacerado por estilhaços de bala. Mesmo que o espelho seja colado, a imagem que se vê não corresponde totalmente à realidade.

A estética cinematográfica angolana, que ora flerta com a literatura de seu país, ora com a literatura brasileira (que marcou a literatura angolana), e em outro momento procura fugir desta “angústia da influência”, como diria o crítico Harold Bloom, não é encaixada nas classificações dos críticos ocidentais. Compreendê-la exige um mergulho em sua cultura.

Para o africano subsaariano, em geral, todas as formas de vida estão contidas no meio social, como as formas não vivas, ou seja, tudo faz parte de uma relação com o universo, os vivos e os mortos, a natureza e os homens, os mortos e a natureza, este não é um movimento cíclico, pois isto denotaria um começo e fim, mas um movimento circular, onde todos estão contidos dentro da vida, o material e o imaterial. Tradicionalmente, os africanos estão muito arraigados a suas raízes, e procuram adaptar as religiões monoteístas a estas tradições, as quais, muitas vezes, exercem pouca ou nenhuma influência em muitas etnias, que seguem com seus ritos e tabus passando de geração a geração. Um exemplo destes tabus é o casamento entre etnias diferentes, como vemos no filme angolano *Mwana Nketo* (2020).

A obra narra a trajetória de dois jovens apaixonados que desejam se casar, mas são impedidos pelos pais, que seguem a tradição tribal, questionada pelos jovens. Com apurada técnica no uso das cores e dos ângulos, o cineasta Satanha Cinéfilo procura fundar um estilo próprio de cinema, cuja fotografia e ambientação são, por si só, parte fundamental que envolve o espectador. Assim como o já citado *Na Cidade Vazia* e contrariando a questão da oralidade africana, o filme tem longos momentos de silêncio, como um contraponto estético ao silêncio que reinou em todo o mundo ocidental

enquanto ocorriam os massacres entre grupos rivais pelo poder. O cinema angolano, bem como o moçambicano, sabe fazer da ausência de diálogos um contraponto ao estereótipo de um continente falante e barulhento; em ambos os filmes, não se veem personagens folclóricos dançantes se exibindo para turistas, trajando roupas coloridas; vê-se, tal qual na literatura produzida nestes países, uma imagem de pessoas que exigem serem ouvidas em sua originalidade, mesmo que tal sentimento não corresponda ao que os outros querem ver.

Esse desejo de buscar a palavra própria, insubordinada ao ocidente, distante dos traços e ranços da cultura do colonizador, é expressa num cinema que, em alguns momentos, atinge timbres dramáticos, em outros, realistas, mas que, fugindo das classificações de gênero como um leopardo que rasga a rede de seu caçador, rompe com determinados conceitos, fazendo com que o espectador ocidental, fortemente influenciado por uma estética norte-americana ou europeia, participe da experiência do grito do subalterno que fala com olhos, corpo, movimento e pensamento.

Nas cosmogonias africanas não islâmicas, como a ioruba, por exemplo, existem dois mundos, a saber: o orun (céu), onde há a morada dos deuses e dos ancestrais, e o áiyé (terra), a morada dos vivos. Para que os habitantes do orun possam ser contatados, os iorubas usam de vários recursos: a reza, os cânticos, as oferendas, as danças e as esculturas. O cinema nigeriano, ou nollywood, traz para dentro de si essa tradição, o que o torna parte da cultura contemporânea da Nigéria, um país onde há pouquíssimas salas de cinema (menos de cinco em todo território), mas que 67% da população possui aparelho de DVD (Revista Exame, 06/2014). Segundo Hampate-Bâ (1979, p.16), “a arte, na verdade, na África tradicional, era uma forma de estar presente nos mundos visível e invisível”.

As escarificações nos corpos, bem como as pinturas corporais são formas de afirmação social, marcas de status e definições étnicas. Arte e ancestralidade estão intimamente interligadas, uma não existe sem a outra. No cinema moçambicano, cuja cultura milenar é motivo de orgulho, os atores deixam-se revelar pelas escarificações no rosto, mostrando a que etnias pertencem.

A importância da produção fílmica nestes países é uma maneira de consolidação, construção e afirmação de identidades culturais próprias, o que assegura a potência pedagógica da produção cinematográfica na reconstrução cultural após as guerras de

independência e após as guerras civis pelos quais passaram (e ainda passa, no caso de Moçambique). São filmes que retratam costumes milenares, em relação dialética com a contemporaneidade, ora incorporando elementos antigos, ora prevalecendo o novo, numa circularidade dinâmica e constante. Prudente (2019, p. 105) corrobora com este pensamento dizendo-nos que

Vê-se aí de forma cristalina e inequívoca: a dimensão do cinema negro. No projeto cinematográfico em que o negro vai para além da posição de protagonista, sendo sujeito histórico, na medida em que reescrever com a objetiva a sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta contra a euro-heteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hétero-macho-autoritário.

Estes povos, em passado histórico, deixaram aqui legados desta cultura quando para cá foram trazidos na condição de escravos, o que abre um diálogo com a cultura brasileira e a contribuição dos afrodescendentes. Os rostos e corpos que vemos aqui assemelham-se em esperança, sofrimento e luta com os povos de lá, tendo os africanos, comparativamente falando, uma produção muito maior e mais significativa que retrata a tradução de seus costumes do que filmes nacionais em que o negro ou o ser periférico é protagonista.

Acresce a isso a dimensão oral e não formal da educação desses povos, cujo conhecimento se faz necessário, inclusive no âmbito da lei 10.639/03, posteriormente alterada para 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A história do cinema em Angola e Moçambique, principalmente no período pós-independência das colônias africanas (pois é neste momento que há a tentativa de um cinema de cunho autoral), tem na iniciativa dos diretores um ponto fundamental. Embora o início tenha se dado por documentários sobre as guerrilhas e seus personagens, sobre a questão política e suas consequências para o fim ou a manutenção do conflito, bem como os costumes dos habitantes, os diretores tiveram como objetivo descolonizar a estética africana, libertando-a da influência de séculos de dominação.

Um bom exemplo pode ser colhido do moçambicano *Comboio de Sal e Açúcar* (2016), quando, após curar os ferimentos de guerra do soldado Matamba, a enfermeira

Rosa olha para fora do trem e elogia a beleza dos montes Namuio, ao que Matamba responde que se trata da origem mítica e histórica dos Macuias; segundos de silêncio se seguem, uma pausa na guerra civil. Este silêncio, antes do próximo combate intermitente, durante dias e noites, permite aos personagens sonhar com um mundo melhor, imaginar como sobreviver num país em escombros. Neste diálogo que acontece no meio do filme, é possível perceber duas instâncias: a realidade crua, sangrenta e imediata que exige um posicionamento pela sobrevivência, e uma lembrança do tempo mítico, original, numa terra ainda em construção. O diretor nos convida, desse modo, à reflexão, não somente do que está explícito, como a guerra, mas do que nos é simbólico, que é a tentativa de reconstrução dos escombros psíquicos e culturais como base da vida.

Outro filme potente para a reflexão de como a vida presente é atravessada por circunstâncias histórico-políticas é o também moçambicano *Virgem Margarida* (2012), que retorna ao ano de 1975, quando o país se torna uma nação independente, para mostrar a violência do programa de reabilitação de prostitutas conduzido pelo exército da Frente de Libertação de Moçambique. O campo de reeducação moral, numa extensão do poder político sobre os corpos (biopolítica) e os costumes, tirava à força as prostitutas das ruas de Maputo para confiná-las num acampamento na selva, onde tinham que experimentar a disciplina militar para futuramente serem reintegradas à sociedade. Por engano, Margarida, uma recatada jovem de 16 anos, é levada junto com o grupo e, por mais que se esforce, encontra dificuldades para comprovar seu não pertencimento ao grupo. Sua virgindade é posta em dúvida, quando não se torna motivo de chacota entre as mulheres. Depois de um longo tempo, em que a convivência gera amizade, não só as prostitutas se convencem de sua situação como agem para que seja levada de volta para casa. Para tal tarefa, foram incumbidos dois homens, que estupram Margarida tão logo deixam o acampamento. Margarida foge e retorna para o grupo de mulheres, que se revoltam, contando com a participação das militares a quem foram confiadas. Embora a história do filme se passe na década de 70 do século passado, a insubordinação das mulheres tem tintas contemporâneas e coloca em evidência um tema atual, sobre machismo e igualdade de gêneros, além do incontornável resgate histórico.

O cinema nigeriano, muito potente em sua prolífica produção, elege como foco a relação das tradições dos costumes ancestrais em oposição ou diálogo com um país

ainda sob forte influência inglesa em sua produção técnica, mas independente em suas histórias, narradas de maneira mais intensa após a independência em 1960. Importante lembrar que, seis anos depois, a Nigéria passou a ser governada por um brutal regime militar que subiu ao poder para permanecer até 1999 (a Nigéria passou por três golpes militares, chamados golpes dentro do golpe, com a sucessão de militares de etnias diferentes governando o país). Neste longo período de ditadura, o cinema serviu como arma de propaganda, mudando de viés no período democrático, e conhecendo seu apogeu após o ano 2000.

Posto isto, podemos perguntar: de que maneira, já independentes, estas nações africanas puderam rever seus valores e criar suas narrativas na contemporaneidade? Naturalmente, devido à escassez de recursos, o cinema africano carece de grandes e caros equipamentos, o que demanda um olhar que veja, nestes filmes, a dimensão estética e humana para além das limitações técnicas e orçamentárias, já que convidam a adentrarmos o universo do outro, do qual pertencemos também. “Assim sendo, e partindo da premissa que o cinema, como forma visível, é mais do que apenas uma forma cultural e/ou artística, é também uma maneira de se organizar e de se refletir sobre o mundo.” (Tavares, 2013, p. 464).

As narrativas filmicas africanas, especialmente do cinema produzido na África subsaariana, trazem consigo um aspecto fundamental dessas culturas que é a transmissão oral. O saber africano tem na oralidade uma de suas mais valiosas fontes, um provérbio somali nos diz que “o homem é a sua palavra” (Hampâté-Bâ, 1979, p. 17). Sem a palavra, ou seja, sem cumprir com o que é dito, o homem nada significa para os seus, pois sua palavra materializa-se em ações éticas. A ética africana é voltada para o coletivo, e não para o individual, é no coletivo que o sujeito existe enquanto pessoa, e não o contrário. A educação moral, na África tradicional, começa pela palavra, cujo valor é a reta conduta. Segundo Hampâté-Bâ (1979, p. 189):

Pode-se dizer que o ofício ou função tradicional molda a essência do homem, aí reside toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral. O que se aprende nas escolas ocidentais (por mais útil que seja), nem sempre é vivido, enquanto que o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se em todo o ser. Os instrumentos, ou utensílios do ofício materializam as palavras sagradas, e o contato do aprendiz com o ofício obriga-o a viver a palavra a cada gesto.

Esta mesma palavra, quando o artesão impõe um ritmo, transformando-a em música, impregna o material trabalhado de uma linguagem metafísica, já que a música é um instrumento capaz de atingir a morada dos deuses (Hampâté-Bâ, 1979). A narrativa fílmica africana é um griot moderno.

Os cinemas nigeriano, angolano e moçambicano estruturam-se em consonância com a cultura, o que inclui a música, a dança, as tradições ancestrais, a visão metafísica de mundo diante da vida e da morte, o embate com a influência europeia ou norte-americana, a relação com as religiões monoteístas e o tradicionalismo, o corpo e o rosto escarificados, como veículo desta estética física e metafísica, constituindo-se a arte e a oralidade (cosmogonias e mitologias) como uma educação não formal ancestral, por meio das quais os povos mantêm sua tradição, à margem da cultura imposta pelo colonizador.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rogério. Cinema e Educação: Fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.33, 2017.
- BADIOU, Alain. “El cine como experimentación filosófica”. In: YOEL, Geraldo (orgs.). *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BOARO, Júlio César. **Esculpir o tempo: arte, educação e ancestralidade entre os fon, os iorubas e os tchokwe**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092013-161541/pt-br.php>
- DELEUZE, Gilles. *Cinema: imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema: imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FABRIS, Elí Henn. *Cinema e Educação: um caminho metodológico*. Educação e Realidade, n. 33 (1), p. 117-134, jan/jun 2008.
- FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, v. 34, nº 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9357>
- FANTIN, Monica. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. **Devir Educação**, v. 2, nº 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.92>
- FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema? **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez., 2013.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GONZAGA, Marina Ferreira S. Lemos. NOLLYWOOD: O cinema nigeriano como instrumento de construção de identidade. rio de janeiro 2016.
- HAMPATE-BÂ A. A Tradição Viva. **O Correio da Unesco**. Rio de Janeiro, 1979.

- MARCELLO, Fabiana de A. & FISCHER, Rosa Maria B. *Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação*. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 36, n. 2, 2011, p. 505-519.
- MERLEAU-PONTY, Marcel. “O cinema e a nova psicologia”. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p.101-117.
- MIRANDA, C. E. A.; COPPOLA, G. D.; RIGOTTI, G. F. A Educação pelo Cinema. *Educação e Cinema*, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/olho/publicações.html>.
- MONTEIRO, Artemisia. A África no imaginário social brasileiro. **VIII Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais**. Setembro de 2004.
- MUNANGA, Kabengele. A dimensão estética na arte negro-africana tradicional. **MAC USP**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/arquivo/noticia/kabengele/kabengele.asp>
- PIÇARRA, Maria do Carmo. Angola: (Re-)Imaginar o Nascimento de uma Nação no Cinema Militante. **Journal of Lusophone Studies**, 3 (1), p. 168-194, 2018.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6 – 25, jul./dez. 2019.
- PRUDENTE, Celso. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, nº 38, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.157-171>.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e Ideologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- ROSSET, Clément. *L'objet singulier*. Paris, Minuit: 1985.
- ROSSET, Clément. *Reflexiones sobre Cine*. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2010.
- TAVARES, Mirian. “Cinema africano: um possível, e necessário, olhar.” **Revista Universitária do Audiovisual**. Disponível em [www.ufscar.br/rua/site/?p=6331](http://www.ufscar.br/rua/site/?p=6331).
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Entrevista para a Revista Educação e Realidade, nº 33(1), pp. 13-20, 2008.
- ZIZEK, Slavoj. *Lacrimae Rerum*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

# Africanidade no cinema negro e na dança dos Mascarados em Mato Grosso

**Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes**<sup>1</sup>

**Ivoneides Maria Batista Amaral**<sup>2</sup>

**Jessiane Maria de Almeida**<sup>3</sup>

**Benedito Dielcio Moreira**<sup>4</sup>

O estudo da história e da cultura africana mostra o quanto a africanidade faz parte de muitas sociedades. Ela está na vida, no cotidiano, construiu e se faz presente em todas as áreas humanas. Mesmo que muitos ainda não se tornaram negros, como cunhado por Neusa Sousa Santos (1990), temos muitas Áfricas na cultura, na economia, na culinária, na educação, no jeito de ser de muitos cidadãos e cidadãs. A identificação disso tudo passa pelo entendimento da contribuição histórica da população negra em muitas sociedades, em especial em Mato Grosso. Esse entendimento não é universal, haja vista que ainda permeia as narrativas da história única sob o viés negativo das Áfricas e dos afrodescendentes.

Grande parte da população brasileira vive em diáspora, ou seja, longe do lugar de origem do seu povo: o continente africano. Essa imigração forçada de mais de 11 milhões de africanos para o continente americano, sendo que 5 milhões destes

---

1 Doutoranda de Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso.

2 Doutoranda de Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso.

3 Mestranda de Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso.

4 Doutor em Educação. Pesquisador e Professor pela Universidade Federal de Mato Grosso.

vieram para o Brasil, deixou marcas estruturais nas áreas sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais do país. Essa decorrência do passado escravocrata contribui para as reflexões acerca das relações humanas e sociais entre os povos que habitavam o solo brasileiro e os que chegaram junto ou depois dos africanos.

As consequências do fenômeno o qual muitos negros foram submetidos vem sendo vivenciados ao longo dos anos desde que os afrodescendentes chegaram. Na mala, no coração e nos navios negreiros trouxeram costumes, jeitos e maneiras de viver em sociedade. Ao mesmo tempo em que os estilos de vida dos africanos foram sendo difundidos, eles ressignificaram suas práticas de viver e estar no mundo, bem como contribuíram para a construção de novos modos de vida para o enfrentamento na defesa e manutenção de suas tradições, e também como guardiões de suas identidades e representatividade social.

Um dos estados brasileiros com maior quantidade de pessoas em diáspora africana é Mato Grosso, com 60% da população negra. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital Cuiabá é, proporcionalmente, a cidade entre as capitais com o maior número de negros de todo o país. As migrações impulsionadas pela busca de trabalho e renda são apontadas como causas desse percentual alto de habitantes afros no estado. É no interior do estado e também na capital que as manifestações dos jeitos, costumes e maneiras dos negros são salvaguardadas. Danças, arte, música, jogos, brincadeiras, culinárias afros são algumas das movimentações culturais do povo negro sediado em Mato Grosso.

Todos eles expressam os modos de vida da população em diáspora africana e também resistência à visão produzida pelas narrativas de uma história única: a eurocêntrica e heteronormativa. É Chimamanda Ngozi Adichie (2009) que chama de “perigo” uma única história, pois não existe um povo, mas sim povos; não há só uma versão de um fato, mas sim duas, três, dez, vinte; não tem uma só narrativa, mas sim muitos discursos. A escolha por uma história única tem a ver com as relações de poder e a intenção de normatizar corpos, vidas e experiências. Passa também pela manutenção do poderio econômico, político e epistêmico.

Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu

disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir a minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei a minha fita da Mariah Carey. O que me impressionou foi que ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. A minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela”, recorda, mencionando a “história única” como um estimulador dos estereótipos, principalmente em relação ao continente africano. (ADICHIE, 2009)

Afrodescendentes em diáspora e os que vivem no continente africano vivenciaram ou vivem a mesma experiência que a pensadora nigeriana. As histórias únicas têm um grande impacto na vida da população negra. Instituições governamentais, educacionais, culturais, econômicas, religiosas, esportivas, sociais e os meios de comunicação são responsáveis pela repercussão única sobre a história e modos de vida da população africana. Como sugerido por Adichie (2009) é preciso atenção a outras narrativas e aos outros discursos.

É de se pensar como teria sido para os afrodescendentes que foram trazidos para o Brasil se tivessem tido acesso as outras narrativas sobre seu próprio povo, se suas vozes tivessem sido ecoadas sobre a leitura que eles têm do mundo, se tivessem lido autores africanos e se todo o conhecimento que eles trouxeram do seu continente tivesse tido outros espaços, lugares e tempo para serem mostrados para os colonizadores e também para os que aqui já habitavam.

Estudos sobre o período escravocrata no Brasil, sobre o racismo estrutural e formação do povo brasileiro mostram a importância da construção de narrativas de ser negro e de ser negra. Para os teóricos destas temáticas as histórias diversas e baseadas em fatos reais precisam ser contadas para que o presente, o futuro e outras narrações com múltiplas histórias não sejam mais silenciadas. As conseqüências de uma história única criam preconceitos, produzem abusos e fomentam violências psicológicas e físicas.

O conceito de cultura oficial do país utilizada pelo Ministério da Cultura, segundo Milton Santos, era das produções que serviam “a modelos e modas importados e rentáveis” com políticas públicas para atender a indústria cultural.

Nessas condições, é frequente que as manifestações genuínas da cultura, aquelas que têm obrigatoriamente relação com as coisas profundas da terra, sejam deixadas de lado como rebotalho ou devam se adaptar a um gosto duvidoso, dito cosmopolita, de forma a atender aos propósitos de lucro dos empresários culturais. (SANTOS, 2002).

O impacto da história única é materializado nesta concepção de cultura pelo governo federal permeado principalmente até os anos 2002. Nos posteriores, por cerca de treze anos o Ministério desenvolveu trabalhos a partir de concepções antropológicas de cultura, porém as manifestações culturais populares são muitas vezes entendidas como algo característico de um tempo, de uma região e não de algo que é vivo, pulsante e que faz parte do cotidiano dos brasileiros. A africanidade não está apenas no cinema negro, na Dança dos Mascarados, ou em outras manifestações consideradas folclóricas: está na vida de mais da metade dos brasileiros.

Os eventos e as performances, midiáticas ou não, são *oportunidades* de dar visibilidade a um modo de ser, de sentir e de viver, são ações educativas, como explicam Prudente, Có e Morais-Alexandre (2021). “Na dimensão pedagógica do cinema negro a africanidade bem como as minorias como um todo dialeticamente constrói a sua imagem num processo de contemporaneidade inclusiva, ensinando como ela é e como deve ser tratada”. Beneficiados do pensamento em Mafeje<sup>5</sup>, Muller e Araújo (2020) defendem que a “*africanidade* precisa ser combativa (...), sobretudo porque africanos, seja no próprio continente ou em outros lugares do mundo, confrontam-se permanentemente com representações, narrativas e preconcepções estereotipadas e reificadas do que significa ser africano”.

A ausência de narrativas com viés positivo contribui para esse estado de não-valorização e não pertencimento pela cultura que é, segundo Santos, “coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Santos (2002) nos provoca inclusive a ampliarmos o conceito de cultura a partir da pluralidade das culturas para não negarmos os valores da diáspora, nem abirmos mão do “grande cimento que defende as sociedades locais, regionais e nacionais contra as ameaças de deformação ou dissolução de que podem ser vítimas”. As

---

5 MAFEJE, Archie. Africanity: a combative ontology. *Codesria Bulletin*, Dakar, n. 3 p. 106-110, 2008.

múltiplas narrativas e práxis contribuem para a visibilidade das diversas manifestações populares, para não cair nos artifícios da indústria cultural e também não ser somente parte dos editais públicos dos fomentos públicos.

A população negra cunhou formas para superar o esvaziamento e o silenciamento imposto sobre a africanidade. Essas estratégias aconteceram em todo mundo. No Brasil, o campo das artes foi um que se destacou pela resistência. Uma das ações foi o Teatro Experimental do Negro, idealizado por Abdias do Nascimento no ano de 1944. Ele juntou educação e arte para que as expressões artísticas de mulheres e homens negros pudessem ser evidenciadas a partir do protagonismo do povo negro. As mostras internacionais do Cinema Negro, organizadas pelo professor Celso Prudente e outros colaboradores, é também exemplo de combate e resistência. Outro projeto que deu espaço para criações da população negra foi a produção literária com temáticas afros. Ações como essas possibilitaram a visibilidade das expressões da cultura do povo preto, bem como foram base para a criação de novos eventos tendo a cultura negra como centro de toda a produção.

### **Cultura em Diáspora Africana – Dança dos Mascarados de Poconé**

A Dança dos Mascarados de Poconé é uma manifestação folclórica da cidade de Poconé, localizada no Estado de Mato Grosso, na região pantaneira. A cidade é caracterizada pela vida rural, com ênfase na agropecuária, além da extração de ouro e de um potencial turístico forte. Segundo dados do IBGE (2016), Poconé possui aproximadamente 32.205 habitantes, conhecidos como Poconeanos. Por ser uma manifestação cultural com pouca visibilidade, sua importância é evidenciada por Amaral (2015): “a dança [...] relaciona-se à formação da cultura e identidade local, influenciando na dimensão social e particular do povo de Poconé”. É Ortiz que, ao abordar a questão da memória coletiva, afirma:

É o grupo que celebra sua revificação, e o mecanismo de conservação do grupo está estreitamente associado à preservação da memória. A dispersão dos atores tem consequências drásticas e culmina no esquecimento das expressões culturais. Por outro lado, a memória coletiva só pode existir enquanto vivência, isto é, enquanto prática que se manifesta no cotidiano

das pessoas. [...] Na verdade as representações só adquirem significado quando encarnadas no cotidiano dos atores sociais. (ORTIZ, 2012, p.133)

A Dança dos Mascarados é realizada apenas por homens, que formam de 8 a 14 pares separados por dois cordões: de um lado, os homens vestidos de mulheres que fazem o papel das damas, e do outro, homens que são galanteadores. É executada em diversas celebrações religiosas, devido à forte cumplicidade do coletivo com a fé, principalmente em São Benedito, o santo padroeiro do município de Poconé. As apresentações mais importantes são realizadas na noite de Iluminação, nas Festas de Divino Espírito Santo e São Benedito. Considera-se que as danças se configuram em um importante componente cultural das sociedades. Estudos da cultura e da história africana mostram que as manifestações culturais fazem parte da vida dos afrodescendentes, que criar, produzir, fomentar e experienciar eventos culturais compõe a identidade e as vivenciais dos descendentes das Áfricas. As máscaras utilizadas e o ritmo feito na Dança dos Mascarados são advindos do continente africano. Todos os itens usados, roupa, adereços, cores, simbolizam a cultura e a vida africana.

No Brasil, que possui uma cultura diversificada, o espectro de modalidades é grande e importante para a identidade cultural. O folclore brasileiro possui danças que representam as tradições e a cultura das diferentes regiões. Geralmente estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, folguedos, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano, brincadeiras, entre outras formas de manifestações. A realização das festas mobiliza diferentes grupos sociais, o que é considerado um importante signo identitário brasileiro. Para Brandão (1987, p. 20), “não somos apenas um país do carnaval, somos um povo que quando pode se apropriar de todas as situações e sentidos possíveis para viver um momento festivo de celebração, somos um povo alegre e folião”. Essa ação se fortalece e se adapta ao contexto moderno, proporcionando momentos de encontros coletivos, diversão e entretenimento.

Em Poconé, por muito tempo o cortejo foi uma das ações realizadas pelos mascarados descritas como fragmento ficcional da realidade, presente nas histórias e lembranças da comunidade. A movimentação do cortejo era considerada um momento especial, contava com o envolvimento e participação dos moradores. O cortejo era combinado e organizado previamente entre os dançantes e partilhado com a comunidade, todos podiam participar, cada indivíduo desempenhando um papel no

processo no qual os elementos são recombinaados. Por muitos anos seguidos, ao final da tarde de sábado, dia que antecede o domingo de Pentecostes, tinha início o cortejo, um encontro animado por procedimentos artísticos dos mascarados de Poconé, com a participação da comunidade.

Com seus desígnios distintos, os mascarados de Poconé possuem envolvimento com a religiosidade, apresentam-se nos rituais festivos que envolvem celebrações e cultos aos santos, como exemplo apresenta-se tradicionalmente na festa de São Benedito e outros eventos realizados para os santos cultuados na igreja católica e pelos moradores da cidade, é o que afirma Amaral (2015, p. 68). Realizado com grandes significações, o cortejo dos mascarados de Poconé, durante muitos anos foi uma via de comunicação artística e cultural, servindo como mediador das relações pitorescas do cotidiano. Na busca de estimular a participação das pessoas na comemoração da festividade do Divino, Brandão (1978), referencia a festa como uma tradição e tem como foco preservar suas antigas formas rituais e folclóricas. Anualmente em Poconé parte da festa é realizada na Praça da Igreja Matriz.

A dança dos mascarados não foge à tradição das danças folclóricas brasileiras, originárias dos povos africanos e indígenas, que se caracterizam pelas músicas animadas (com letras simples e populares), figurinos e cenários representativos. As danças folclóricas se baseiam em tradições e costumes locais e, ainda, sofrem influências dos povos africanos, indígenas e europeus. A história/origem da Dança dos Mascarados ainda é muito incerta, entretanto há afirmações de que é de origem Indígena, dos índios Beripoconés e foi modificada ao longo dos anos pelas influências europeias. O espetáculo é composto por doze coreografias de características próprias. A dança se recombinaou e tem na sua composição métricas das danças do folclore europeu, mas sem deixar de se perceber movimentações do vasto repertório dançante afro/brasileiro. É considerado um espetáculo de grande valor cultural para a comunidade local.

Os relatos sobre o início dessa dança são datados do final do século XIX, cujo contexto histórico era representado pelas classes burguesas em ascensão, o que nos reporta, relacionar a dança ao ciclo teatral e festivo que acontecia na região mato-grossense no período colonial. Além disso, ela retrata características da contradança europeia associada à representação teatral. É uma dança que mexe com o imaginário do poço, pois mescla contradança europeia, dança indígena e ritmo negro. Em sua dissertação Amaral (2015, p 27), ressalta:

A dança, além do contexto histórico, é considerada peculiar ao destacar-se na região de maneira especial por sua proposta artística criativa de entretenimento, cujo significado relaciona-se à formação da cultura e identidade local, influenciando na dimensão social e particular do povo de Poconé. (AMARAL, 2015, p.27).

Uma das características marcantes dessa dança é que todos os participantes utilizam máscaras, roupas de chitão estampado e chapéus que levam espelhos e outros adereços. Cada dançarino é responsável por fazer a sua roupa. As máscaras usadas para compor o figurino, além de dar o nome para a dança também têm a função de preservar a identidade do dançarino que está caracterizado com personagem feminino.

O figurino usado pelos dançantes femininos (damas) sofreu alterações conforme o contexto temporal. Inicialmente, os vestidos eram emprestados por familiares e vizinhos, e imediatamente trocados entre os dançantes do grupo, para que, assim, a identidade fosse segredada até mesmo para os familiares. Segundo Figueiredo (2016, p.50) no ano de 1980, quando a Prefeitura Municipal de Poconé se preocupou em apoiar o grupo dos Mascarados, as damas passaram a usar vestidos de chitas coloridas. Hoje, as damas se apresentam de maneira elegante e suntuosa: vestidos de cetim colorido, com muito brilho e diversas fitas.

## **Cultura em Diáspora Africana - O Cinema Negro de Mato Grosso**

Quando pensamos sobre o processo histórico cultura do audiovisual, é como se já tivesse uma fórmula pronta, principalmente voltado para o imaginário político étnico-racial. Podemos afirmar que há pouco tempo passou-se a contar outras histórias, dar novas formas de vivenciar o cinema e de representar as diversidades humanas Na composição dessa mudança usamos como referência o cineasta Glauber Rocha, que tinha como ideal criar um cinema autêntico, voltado para as temáticas sociais, ou seja constitui-se o “cinema novo” com o intuito de apresentar o povo brasileiro, com suas características peculiares, mostrando suas lutas e sofrimentos, vivenciado no cotidiano por meio da exploração do trabalho. Seguindo nessa proposta, temos Carlos Diegues, com seus filmes e documentários, que nos levam a refletir sobre os diferentes contextos, e a partir das suas lentes, passamos a ser vistos como somos.

O cinema novo, com seu caráter de ação, vinculado a questões da luta de classes, busca por meio do cinema mostrar a força do povo e suas possibilidades de atuação contra a exploração do trabalho, a inferiorização por causa da cor, raça ou classe social, retira o foco do branco europeu e vira a lente para o pobre, preto, resiliente e sobrevivente, que diante das suas lutas e ações trazem arraigado sua cultura, sua identidade e sonhos.

Partindo do ponto de ação do Glauber Rocha, Carlos Diegues, Paulo Tavares, Jeferson Dê, Joel Zito, Joyce Prado, Adélia Sampaio entre outros que conduzem o trabalho da arte do cinema construindo novos roteiros na luta contra o racismo estrutural no Brasil, por meio das lentes cinematográficas, há um movimento que vem sendo realizado com o propósito de exibir como principal protagonista o negro, tornando-o referência estética. De acordo com Prudente (2019, p. 12) “com o Cinema novista – notou-se a acuidade étnico-racial do negro na película em voga. Pois nela se viu inequívoca ambivalência do negro e da sua cultura, afirmando aí uma cultura popular nacionalista, contra o colonialismo cultural impregnado no cinema brasileiro”. Na medida em que a comunidade se reestrutura, para criar novas conexões, gera uma cadeia infinita de transformação.

Reforçando essas ações, temos os movimentos de massa que ocorreram a partir de 1960, tornando ainda mais presente a luta do povo por espaço, referência e identidade. Uma das ações que influíram para fortalecer o movimento foi realizado por meio do cinema, como um processo de construção permanente que se materializa em objetos e ações, resultando em filmes, vídeos, imagens, sons, documentários, debates e outros momentos que se propagam, atraindo pontos de vista diversos. Nessa conexão busca-se a inserção do negro como protagonista e ativista, deixando de ocupar o papel de subalterno, inferiorizado, incapaz intelectualmente e culturalmente.

Para Santiago Junior (2012, p.96), “o reconhecimento do negro como um tema cinematográfico, a partir dos anos 1960, ocorreu por meio de temas históricos (a escravidão) ou da cultura popular (a religiosidade) [...]alguns cineastas e críticos se dedicaram a esclarecer o povo sobre sua condição”. Esse novo contexto chega a Mato Grosso, que tem um grande contingente da sua população formada por descendentes de negros e índios, que pouco a pouco, passam a participar ativamente dessa inserção do negro na cultura audiovisual.

Mato Grosso vem buscando espaços no cinema. Com sua beleza singular composta por diferentes cenários, diversas culturas e histórias, cineastas do estado buscam fortalecer seu percurso nos “sets” de filmagens. Nesse caminhar para as telas, há que se destacar o papel da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e os profissionais formados nos cursos de Comunicação Social. A UFMT, uma das primeiras universidades do país a adotar o sistema de cotas, abre espaços em seus cursos para que pessoas negras ocupem também as salas de aula. Com o início das cotas, em 2012, mais pessoas negras se tornam protagonistas e passam a reivindicar uma nova história, que pode ser contada por meio do cinema e exibida por meio de projetos nas escolas, comunidades afastadas, Cine Clubes, mostras, festivais e por meio das mídias digitais.

Em 2016 a Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso promoveu o primeiro festival de cinema negro de Mato Grosso, conforme conta o Coletivo Quariterê (2021). Para surpresa de todos, não haviam filmes dirigidos por pessoas negras, os jurados eram brancos e homens, ou seja, mantinha-se o padrão eurocêntrico, reproduzindo o mesmo cinema que estamos acostumados a ver: pessoas brancas protagonizando, julgando e decidindo. Antes da exibição da Mostra, pessoas negras, interessadas em participar desse festival que já acontece em outros formatos e ações, em outras regiões do Brasil, se indignaram diante desse contexto, de não ter pessoas negras envolvidas no primeiro festival de Cinema Negro. E usando do poder de fala, debates e discussões, questionaram a ação da Secretaria de Cultura, que adiou a mostra e reformulou o projeto.

Diante do fato, algumas pessoas engajadas na arte, cultura e audiovisual se uniram e organizaram um coletivo, composto por homens e mulheres negras, com o objetivo de construir o audiovisual voltado para as temáticas do negro, para dar voz e vez àqueles que não são vistos nem ouvidos pelas telas do cinema na região de Mato Grosso. Esse movimento busca refletir sobre o lugar que lhes é de direito. Com as reuniões, fomentação de ideias, ações e formação de equipe, o grupo se fortaleceu criando o coletivo Quariterê. Atuante em Cuiabá desde de 2017, o grupo se movimenta na produção de documentários, curtas e longas, além de promover e participar de mostras e festivais que possam representar a realidade do povo cuiabano negro.

O nome do coletivo faz uma homenagem a Tereza de Benguela, mulher negra conhecida nacionalmente como a rainha do Pantanal, que liderou um quilombo de negros e índios. Os quilombos, conforme Nascimento (1985, p. 45), “é como um código

que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica”. O quilombo de Quariterê era localizado na fronteira entre Brasil e Bolívia, sendo considerado o maior da região mato-grossense. Para fugir da escravidão e ter uma vida digna o quilombo era o local de sobrevivência, porém não resistiu a um forte ataque militar e Tereza de Benguela foi morta. O quilombo Quariterê foi extinto em 1770. Arquivada por muitos anos, essa história da representação negra trouxe à tona a voz feminina da mulher forte, líder e atuante.

Tereza de Benguela teve como uma das intenções preservar a vida e a liberdade dos negros e índios. O audiovisual é uma das formas utilizadas para contar as histórias dos negros, dos indígenas, enfim dos marginalizados, de Tereza e de todos que lutaram e lutam para evidenciar a força da população negra. A referência e a complexidade que traz Tereza de Benguela ao coletivo Quariterê mostram a importância deste coletivo para o fortalecimento do cinema Negro em Mato Grosso.

A equipe que atua no coletivo é constituída de negros e negras ativistas que consideram importante ocupar esse espaço para que se torne um ciclo ativo as políticas de ações afirmativas, com o intuito de formar cada vez mais profissionais capacitados a atuar no campo audiovisual. Atraindo para o gesto criador de novos profissionais, novas opiniões, para que haja continuidade e qualificação nas produções realizadas por cineastas negros. O coletivo Quariterê não está isolado, compõe uma rede com ligação muito forte do cinema negro em todo o Brasil. Os movimentos em prol das atuações dos negros seguem lutando contra a marginalização do negro na sociedade brasileira. Uma das vitórias é a obrigatoriedade, por meio da lei 10.639, publicada em 09 de janeiro de 2003, do ensino da cultura negra nas escolas, trazendo questões como pertencimento, respeito, identidade e herança cultural, voltado para o contexto educacional sobre a África e seus descendentes

A luta pela igualdade, inclusão, oportunidades iguais, deveria ser uma luta de todo o povo brasileiro. Para Freire (1987, p.20), uma “luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Podemos observar o cinema negro como parte dessa atuação libertaria, um avanço para sociedade brasileira, que começa por meio do diálogo no ambiente escolar e se propaga na transformação das relações sociais e culturais.

## Considerações

As manifestações artísticas realizadas em Mato Grosso são exemplos da resistência do povo negro em diáspora nas cidades do interior e na capital mato-grossense. A Dança dos Mascarados é uma das práticas artísticas que fazem parte do processo de resistência, da história e da luta pela manutenção da cultura afrodescendente. O cinema também tem sido usado como instrumento de elaborações de narrativas afros e construtor de outras possibilidades para que os trabalhos e as manifestações da população negra sejam cada vez mais lidas, debatidas, apresentadas, referenciadas e contempladas por todos.

Essas e outras elaborações de pessoas negras mostram a contradição sobre o que se tem e o que se é visibilizado e conhecido pela sociedade. Se mais da metade da população é formada por pessoas pretas, é contraditório que somente as narrativas eurocêntricas, de pessoas brancas e colonizadoras sejam as que tenham mais visibilidade. Pessoas pretas sempre elaboraram o mundo. Porém, os que detinham o poder escolheram não revelar e nem deixar conhecer as produções dos afrodescendentes. “O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser enfrentado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder” (RIBEIRO, 2019).

A Dança dos Mascarados nos mostra também o quanto a cultura afrodescendente é plural, é diversa e não há um único tipo de manifestação popular da população negra. A história dos povos que originaram os afrodescendentes revela a multiplicidade de elaborações artísticas nos mais variados campos da cultura e da arte. As produções mato-grossenses também mostram a força das construções culturais do interior do estado, a qual podem e devem ser mais exploradas e divulgadas.

Um dos mais recentes projetos de divulgação e valorização da cultura afro é o grupo Quariterê, que para além de referenciar a produção negra, evidencia que pretos e pretas sejam os idealizadores, construtores e realizadores de suas ações. Como defendido por Ribeiro (2019), não basta ter o “negro único”, é preciso que se tenha representatividade, proporcionalidade e equidade em todos os ambientes sociais. Dança e cinema são artes na luta pela reverência, divulgação, valorização e continuação da cultura afrodescendente.

A música presente na dança e no cinema é um dos principais símbolos na luta pela emancipação da população negra em diáspora. Ela compõe junto com outras artes a representação do protagonismo dos afrodescendentes. Tendo o Brasil formado por mais da metade da população negra, a música assume papel importante das expressões artísticas em que a negritude em diáspora mais se identifica. A música provoca ligações a partir dos conhecimentos que nos são dados. Desse modo, a identificação da população em diáspora africana é dada muito a partir do ritmo, do som, da melodia, enfim, do conjunto que forma uma música. No cinema negro e na dança dos mascarados pode-se verificar a enunciação da negritude a partir da música que compõe essas expressões culturais.

A falta dessa representação não só traz invisibilidade, mas também, como enfatizado por Stuart Hall, marca, atribui e classifica o poder simbólico sob o que é considerado diferente, exótico e diverso. Então, trazer outras histórias, outras narrativas, outras performances culturais e outros discursos sobre modos de vida é caminho para romper a distorção da história e as desigualdades sociais e econômicas. As expressões culturais são instrumentos para tornar negro os negros (SOUZA, 1990), para romper com a negação da afrodescendência e para ampliar os olhares para a multiplicidade dos povos.

Os dois eventos afrodescendentes realizados em Mato Grosso mostram o esforço despendido para manter vivas essas duas manifestações populares dos que estão em diáspora africana. Mais ainda, testemunham que a africanidade está nas vidas das pessoas que trabalham, estudam, criam seus filhos, pagam seus impostos e lutam diuturnamente para se impor como sujeitos de suas histórias. As produções culturais afros são acontecimentos de vidas. Vamos saber-nos negros e negras (SOUZA, 1990). Negar isso é continuar com a alma colonizada.

Tomar a consciência, valorizar e dar visibilidade para as manifestações culturais e artísticas da afrodescendência é para além de uma resistência, é mostrar que as Áfricas fazem parte da vida dos que estão em diáspora africana e dos que não estão. As africanidades existem desde muito tempo. A dança, o cinema e a música são mais do que prova que as Áfricas têm autonomia para continuar existindo e sendo artes de afirmação, emancipação e modos de vidas.

**R**

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREIRE Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1897.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças Folclóricas Brasileiras**. 3. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1973.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KLINTOWITZ, Jacob. **Máscaras Brasileiras**. São Paulo: Rhodia S. A, 1986

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. **Dança Popular: espetáculo e devoção**. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2011.

MULLER, Paulo Ricardo; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. Apresentação do Dossiê – Coetaneidade, Pós-Colonialidade, Diáspora(s) e Africanidade(s): Caminhos dos Estudos Africanos no Brasil. Revista Mediações, v. 25, n.1, 2020. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39495>

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Revista *Afrodíspora*, ano 3 n. 6-7, p. 41-49, 1985.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão Pedagógica do Cinema Negro: A imagem de afirmação positiva do Ibero- Ásio Afro- Ameríndio. Revista Extraprensa, V.13, n1, p. 6-25 Jun/dez. 2019.

PRUDENTE, Celso Luiz; CO, João Paulo Pinto; MORAIS-ALEXANDRE, Paulo Jorge. Relações étnico-raciais: construção da dimensão pedagógica do cinema negro e a afirmação positiva as africanidade. Tevista Brasileira de Educação do Campo, v. 6, 2021. Ver em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/1247>

Quariterê- Coletivo Audiovisual Negro Quariterê- MT. Disponível em: <https://quaritere.com.br/site2021> Acesso em: 15/09/2021.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1º edição – São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Milton. Da cultura à indústria cultural. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 19 mar. 2000. Caderno Mais.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Imagem, raça e humilhação no espelho negro da nação: cultura visual, política e “pensamento negro” brasileiro durante a ditadura militar In: Revista Topoi, v. 13, n. 24, jan.-jun. 2012, p. 94-110.

SOUZA, Neusa. Sousa. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

# Nlabale<sup>1</sup>: Lugar de Escuta e Saberes Encruzilhados nas Telas

**Carol Ewaci<sup>2</sup>**  
**Jaoa de Mello<sup>3</sup>**  
**Lúcia Romano<sup>4</sup>**

*Ahí está el puente  
Para cruzarlo o para no cruzarlo  
Yo lo voy a cruzar  
Sin prevenciones  
En la otra orilla alguien me espera  
Con un durazno y un país.*

“El Puente” de Mario Benedetti

---

1 Palavra equivalente a “obrigado” em Kabié, idioma da etnia de mesmo nome provenientes do norte do Togo.

2 Artista-pesquisadora da dança. Professora de danças de matrizes afro-brasileiras, Mestranda em Poéticas e Estéticas Cênicas no PPGAC da UNESP.

3 Diretora e Atores formada em Artes Cênicas pela UNICAMP, realiza mestrado no curso de Poéticas e Estéticas Cênicas no PPGAC da UNESP.

4 Bacharel em Teoria do Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da USP (1991), Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (em 2002, com orientação da Profa. Dra. Helena Katz) e Doutora pela ECA-USP (em 2009, com orientação do Prof. Dr. Jacó Guinsburg). Professora na UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, Instituto de Artes, DACEFC.

## Prática Pré-Imersiva #1

Primeiramente gostaria de propor um exercício simples para quem lê este ensaio nesse exato momento: por um minuto se distancie do computador, da tela do celular, do livro, da revista, etc., feche seus olhos, coloque seu foco na sua escuta e procure o som mais distante que você possa perceber. Em seguida, busque o som mais próximo de seu corpo, mesmo que ele seja ínfimo e baixo. Após esse momento, pegue uma caneta e anote os sons que você percebeu nesse ínterim. Quantos sons foram captados? É possível captar todos os sons do espaço? O que diferencia cada som, música, ruído, barulho? Algum som te agrada/incomoda?

Guarde essa sensação.

## Introdução à Imersão

De acordo com as leis básicas da física, o “espectro sonoro” (conjunto de frequências que podem ser produzidas pelas diversas fontes sonoras) em relação ao ouvido humano consegue captar apenas de 20Hz à 20.000Hz, sendo essa fração chamada “sons audíveis”. Entretanto estes não são os únicos sons possíveis: existem os infrasons, que se caracterizam por estarem abaixo dos 20Hz, e os ultrassons, caracterizados por estarem acima dos 20.000Hz. Ou seja, existe uma infinidade de outros sons que não somos capazes de perceber e que, no entanto, continuam existindo.

A artista visual não-binária e mestiça Jota Mombaça (2016) traça um possível paralelo metafórico entre hegemonia/subalternização e o espectro sonoro: é possível pensar os grupos sociais historicamente subalternizados como esses sons que estão fora da audibilidade da escuta hegemônica, vibrando de uma forma que essa escuta não os percebe ou os apreende. Em relação a esse paralelo, Mombaça comenta que a “descolonização, seria um remapeamento da escuta que leva em consideração o ruído e as linhas-de-fuga que ele fatura na harmonia sobreposta” (2016, s.p.). Ou seja, descolonização seria uma forma de se fazer ouvir e de compreender esse espaço fora da zona dos “sons audíveis”, levando em conta aspectos desse “ruído”, que, “apesar da harmonia arbitrária, manifesta-se, e ao fazê-lo, pode infectar o regime de audibilidade, desorganizando o ‘espectro sonoro’ que conforma a escuta” (*ibidem*).

Mas o que define o que é harmonia e o que é ruído dentro da sociedade? Quais corpos habitam esse espaço de audibilidade, sendo falados, vistos e escutados e quais corpos são renegados ao esquecimento, invisibilidade e silenciamento?

O processo de criação do curta-metragem “Medo Como Fronteira” não se trata de paralelos, mas de encruzilhadas, de encontro de trajetórias. Essas encruzilhadas se deram entre artistas brasileiras(os) e refugiadas(os), entre atores de teatro e a linguagem audiovisual, entre o documentário e o experimental, entre saberes acadêmicos e saberes marginalizados no campo da pesquisa formal, etc. Encontros distanciados devido a pandemia que ainda nos assola, mas encontros sim e de trocas genuínas. Encontros onde imaginávamos outras linhas de fuga possíveis.

Em julho de 2020 começamos nossos diálogos com Junia, Hezouwe e Dylines em um projeto com refugiadas(os) do SESC Consolação, o “História de Refúgios”. Assim nos conhecemos, pelo celular, cada um em suas casas. Foi um mês de conversas longas, de compartilhamento de trajetórias e de descontração. Nos encontrar, mesmo que online, era uma válvula de escape para as angústias que estávamos passando naquele momento. Depois de finalizarmos esse primeiro contato, continuamos conversando por Whatsapp e partiu deles a ideia de fazer outro projeto artístico. Quando há vontade de compartilhar algo, é importante estar atento. Dessa vez o projeto partiu de outro ponto, do medo como fronteira entre duas trajetórias distintas, porém não tão distantes quanto se pensa. Aproximações.

Partindo da premissa de que nossas relações são pautadas em um contexto colonial complexo e que temos muito trabalho pela frente para descolonizar nossos imaginários nessa América Ladina<sup>5</sup> - como dizia Lélia Gonzalez - começamos essa pesquisa estudando o que é decolonialidade ou descolonização ou, ainda, contra-colonialidade e como os questionamentos trazidos por pensadoras e pensadores desse movimento resvalaram nas questões trazidas no diálogo entre as(os) participantes envolvidas(os), todas(os) moradoras(es) da mesma cidade. O processo de criação não deixa de ter uma dimensão pedagógica à medida que o mesmo pressupõe que as/os artistas envolvidas(os) se deparem com questões inesperadas à medida que a pesquisa

---

5 Denominação pela qual a historiadora Lélia Gonzalez chamava esse território marcado pelo apagamento das epistemologias africanas e indígenas. Seu trabalho foi utilizado como referência e material de pesquisa durante o processo de criação do curta-metragem.

vai se aprofundando, ampliando seus questionamentos e levando-os a um lugar desconhecido. Compartilhamos aqui um pouco dessa trajetória de pesquisa artística, histórica e antropológica, que nos auxiliou nos desafios que um processo criativo com pessoas de diferentes culturas, em diferentes momentos de sua trajetória e em um contexto desigual como o Brasil nos propõe.

## **Imersão #2 - Crítica ao Colonialismo: Decolonialidade, Descolonização e Contra-colonialidade**

Antes de adentrar no contexto pesquisado durante o processo criativo do curta-metragem, gostaríamos de nos atentar a algumas das definições possíveis a respeito da palavra “decolonial” e outros termos que tangem esta perspectiva epistemológica e que podem vir a ser úteis para seu entendimento.<sup>6</sup>

O termo “descolonização” é “comumente entendido como o processo pelo qual os povos do terceiro mundo ganharam a independência política e econômica.” (CHAMBERLAIN, 1985, p.1 *apud* BERNARDINO COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 31). Entretanto, a utilização do termo denota uma posição um pouco passiva da colônia em relação à metrópole e por isso muitos historiadores das ex-colônias preferem a utilização do termo “libertação”, que denota uma posição mais afirmativa dos colonizados contra os colonizadores.

Já o termo “decolonial” é um termo que está ligado à crítica de discursos que seguem lógicas coloniais mesmo após processos históricos de independência econômica e política, mantendo assim certos padrões de opressão que foram impostos aos colonizados. Vale pontuar a diferenciação que Lila Bisiaux comenta entre colonialidade e colonização, sendo que “(...) a colonialidade é uma matriz que legitima e que justifica a colonização, mas não é o seu sinônimo. Assim, os processos de independência prejudicaram a colonização, mas a colonialidade do poder continuou intacta.” (2018, p.647-648). Decolonialidade seria uma forma não-hegemônica de olhar os discursos de poder, uma escavação histórica pelo olhar do colonizado, uma forma de subverter seu imaginário colonial. Como a colonialidade nos atinge? Onde ela nos atinge? A que grupos ela favorece?

---

<sup>6</sup> Importante salientar que esses termos são utilizados de diferentes formas por diversas(os) autoras(es) e que propomos aqui um recorte de algumas definições.

Outro termo que nos chama a atenção, Contra-colonialidade, se relaciona com uma proposta de desconstrução a partir da confluência dos saberes de povos tradicionais, povos quilombolas, afrodiaspóricos, etc. A contra-colonialidade é sobre esse fazer na prática a partir do que já existe, não se trata de sobrepor um saber ao outro, mas de fazer com que esses saberes confluem em um saber comum (SANTOS, 2015, p. 48). Festas, festejos, religiões de matriz africana e indígena contam narrativas milenares de povos subalternizados e propõem um fazer mais horizontal. Essa pluriversalidade de epistemologias distintas, mas que dialogam, refletem um pensamento universal concreto, baseado na geopolítica em que se encontram e que não se pretende firmar enquanto norma ou regra em contextos outros.

Salientamos que muitas(os) autoras(os) negras(os) brasileiras(os) já faziam críticas e lutavam contra o discurso hegemônico e as epistemologias eurocêtricas, tais como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento na década de 1960, e, posteriormente, Muniz Sodré, Leda Maria Martins, dentre tantas(os) outras(os) autoras(es) que, antes do termo decolonialidade estar em voga, já possuíam discursos e teorias que envolvem a luta antirracista e de classes na sociedade brasileira, além de basearem sua produção teórica em práticas no campo da educação e da arte (como por exemplo as ações realizadas por Abdias Nascimento no Teatro Experimental do Negro). A decolonialidade, portanto, está inserida em um movimento maior e é um “rearranjo” possível das teorias e práticas de diversas(os) pensadoras(es) que já apontavam essas questões. Nesse sentido, a decolonialidade não está “inventando a roda”, mas propondo um recorte, um outro olhar sobre essas diversas epistemologias.

Tendo em vista todos esses conceitos, preferimos utilizar o termo contra-colonialidade, utilizado por Antônio Bispo dos Santos, para descrever as práticas que nos guiaram no processo criativo do curta-metragem “Medo Como Fronteira”, tendo em vista que o termo supõe uma prática, algo criado a partir dos saberes e contradições existentes em espaços à margem do capitalismo, como o Brasil.

### **Imersão #1 - Penso, logo não existo.**

Eu venho contar uma estória, mais do que apenas uma história. Estória por ter ocorrido, pelo episódio ter sido registrado. Mas esta também é uma História, a nossa. A dos opressores e a dos oprimidos. A do pensamento eurocêntrico e a das epistemologias ‘amefricanas’ (DE JESUS, 2019, p.251).

Considerada a pedra angular do eurocentrismo, a epígrafe de Descartes “Penso, logo existo”, elaborada em 1637, é fruto de um contexto histórico-político específico do início do colonialismo, sendo o resultado de 150 anos de escravidão, exploração e desumanização praticada contra os diversos povos indígenas e africanos por todo o globo (DUSSEL, 1994 *apud* BERNARDINO-COSTA; GROSGOGUEL; MALDONADO-TORRES; 2018, p.11). De acordo com a análise de Maldonado-Torres (*ibidem* p.12), por trás do “(eu) penso” pode-se ler um deslocamento entre corpo e pensamento, como se o corpo e os saberes advindos do mesmo não tivessem o mesmo valor que o pensamento per si, criando um dualismo corpo-mente. Ainda podemos sugerir, analisando a frase de Descartes, que “outros não pensam” ou não pensam adequadamente para produzir conhecimento científico sobre a realidade, seguindo o paradigma cientificista europeu. A questão também se refere a uma questão ontológica, quem não pensa adequadamente não existe ou não é visto enquanto ser humano. É uma frase que marca o pensamento moderno do homem europeu enquanto o único conhecimento válido, sendo suas epistemologias uma visão “neutra” da realidade. Tal lógica instaurou o discurso científico da Europa e dos EUA, o filho dileto da cultura europeia, como norma, ou, como Celso Prudente coloca, instaurou a “euronormatividade” (2019, p.174). Pressupõe-se que sua lógica é UNiversal, sem determinações geopolíticas, gerando assim uma noção de universalismo abstrato que segrega e deslegitima outros saberes considerados “locais”, “típicos” ou “tradicionais”, por vezes folclorizados ou fetichizados pela cultura hegemônica, pois estes não se adequam aos moldes europeus. A produção de conhecimento é fruto de um contexto geopolítico, entretanto o pensamento do que foi denominado periferia é considerado algo específico e o que é produzido no “centro” é considerado único e aplicável a diversos contextos. Segundo autores como Muniz

Sodré e Leda Maria Martins, na cosmopercepção de mundo das culturas afrodiáspóricas nas Américas, o saber está no corpo, nas ações o corpo não está separado da cabeça, pensamos com o corpo todo e com um corpo específico e político.

Essa relação dicotômica “centro/periferia” se faz presente em diferentes escalas no contexto colonial, dividindo a(o) colona(o) da(o) nativa(o), a(o) civilizada(o) da(o) selvagem, a mulher de família europeia para casar e a mulher nativa erotizada e de má fama, a cidade da(o) colona(o), onde tudo funciona como na metrópole, da cidade da(o) colonizada(o), a favela marcada sempre por discursos de violência, as(os) brancas(os) das(os) não-brancas(os), etc. O psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon, comenta tal relação, criticando esse mundo marcado pela lógica maniqueísta entre a(o) colona(o)/metrópole e a(o) colonizada(o).

Mundo compartimentado, maniqueu, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que fez a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, esmagando com as suas pedras as feridas abertas pelo chicote. (1968, p.47).

Fanon deixa claro o apagamento de quem foi subalternizada(o) violentamente e de quem será lembrado enquanto herói oficial da nação, relatando poeticamente<sup>7</sup> as práticas políticas utilizadas na empreitada colonial: a instauração do monumento, do marco histórico, da estátua do colonizador como forma de impor uma narrativa única da História que será reproduzida na escola, na mídia, no teatro, no cinema, etc. A análise da pesquisadora Akotirene complexifica a relação maniqueísta e dicotômica da colonialidade, pensando como as relações de opressão desse contexto às vezes “encruzilhadam” diferentes matrizes de opressão e, de acordo com a autora, o conceito de “interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são

---

<sup>7</sup> Importante refletir como Fanon já se utilizava de produções artísticas como forma de buscar referências contra-coloniais para embasar seus argumentos. Fanon se utiliza de diversas referências poéticas não-européias em seu livro “Condenados da Terra” (1968), sendo o próprio título inspirado em um poema de Jacques Roumain (1907-1944), poeta haitiano e fundador do Partido Comunista haitiano (MATA, Inocência. 2015, s.p.). Além disso, ao tentar ilustrar a posição do colonizado frente ao movimento de descolonização, ele cita um trecho da peça de Aimé Césaire, «Les Armes Miraculeuses» (Et les chiens se taissaient) p. 133-137, Gallimard.

as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” (2019, p. 47). As expressões artísticas não estão à parte dessa realidade e por muitas vezes carregam valores coloniais em suas narrativas e corpos representados. Afinal, como evitar o perigo da narrativa única e seus consequentes apagamentos?

### **Imersão #3 - Cultura e Disputa**

Entendendo a arte como uma maneira particular de viver, de pensar e de agir, sendo um espaço de disputa, e observando como “formas artísticas hegemônicas impuseram-se de forma unilateral nas cenas teatrais mundiais, quer se trate do drama ou de sua fragmentação.” (BISIAUX, 2018, p. 645), imposição que pode ser facilmente estendida para outras áreas artísticas, como o cinema por exemplo, podemos observar uma série de procedimentos oriundos dessas matrizes coloniais sendo realizados até hoje no campo da cultura. Foucault pontua, por sua vez, que a forma mais eficaz de resistência não é lutar contra a proibição de códigos e costumes não normativos, mas a contraproduzitividade (2005), ou seja, a produção de formas de prazer-saber alternativas à Hegemonia, que reitera padrões já naturalizados. Em seu estudo acerca do cinema negro, Celso Prudente coloca que, após a revolução industrial e a criação do cinema, a imagem ganha muito protagonismo, ganhando um status de informação e, em um período onde a luta de classes esteve tão presente questionando o lugar de vulnerabilidade das minorias, o autor aponta: “vê-se, então, que as lutas de classe se projetam em lutas de imagem, que concorrem pela revolução da imagem de afirmação positiva das minorias que enquanto vulneráveis são aviltadas na sua própria imagem” (2019, p.75). Nesse sentido, a disputa que encontramos em movimentos como o cinema negro, queer, feminista, etc, é uma disputa de representações, tendo o cinema negro uma dimensão pedagógica em relação à desconstrução de estereótipos em relação ao negro, mas que pode ser ampliado para outras minorias, como comenta Celso, “na medida em que ensina a sociedade a se libertar do preconceito que a dificulta viver a contemporaneidade [...]” (ibidem).

Tendo em vista essa dimensão pedagógica e o caráter de disputa cultural em que o fazer artístico encontra-se imerso, procuramos aqui observar o processo criativo de um grupo interseccional, com vivências distintas em relação ao fenômeno histórico da

afrodiáspora e da colonialidade, que buscou através do fazer artístico formas de refletir sobre a complexa perspectiva que o giro decolonial nos propõe. As atrizes/atores Ana Vitória Prudente, Vitinho Rodrigues e Cecília Schucman mergulharam em parceria com o diretor Jaoa de Mello nessa intensa troca através de reuniões, ensaios, provocações, trocas de mensagens e áudios por Whatsapp com os refugiados e uma série de diversos procedimentos artístico que gestaram o curta-metragem, em uma criação em conjunto através dos dispositivos que tínhamos em mãos - mesmo que por vezes precários. Daí surgiram essas três vídeo-performances, três questionamentos desses seis artistas que se propuseram a se engajar nessa pesquisa. Nos interessava as aproximações e diferenças entre os participantes. Como uma atriz branca, brasileira, descendente de refugiados judeus que foram muito bem recebidos ao chegarem ao Brasil dialoga com um refugiado negro, togolês, da etnia Kabié, barrado no aeroporto e quase deportado pela polícia federal do Brasil ao chegar? Como duas jovens negras, uma brasileira e outra haitiana, enxergam sua solidão e seu corpo no contexto pandêmico? Como um ator brasileiro e uma refugiada venezuelana dialogam sobre suas trajetórias serem tão distantes e, ao mesmo tempo, tão parecidas?

## **Imersão #4 - [Perspectivas do Processo]**

### **4.1 - O medo como fronteira: Preparação corporal para os participantes da Montagem**

**por Carol Ewaci**

Carrego comigo um monte de coisa, lá dentro do umbigo, carrego histórias que não saem daqui pra ali se não estiver no gole...tá na garganta ué...só que sai até a ponta da língua, depois já entra de novo num outro gole, que eu engulo com você, com ele, com ela...mas no dia que eu me negar e parar de sair pelo copo, eu vou vomitar, quem sabe assim não prestam atenção.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Texto da personagem Ana Paula, da peça “Sangoma, saúde às mulheres negras” (2012, Capulanas Cia de Arte Negra). Esse monólogo foi escrito por mim para minha personagem. Fala sobre uma mulher que é estuprada e vai morar na rua tornando-se alcoólatra.

O corpo é nossa morada de atravessamentos capaz de guardar o que cabe na memória, dos nossos gestos, dos nossos passos, das nossas camadas de peles, pêlos, olhares, lágrimas, sorrisos...

Quando a mim, Carol Ewaci, veio o convite para fazer uma vivência corporal para o grupo de trabalho do “Medo como Fronteira”, a proposta foi de trazer através das práticas de danças negras um olhar para o corpo dos intérpretes com referência afro-centrada, partindo do princípio que essas práticas trazem em seu núcleo um olhar contra-colonial e que poderia somar e trazer para a pele, o que dentro desses corpos estava guardado, corpos que trazem em si essas histórias, visto que o grupo é formado por imigrantes haitianos, venezuelanos, africanos e brasileiros. O convite veio da necessidade de trazer para esses artistas matrizes corporais que dialogassem com suas vivências cotidianas e suas ancestralidades negras. Trouxe então para Jaoa uma proposta de prática de danças a partir da gestualidade enraizada nas danças afro-brasileiras de orixás e uma conversa para falarmos dessas práticas no meu cotidiano e trabalho artístico.

A colonialidade no Brasil é responsável por marcar nossos corpos com a premissa eurocentrada de que as práticas corporais vivenciadas por europeus e trazidas para o Brasil seriam o único lugar de conhecimento e referencial humanamente relevante.

Pensando que os corpos de descendentes de negros que foram trazidos ao Brasil seriam corpos destituídos de conhecimento referencial ao longo de séculos, fazer práticas artísticas baseadas num corpo negro é trazer à tona uma nova forma de se pesquisar arte e, à partir dessas práticas, colocar aos olhos corpos que podem contar outras histórias, essas, de pessoas vindas desses territórios africanos, haitianos, também de brasileiros negros que querem e precisam dizer com propriedade o que seus corpos guardam e que não o fazem pelo combinado que o colonialismo criou: racismo, patriarcado e pobreza silenciam e, muitas vezes de forma literal ou simbólica, matam esses corpos.

Audre Lorde, mulher negra, lésbica, feminista, mãe, norte-americana, filha de imigrantes de Granada, escritora, educadora e ativista. Parto de sua biografia para evidenciar que sua escrita partia de sua vida cotidiana e que deixou um legado que podemos usar para moldar as nossas vidas. Ela escreveu no livro “Irmã Outsider - Ensaios e Conferências” um texto intitulado: “A transformação do silêncio em linguagem e ação”. Nesse texto belíssimo ela fala que quando é diagnosticada com câncer e precisa

fazer uma cirurgia, ela se conscientiza de sua mortalidade e que mais cedo ou mais tarde irá morrer. A partir de sua luta com a morte, ela percebe que o que mais causou arrependimento em sua vida foram os seus silêncios e se pergunta do que então ela tinha medo? Tinha medo de que se manifestar de acordo com suas crenças resultasse em dor ou morte (LORDE, 2019, p.51.). E a morte seria o silêncio definitivo. No decorrer do texto ela escreve tendo como foco outras mulheres, entretanto, ela diz que em nome do silêncio, evocamos a expressão do nosso próprio medo, medo do desprezo, da censura, julgamento. Partindo do pressuposto de sua vida, ela fala que o racismo na América nos despersonaliza e nos invisibiliza.

O medo nos silencia, nossos corpos ficam cobertos com nossos medos criando uma fronteira da pele para dentro, da pele para o olhar de fora, de quem olha a pele. Eu, enquanto artista, me vi muito mais em situação de trocar, de conversar com esses corpos participantes do processo do “Medo como Fronteira”, antes de dizer qualquer coisa, queria que fosse um lugar para ouvirmos uns aos outros. Ouvir os silêncios de cada um, uma e uma que naquela noite chuvosa, fria, atrás das Câmeras de nossos celulares e computadores, pudéssemos nos aproximar com a música, com nossa visão, com nossas danças criadas naquele lugar. Estávamos em situação de pandemia, março de 2021 e, além de todas as fronteiras tecnológicas, não nos conhecemos e vivenciamos presencialmente, no mesmo espaço, por conta dessa nova fronteira criada pelo vírus...

Iniciei dizendo que agradecia poder estar ali e a disponibilidade de todes, pedindo licença para adentrar a casa dos participantes e deixando à vontade quem não se sentia confortável em abrir a câmara, porém que eu ficaria muito feliz se pudéssemos nos ver. Muitos abriram as câmaras, dançamos, demos risadas, aquecemos nossos corpos naquela noite fria. Uma das intérpretes me chamou muito a atenção por não querer abrir a câmara, depois abriu e permaneceu sentada, porém rindo, e dançando com o sorriso e um balançar do seu corpo no sofá. Depois se desculpou dizendo que estava machucada na perna e por isso não iria dançar.

A atividade foi acontecendo e, sem menos esperar, ela levantou e dançou lindamente. No final, abrimos a conversa para um espaço onde todes pudessem falar como se sentiram, o que imaginaram, etc., e ela falou que tinha restrições para dançar por conta de sua religiosidade evangélica, porém se sentiu muito feliz ali com a gente e, mesmo com suas restrições, ela quis dançar. Meus olhos se encheram d’água porque

percebi como a dança negra, contra-colonial, pode ser uma prática libertadora e pode decolonizar nossos corpos, de maneira natural, no sentido que quando ela percebeu já estava envolvida ali com seu corpo se expressando.

Partindo do ponto que as “culturas negras” que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e modus constitutivos evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou orais, com que se confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital, móvel...” (MARTINS, 2021), ali no nosso encontro do grupo “Medo como Fronteira”, entre movimentos, música e fala, percebemos na prática que esses cruzamentos viraram encruzilhadas, abrindo as fronteiras para uma percepção corporal de nós mesmos em união com coletivo.

Audre Lorde diz que temos que aprender a agir e falar quando temos medo, pois há muitos silêncios a serem quebrados. Os terremotos, os traumas vivenciados nos outros países, nos territórios onde deixaram para trás para tentarem como imigrantes viver aqui no Brasil. Essas pessoas precisavam ali no espaço criado pela dança serem escutadas, deixar o silêncio gritar.

A dança negra nos abriu escutas que dentro de todos nossos silêncios foram ouvidas, sem medo, sem fronteiras.

## 4.2 - Relatos de uma Direção

**Por Jaoa de Mello**

Da mesma forma que a preparação corporal trouxe a perspectiva do lugar de escuta (do corpo, das trajetórias, das dificuldades, etc) durante a preparação dos participantes, assim também procurei me colocar em um lugar tanto propositivo quanto de respeito com a construção e pesquisa dos participantes. As precariedades compõem a América Ladina, são uma parte fundante de nossa realidade e também permearam esse processo de diferentes formas: enquanto situação pandêmica, enquanto gambiarras tecnológicas para conseguir se encontrar, mas também enquanto linguagem. A linguagem que construímos é precária e, portanto, se relaciona com a situação de refugiado, pois esta pressupõe não uma situação confortável de imigração ou turismo, mas uma realidade por vezes imposta pelas relações de poder que estão postas no mundo. Relação colonial,

excludente, violenta. E nesse contexto, procuramos encruzilhar nossas narrativas nesse curta-metragem.

O processo se deu em algumas etapas: iniciamos com um aprofundamento teórico sobre o tema, com leituras de pensadoras(es) (Lélia Gonzalez, Fanon, etc) e diálogo sobre os textos lidos; conversas com os Refugiados, abordando conceitos, exercícios, dinâmicas e perguntas, primeiro com todes es participantes e, após um tempo, em duplas, levantando o material a ser pesquisado artisticamente no vídeo; criação, preparação e participação na oficina “Narrativas Decoloniais” com Carol Ewaci, Malu Bazan e Ana Carolina Abreu que propuseram uma série de provocações aos artistas e refugiadas(os) envolvidas(os), o que foi uma parte importante do questionamento sobre os processos criativos do coletivo; criação de um roteiro inicial, testes práticos e aprofundamento do roteiro em parceria com as atrizes, atores e as refugiadas(os); gravação das imagens, sons, áudios, etc., que comporiam o curta-metragem, sendo que cada uma das duplas pesquisaram uma linguagem distinta, apesar delas serem trabalhadas de forma coletiva e horizontal, buscando o máximo de diálogos possíveis com todes es participantes; processo de montagem, edição, tratamento sonoro, etc., sempre em diálogo com as artistas e refugiadas(os). Tal abordagem metodológica de criação, confiando nos diálogos e reverberações que cada pessoa propunha e criava, busca “borrar” as fronteiras entre processos de pesquisa cênica e audiovisual, em um campo experimental de construção de narrativas e imagens. Afinal, o que nos diferencia um dos outros? Quais as semelhanças que temos em nossas trajetórias e quais as desigualdades que podemos enxergar? Processo de escuta e de questionamento sobre si mesmo.

Dessa pesquisa surgiram os três diálogos, três encruzilhadas ou três vídeos que estão interligados em seus enunciados. Comento um pouco sobre cada uma das propostas abaixo:

**“Americatina latinoamerica”** parte de uma narrativa e a corrompe, focando na ação verbal, destilando os perigos da narrativa única e se questionando qual narrativa é a nossa e qual é a do outro. Seriam elas tão distintas? Qual o elo entre esses pólos? O diálogo entre Vitinho Rodrigues e Dylines Guanipa (Venezuela) partiu da leitura e pesquisa oral de uma narrativa simples, propondo diversas variações de tom, intenção, acontecimentos, etc., até chegarem em uma narrativa em conjunto, porém diversa. A história da América Latina é minha? É nossa?

“**Sismo**” é um vídeo-poema, fruto do encontro de duas mulheres com passados afrodiaspóricos e que se questionam sobre seu caminho, seu futuro e sua solidão. A encruzilhada de Ana Vitória e Junia Larose (Haiti) se deu pelo apoio em um momento complexo e muitas vezes delicado<sup>9</sup>, lembro especialmente de um ensaio onde a atriz propôs uma dinâmica simples: relacionar partes do corpo com memórias. Ao ser perguntada sobre qual parte do corpo ligava com o medo, Júnia respondeu que relacionava seu medo com seus joelhos, por ter a sensação física de estar sem chão, sensação que teve a primeira vez no terremoto no Haiti em 2010, mas que simbolicamente se liga a condição de refugiado, apesar dela sentir que está criando raízes aqui. Tal sensação de não-pertencimento muitas vezes permeia a experiência de pessoas marcadas pela afrodiáspora e reverberou muito nas propostas de vídeo e construção de narrativas propostas no curta-metragem.

“**Nlabale**” busca investigar dois passados diaspóricos: os caminhos de uma brasileira, neta de refugiados judeus e de um togolês refugiado em São Paulo, contrapondo suas narrativas de chegada ao nosso país. Os avós judeus da atriz Cecília Schucman foram bem recebidos pelos brasileiros na década de 1960, ganhando comida e um guaraná no porto de Santos, após passarem pelos horrores dos campos de concentração na Segunda Guerra Mundial. Já Hezouwe Soh Tchao (Togo) é barrado no aeroporto de Cumbica em 2018, mais de cinquenta anos depois, sendo impedido de viajar até a Bolívia onde cursaria a faculdade de medicina, não lhe restando outra opção a não ser o pedido de refúgio no Brasil. O pacto da branquitude às vezes se coloca de forma sutil, o que não deixa de ser violento, às vezes se coloca de forma direta e sistêmica. É possível reparar a crueldade com a qual povos não-brancos foram tratados por séculos nesse contexto?

Ao encruzihar a questão do povo judeu e a questão negra em um contexto étnico complexo como o Brasil, percebemos o quanto essas relações são lembradas de forma distinta em nossa sociedade. Fanon comenta sobre essa relação: “Ainda assim o judeu pode ser ignorado na sua judeidade. [...] É um branco e, sem levar em consideração alguns traços discutíveis, chega a passar despercebido. [...] Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição.” (2008, p.108). Novamente não se trata de apagar trajetórias de povos que sofreram com o Holocausto, mas, como salienta

---

9 Os relatos das atrizes, atores e refugiadas(os) envolvidas(os) no projeto estão disponíveis através do link: <https://open.spotify.com/show/3rsvkjpiTuCsD9vcfDnyEQ?si=-IODAdcmSJ20bgQcYNwZYA>

Salloma Salomão (2016), o racismo é perverso e é preciso diferenciá-lo, por isso o autor utiliza o termo racismo antinegro, pensando que o racismo opera de forma diferente em outros contextos étnicos, como o antissemitismo moderno por exemplo, o que não os excluem do pacto da branquitude em contexto brasileiro.

Hezouwe e Cecília dialogam sobre essas questões, Cecília apresenta sua família à Hezouwe, sendo ela casada com um homem preto e tendo filhos com ascendência preta e judia, e Hezouwe apresenta sua trajetória e comenta sobre os Kabiés, sua infância, e relações familiares. As tensões são colocadas na narrativa do curta-metragem, mostrando como cada um(a) lida com essas questões e questionando qual caminho seguir. Nlabale é uma forma de agradecimento pela troca, um obrigado.

## **Finalização**

Vemos essa etapa como parte de um grande processo, processo mais que artístico, processo de vida, vida que anda desvalorizada, mas que lutamos para devolver seu real valor e beleza múltipla. Desfazem-se as fronteiras, criam-se os laços. Por fim, gostaria de salientar a árdua tarefa que nós, enquanto cidadãs e cidadãos da América Ladina temos à nossa frente: desconstruir e subverter as narrativas colonizadoras que nos foram impostas. “Os territórios foram descolonizados, mas os imaginários não.” (BISIAUX, 2018, p. 648) e as narrativas expostas nesse curto ensaio e no curta-metragem abordado reverberam esse imaginário herdado pela colonialidade/ditadura, dando um possível exemplo de como esse imaginário hegemônico pode ser subvertido ou reinterpretado por aquelas que são tradicionalmente subalternizadas pelo mesmo. Com esse intuito, acredito que o cinema possa contribuir positivamente para uma narrativa mais democrática e que consiga confluir saberes distintos, criando assim espaço para construção de memórias e perspectivas epistemológicas cada vez mais pluriversais e inclusivas.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.
- BERNARDINO COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. “Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico” São Paulo, 2018, Autêntica.
- BISIAUX, Lilá. *Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial*. In: Revista Bras. Estudos da Presença vol.8 no.4 Porto Alegre out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/87003> Acesso em: 03 de out. de 2021.
- CHAMBERLAIN, M. E. Decolonization: The Fall of the European Empires. Oxford: Blackwell Publishers, 1985. *Apud* BERNARDINO COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. “Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico” São Paulo, 2018, Autêntica.
- DE JESUS, Jaqueline Gomes. XICA MANICONGO: A TRANSGENERIDADE TOMA A PALAVRA. Redoc, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 251, Jan/Abr. 2019.
- FANON, F. (1968). Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 108.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. Tempo Brasileiro, n. 92/93, 1988, p. 69-82.
- SCHOR, Patrícia; SILVA, Salomão Jovino da; **Representações e estereótipos negros cruzamentos (im)prováveis entre o folclore holandês e o teatro paulista**. São Paulo, v. 56 (2016): MAI/AGO STUART HALL. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/27129> Acessado em: 05 de Out. de 2021.
- LORDE, Audre. Irmã Outsider; tradução Stephanie Borges. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário de Jatobá. 2ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MATA, Inocência. A pertinência de se ler Fanon, hoje - parte 1. Buala, 2015 Disponível em: <<https://www.buala.org/pt/mukanda/a-pertinencia-de-se-ler-fanon-hoje-parte-1>> acesso em 22/12/2020.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cú mestiço falar? Medium, 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>> acesso em 19/11/2020 às 10h.

PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia (org.). A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Curitiba: Prisma, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

# A musicalidade negra no documentário “Samba-Reggae: a Arma é Musical”, um diálogo do cinema negro e a tamboralidade<sup>1</sup> africana

Celso Luiz Prudente<sup>2</sup>  
Alexandre Siles Vargas<sup>3</sup>  
Marcio Martins<sup>4</sup>

“A gente transforma o tambor em mensagem” Cristina (2010).

## Introdução

“Vida ao samba-reggae que faz o mundo dançar...”

Daniela Mercury (2010).

Esse artigo representa uma reflexão a partir do documentário “Samba-Reggae: a Arma é Musical” produzido pela TVE Bahia em Salvador, Bahia em 2010. O registro tem duração de 75 minutos foi dirigido e roteirizado por Maira Cristina; editado e finalizado por Fernando Naiberg. As imagens foram realizadas por Rubem Araújo, Denilson

---

1 Significa a compreensão do sentido do saber na cosmovisão africana, Prudente (2014, 2008, 2019 f, g), baseada na sacralidade dos tambores negros. Tendo em vista que o tambor é uma entidade sagrada, representando a dimensão da magia musical da orixalidade, sendo também configuração da dinâmica do orixá (PRUDENTE, 2011, p.66)

2 Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

3 Professor Mestre da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

4 Professor Mestre da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Mota e AC Ferreira. Além disso, a operação de áudio foi efetivada por Jorginaldo Barreto e a produção realizada por Valéria Lima. Segundo o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb<sup>5</sup>), trata-se de um documentário que concorre para a formação de um programa, mostrando como o samba-reggae foi criado nos ensaios dos blocos afro de Salvador e indica também como esse ritmo dos afrodescendentes alcançou a popularidade nacional e internacional.

Assim, a partir de relatos colhidos do documentário refletiremos sobre a africanidade no documentário “Samba-Reggae: a Arma é Musical”, alguns aspectos da tamboralidade, Prudente (2011, 2019b), e desta forma, abordaremos a africanidade presente no samba como ponto de origem para o samba-reggae; refletiremos sobre o bloco de índio como sendo uma expressão afro-brasileira que tem origem na escola de samba, mas que camufla a africanidade ao optar pelo personagem do indígena da América do Norte; discutiremos sobre a tamboralidade, Prudente (2011, 2019b), do Ilê Aiyê como bloco afro pioneiro e refletiremos sobre uma concepção de samba-reggae a partir dos elementos factuais apresentados no documentário.

O documentário “Samba-Reggae a Arma é Musical” é uma realização que mostra a criação de um novo ritmo, a partir de movimentos musicais na mescla de ritmos africanos, nascidos nas quadras de Salvador com reflexo em vários blocos, não somente pelo Estado da Bahia, e sim, pelo Brasil. Portanto, não podemos deixar de citar inúmeros artistas nacionais e internacionais que tratam a tamboralidade, aqui observada. Segundo Antônio Carlos Vovô, Presidente da Ilê Aiyê:

Toda a influência nossa vinha do negro americano de Jackson Five e James Brown, os Panteras Negras e o papo aqui era o black Power, o poder negro... A referência era a estética americano, dos negros de lá, calça boca de sino, sapato boca de aço... (CRISTINA, 2010b. s/p.).

A expansão do Samba-Reggae se deu pela publicidade com os músicos Paul Simon e Michael Jackson, que nos anos 90 tiveram trabalhos desenvolvidos com os tambores da africanidade na percussão do bloco afro Olodum. Em relação aos músicos brasileiros, logo no início do documentário em voga, Daniela Mercury fala da força do

---

5 <http://www.irdeb.ba.gov.br/materias-especiais/media/view/1910>

Samba-Reggae em uma das aberturas memoráveis de seus shows: “(...) salve samba-reggae. Por causa do samba-reggae que o axé existe. Vida ao Neguinho do Samba, viva ao Olodum. Viva a esse ritmo que vai fazer o mundo sambar”. (CRISTINA, 2010b. s/p).

Viva ao ritmo – a raça, a beleza, musicalidade, a atitude, cultura e todas as relações do estreito diálogo ritmado pelo tambor marcante do samba-reggae, destacando o aviso que emerge para a própria realidade afro-brasileira, que aqui foi trazido para a luta pelo respeito às diferenças, propugnada pela pedagogia do ecumenismo bantu de Zumbi.

Nesse documentário a realizadora Cristina faz questão de contar a importância da identidade cultural, que se faz por um processo de afirmação de imagem, justamente, nas cenas em que os brincantes baianos demonstram a ligação identitária com o ameríndio, sugerindo que os negros e os índios se encontram na mesma problemática da marginalização. Razão pela qual a fala do Paulinho Camafeu mostra a linha de afirmação positiva, que implica o ibero-ásio-afro-ameríndio. Paulinho Camafeu canta “somos crioulos doidos, somos bem legais, somos cabelo duro somos black Power, que papo é esse, é o mundo negro que viemos mostrar para vocês, que papo é esse, é o mundo negro que viemos cantar para vocês”. (CRISTINA, 2010b. s/p).

O samba-reggae entrou na vida baiana com uma estética miscigênica, que reflete o cotidiano dos setores mais empobrecidos brasileiros. Entretanto, a presença desse ritmo no mercado fonográfico, que expressa o poder, implicou na tentativa de embranquecê-lo. Por outro lado, se as vitrines comerciais têm demonstrado inequívoca imposição eurocaucasiana, nas subidas e descidas das ruas soteropolitanas, parecendo seguir a tamboralidade, Prudente (2011, 2019b), que sugere uma afrodescendência de transnacionalidade singular. Fenômeno traduzido numa afrocaribidade baiana.

A antropóloga Goli Guerreiro (2000), observa que o acesso ao mundo das mídias implica na relação com valores poucos experimentados na dinâmica do cotidiano, razão pela qual setores mais próximos do protagonismo econômico são mais privilegiados. Não pelo conhecimento musical, mas pela manipulação do jogo de poder no processo em que a arte ganha dimensão mercadológica, tais como o disco, show, contrato e cachê. Essas relações distantes da arte estabelecem-se como postura artísticas, que são construídas para justificar a marginalização do produtor original, que no caso específico da apropriação cultural brasileira está no âmbito da verticalidade do euro-hetero-macho-autoritário, e a criação no campo do ibero-ásio-afro-ameríndio,

enquanto minoria frente o poder da euroheteronormatividade, Prudente (2012, 2016, 2018a, b, 2019a, b, c, d, f, 2020a), Martinho e Prudente (2020). É nesse contexto que a pesquisadora Goli Guerreiro (2000), chama a atenção para a postura empresarial que aponta para critério, de editoração, de direito autoral, de distribuição e de lançamento do produto musical, Guerreiro (2000).

A diretora Cristina insiste em mostrar, na sua realização, que setores da negritude soteropolitana têm demarcado os traços mais evidentes do negro no reconhecimento da tropicália, que é uma das tenências musicais baiana de mais reconhecimento internacionalmente. É nesse comportamento que se nota uma sofisticação cinematográfica do filme, pois se percebe uma tentativa de tensionar a narrativa com a imposição de planos médios em meio à polêmica da fala, indicando para uma influência vertoviana no projeto da Cristina. Como se vê na fala do músico: segundo Marquinhos (Girassol) “o movimento afro que pra mim é o segundo movimento tropicalista, tipo foi uma coisa que emergiu com o poder e aí o negro já se achava bonito, capaz e isso o bloco afro deu aquela potência de voz e o instrumento para dar o calço e a percussão para a gente e quem é o coro é o povo, bonito o povo cantando”. (CRISTINA, 2010b. s/p.).

Com a força artística da corporalidade negra do samba-reggae é provável que tenha sofrido resistência e incompreensão dos setores mais conservadores da música e do seu mercado. Notamos, que a correlação de força da emergência miscigênica da baianidade negra fez esses grupos mais fechados recuarem. De tal sorte que para sobrevivência do domínio econômico esse gênero musical foi incorporado nos espaços comerciais, colocando limites para o protagonista do sucesso com uma transição que vai do negro para o branco. Fenômeno em que se assimila o miscigenado mais claro que mostra também sintomas de esquizofrenia no âmbito da identidade racial, mas ainda assim esse processo é transitório, tendo como fim o branco, que nem sempre dá certo a despeito do investimento. A prova inquestionável dessa contradição racial foi a tentativa de colocar a Cláudia Leite, como uma espécie de rainha do axé, mas a força miscigênica, da Daniela Mercury e da Ivete Sangalo, dificultou essa possibilidade, mas não coibiu o balbucio da desarticulação do corpo mais expressivamente negro, como é o caso da invisibilidade da mais expressiva cantora da baianidade urbana, Margareth Menezes, nos espaços em que a cultura africana é predominante na presença de maioria minorizada do afrodescendente na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio.

Essa contradição racial na música brasileira não é recente e fica cristalina quando se lembra o episódio da Carmem Miranda, que a despeito do seu talento, pouco lembrava os fenótipos ibéricos estando mais próximo de uma feição anglo-saxônica, mas como cantora foi apresentada como a baiana internacional, protagonizando todas as relações musico comercial, em um processo de tentativa de apagar a história artístico musical da escravizada de ganho, conhecida como baiana. Essa escrava de ganho vendia os seus produtos geralmente de culinária, mas na verdade usava do discurso cantado da venda para avisar os seus pares raciais a injustiça para além da natureza injusta da escravidão que um outro escravizado estava sendo objeto. Esse fato pouco comentado talvez foi eclipsado pela estética da roupa e do canto dessa baiana, que viraram uma marca nacional da cultura brasileira no turismo, ainda assim esse histórico cultural não inibiu a verticalidade do mercado artístico eleger a Carmem Miranda rainha da baijanidade internacional em detrimento das cantoras baianas afrodescendentes, no período da chanchada.

Ainda com todas essas contradições a música negra se impõe mudando o cenário musical estabelecido. Sugerindo que a emergência popular das ruas sofre barreiras mercadológicas, mas é inconstada pela identidade racial das minorias, que não aceita calar. Fenômeno que entra no imaginário como uma abstração cultural de levantes populares como canta um dos mais autênticos sambistas, da era inicial da formação da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, Nelson Sargento (1979):

Samba,  
Agoniza, mas não morre,  
Alguém sempre te socorre,  
Antes do suspiro derradeiro.  
Samba,  
Negro, forte, destemido,  
Foi duramente perseguido,  
Na esquina, no botequim, no terreiro.  
Samba,  
Inocente, pé-no-chão,  
A fidalguia do salão,  
Te abraçou, te envolveu.  
(Sargento (1979) Samba, agoniza, mas não morre).

Com notáveis superações das restrições impostas pela demanda mercadológica do eurocaucasiano a culturalidade da afrodescendência na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, como minoria, ganha representação, expandindo-se nos meios midiáticos. Com o início na rua foi para o rádio, e segue atualmente avançando para as telas de TV, documentários, cinema, cinema novo e cinema negro. E nesse sentido a estratégia da realizadora no filme: *Samba-Reggae: a Arma é Musical* é cristalina, conseguindo demonstrar nos depoimentos dos seus entrevistados a singular capacidade de resiliência e resistência do samba-reggae, como uma força especial da Bahia negra, no seu cinema de causa racial. Prudente (2002).

É provável que o cinema negro se desenvolveu em uma demanda no processo fílmico que, conjugado ao campo cinematográfico, indica para uma sintaxe, na qual o primeiríssimo plano é um traço pictórico de uma verticalidade iconográfica. Visto no plexo de grupo, enquanto valorização étnica do coletivo. Desta maneira, a imagem do cinema negro volta para uma sintaxe do eu, na qual se dá a afirmação ontológica, que só se expressa enquanto razão de grupo, sendo imagem da alteridade. Prudente (2002), Gerber (1997). Notamos na realização na Maira Cristina um comportamento da imagem de afirmação positiva das minorias, que parece dialogar com a função educacional do cinema, como se vê na perspectiva dos sete fundamentos do cinema educação de Almeida (2017).

Nessa linha de abordagem, ver-se-á na realização uma dialética de ensinamento da contemporaneidade inclusiva, buscando o rompimento com o anacronismo excludente, que mostra a dimensão pedagógica do cinema negro no instante imagético no qual um negro mostra a sua existência com base em um valor que deve ser aprendido, Prudente (2019a, b, c). É nesse ponto que percebemos o fundamento existencial da taxionomia de Almeida (2017), que ainda cabe apontar uma forma especial de ensinar música que é própria da teluricidade dos afrodescendentes, Brasil e Prudente (2021). Esse fenômeno é focado em Margareth Menezes, com a realização discursiva de Maira, como se observa na fala de Margareth Menezes: “... para cantar samba-reggae tem que abrir o peito, canta iêiê é meia boca, tem que rasgar, tem que ter mesmo uma pegada para cantar o samba-reggae que é cheio de marcação”. (CRISTINA, 2010b. s/p).

## Reflexões sobre africanidade e o samba

Ao refletirmos sobre a africanidade presente no samba, percebemos que existem referências à palavra samba ou semba na Argentina (América Latina) e em Cuba (América Central), sempre relacionadas a culturas africanas ou a costumes dos povos negros, (SANDRONI, 2001, p. 84 apud AZEVEDO 2013, p. 113). Esse fenômeno decorre de uma abstração da corporalidade negra que se estabelece como uma forma de consciência para existencialidade africana, que é percebida na fenomenologia de Merleau Ponty (1996), na consciência como carnalidade. Observamos essa compreensão na medida em que se tem o discernimento corporal do negro, na tradição africana, compreendendo o semba bantu como uma tradução de umbigo e assim demonstrando o sentido coletivo do samba, na dinâmica da roda de umbigada. Esse fenômeno ganha expressividade na inquietude soteropolitana do compositor Gerônimo, que a diretora do filme tenta com o compositor estabelecer uma gênese artística para o ritmo que ela quer escrever, como alma baiana, segundo o cantor e compositor Gerônimo:

O samba-reggae tem um pai que se chama Neguinho do Samba na década de 80 e a princípio 1982 havia uma dissidência da diretoria do Ilê e migraram para o Pelourinho, João Jorge, Neguinho do Samba e existia o bloco chamado Olodum que foi fundado por Geraldão e não foi avante e Jorge e a turma Eusebio, Nego fizeram e começaram a fazer o processo de mobilizar a comunidade do Pelourinho e ali começa a praticar o ritmo do samba-reggae. (CRISTINA, 2010b, s/p).

No entanto, a “atribuição, pelos escritores, de que a palavra samba se derivou do termo semba - de origem bantu (Angola) - é, ainda, hipotética”, apesar deste termo ter sido detectado na zona de mineração [em África] (MUKUNA, 1979, p. 70). Assim, a origem do samba tem levado a controvérsias, no entanto, existe “um ponto de convergência a respeito da inegável herança africana encaixada dentro desta forma musical”, a qual está expressa na utilização de instrumentos como cuíca, o berimbau, o caxixi, o agô e os ciclos rítmicos. (MUKUNA, 1979, p. 11).

O documentário apresenta o relato do mestre Jackson, que reforça a importância do samba para o fazer música popular. Segundo o mestre: “Todas as entidades, todos

os blocos na época tocavam em samba. Um samba cadenciado que era uma baqueta de madeira e repique com a palma da mão. Era o ritmo mais tradicional de todos os blocos, indígenas principalmente” (CRISTINA, 2010b. s/p). Percebemos a teluricidade no comportamento pedagógico do mestre de bateria, que na insistência de Anderson Brasil (2021), a música brasileira é aprendida nos barulhos da rua no mapa do recôncavo baiano. Parece que nesse contexto o mestre Jackson sugere a territorialidade do samba. É dessa maneira que se percebe algumas fases do samba-reggae, ocupando o espaço da vitrine do sucesso e do mercado, na cidade de Salvador. Referindo-se a multidões Mestre Jackson (regente da bateria) observa, no documentário a expressões de conquistas popular e comercial desse gênero musical:

A Banda Mel é assim, a gente vai com um grupo de oito ou nove percussionistas e mais a banda faz a levada e cobre, gravado e não identificação dos tambores do Olodum que tem a cara da harmonia e para dar a cara dos tambores e depois veio com a Banda Reflexo e Daniela (Mercury) com pouco mais de peso com melhor qualidade do som do tambor (CRISTINA, 2010b. s/p).

Ao dizer, africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, “estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”. (SILVA, 2005, p. 15).

Os termos afrodescendentes ou afro-brasileiros são usados para definir que a população brasileira é miscigenada, ou seja, é produto da mistura das etnias negras, branca ibérica, e indígena. Porém, muitos não falam que “ser afrodescendentes ou afro-brasileiro é ser descendente da etnia africana, que veio para este país para ser escravizado, mas que assim construiu a economia e a cultura deste país, a despeito de ter hipotecado compulsoriamente o seu sangue, suor e lágrimas”. (GOMES, 2019, p.1).

Se entendermos a identidade, em termos gerais, como um processo que passa pelo discurso – e não como algo fixo, estático –, existe, sim, uma identidade negra. Segundo o professor Kabengele Munanga:

Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. Mas isso não quer dizer que para eu me sentir negro assumido eu precise necessariamente frequentar o candomblé; não quer dizer que eu precise escutar o samba ou outro tipo de música dita negra. (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante. (MUNANGA, 1996, p. 225)

Na lição do professor Munanga podemos perceber os nomos da africanidade como fundamento da afirmação do negro, diante da tentativa de marginalização racial do negro, na sociedade que se vale da sua alma, no processo da apropriação cultural. Mas nega o seu corpo proibindo-o de acesso nos espaços que caracterizam a dimensão de cidadania. Apontamos esse fenômeno como uma espécie de vampirização do sangue negro em meio a negação da presença do seu corpo...

### **O bloco de índio e o sentido da camuflagem**

Considerando aqui questões ligadas ao possível conceito de camuflagem, trazido à luz desse trabalho, com base no relato e também no avanço desse processo transitório entre o bloco do índio e o surgimento de novos blocos da construção afro, tal como roupas, aparatos e arrumações com identidade própria.

O documentário aponta o samba como um gênero musical constante nas festas populares tocada pelos “blocos de índio”. Contudo, apesar de terem origem afro-brasileira na escola de samba, Prudente e Costa (2020), os blocos de índio eram caracterizados como personagem do indígena da América do Norte, camuflando a africanidade por influência cultural do cinema de Hollywood. Cabe, entretanto, a observância de que essa identificação se estabeleceu em razão da nossa vertente também ameríndia invisibilizada ou boçalizada, sobretudo na fase inicial do cinema brasileiro, notadamente na tendência chanchadista. Quando o índio hollywoodiano aparece no nosso contexto ele é percebido por uma aproximação, dada pelo processo de espelho,

apontado na taxionomia do cinema educação de Rogério Almeida, fenômeno que chama atenção do implicado na contradição, que poderá se ver estranho a si mesmo, ou identificado, considerando o sentido popular da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, que o colonialismo cultural soube tirar proveito para suas estratégias de hegemonia imagética. Assim para o pesquisador Celso Prudente, “a escola de samba, forma a síntese de todos os folguedos músico-dançantes da cultura negra brasileira”, (PRUDNETE, 2014, p. 407).

Contudo, Prudente (2014), destaca que os integrantes dos blocos de índio se apresentavam com fantasias de índio, não obstante, com roupas que remetiam aos indígenas do cinema da América do Norte. Assim, apesar da sonoridade do samba deixar cristalina a presença da música negra, os corpos negros eram escondidos. Desta forma, ao acrescentar o uso da indumentária e objetos indígenas como estética carnavalesca, o bloco de índio se tornou um novo formato de se fazer carnaval fundado na escola de samba que demonstrava aspectos modernistas, na medida em que se abria para as relações miscigênicas.

Segundo o pesquisador Celso Prudente, em oposição ao “cânone europeu” fomentada pelo modernismo resultou no “exercício da construção de um comportamento peculiar do Brasil” (PRUDENTE, 2014, p. 406), em que o negro e o índio são postos como temas da produção artística e cultural, afirmando a brasilidade como expressão de liberdade e afrouxando os mecanismos da hegemonia cultural metropolitana. No documentário, Samba-Reggae: a Arma é Musical, a cena com a presença do respeitado compositor Paulinho Camafeu permite a realizadora sintetizar com o tempo imagético a discussão antropológica do índio nos folguedos populares tratando-o assim:

Bloco de índio também foi a minha loucura. Foi aí que aprendi muito, muito, muito, muito! Aí, eu fiz música pro [bloco] Apache, Tupy, Tamoio, Jaene, Xavante, Ijix. Porque antigamente não tinha essa fama, tanto, dos blocos afros né. Era os indígenas que eram mais... [gesticulando com o braço]. O que botava tudo para frente. Todo mundo queria sair em bloco de índio (CRISTINA, 2010c, s/p).

No entanto, apesar da popularidade os blocos de índio foram, não por acaso, associados à violência durante o carnaval, sendo dessa maneira desarticulados e perdendo

força acabaram se desorganizando. O maestro e pesquisador Alexandre Vargas (2018), mostra também que outros grupos perderam espaço no processo carnavalesco. Em entrevista com notável músico Cesáreo Leony, elucida que bandas como “Os Lords” tocavam em formação de escola de samba, no repertório de samba, mas esses grupos foram acabando, pois não souberam se adaptar frente as mudanças carnavalescas e foram perdendo espaço na avenida.

Considerando a insistência, da realizadora, em mostrar a cultura baiana como sendo o mundo negro que se impõe no carnaval de Salvador o olhar de Maira Cristina (2010), chama atenção para a trança, como uma possibilidade de uma tática da minoria que se mostra por um elemento da sua axiologia específica, mas que também por esse mesmo elemento esconde também traços dos seus valores. Fenômeno que tem sido visto nos cabelos afros nos dias de carnaval baiano. Fazer e usar tranças não são nenhuma novidade nos espaços de sociabilidade negros. A trança é sempre um recurso estético, podendo conter vários sentidos desde esconder, camuflar e expressar identidade através dos cabelos. Seus significados podem ser muitos, mas o seu uso é histórico.

Mesmo passando por tantas formas de opressões, os grupos descendentes de africanos não abandonaram ou as esqueceram como recurso estético, sempre nos foi possível encontrar pessoas negras de cabelos trançados, Santos (2013). Dessa maneira a africanidade se estabelece como uma visão de mundo do negro, mas ganha espaço na institucionalidade da cidade eurodescendente em razão da sua abertura holística dos seus valores que permite o estabelecido, ainda que esse o negue, mas a cada momento se apresentando também negro pela cultura, que se estabelece como uma alma negra por meio da música, da dança, da estética, que pinta a cidade estabelecida pela cor que ela mesma nega. Como exemplo vemos a cidade observação de Vivam Queirós:

Era preciso criar estruturas de convivência que, ora no núcleo da comunidade, ora nas frentes de batalhas com organizações sociais e políticas, estabelecessem regras, códigos, solidariedades como em toda comunidade negra ao redor da diáspora. A partir dessa negociação, a comunidade absorveu novos comportamentos, resgatou tradições como os festejos juninos, natal e outras celebrações que atenuavam a noção comunitária e reduzia o sentimento de exclusão tão explícito na cidade. (QUEIRÓS, 2016, p.51).

Essa observação da pesquisadora Queirós (2016), coaduna com o relato de Daniela Mercury, que mostra sua baianidade ganhando os paulistas, no filme em questão:

Depois do samba-reggae veio a lambada e eu cheguei no Museo de Arte Moderna e todos estavam sentados e quando eu comecei a cantar o povo começa a cantar (MASP) e vi “arudiado” de pessoas que passou a Paulista, o MASP e foram sacudindo, é assim, que foi o sucesso da cor - e isso sem tocar no rádio. Sou a Bahia para São Paulo, depois de duas ou três capas de jornais (CRISTINA, 2010b, s/p).

De tal sorte que, a realizadora consegue mostrar de forma cristalina a força da condição de sujeito histórico, que as minorias miscigênicas, ganham na dimensão pedagógica do cinema negro, ensinando o espaço eurocaucasiano, com a realidade qual é a cor da cidade. Capas de jornais, revistas e telas para o mundo e o enfretamento sem camuflagem, mas sim da identidade afro-brasileira cantada com orgulho no “O canto da cidade”:

A cor dessa cidade sou eu  
O canto dessa cidade é meu  
A cor dessa cidade sou eu  
O canto dessa cidade é meu...

(ALMEIDA; SANTOS. 1992. Interprete: DANIELA MERCURY).

## **O Ilê Aiyê e a tamboralidade**

A partir da segunda metade da década de 70, a juventude baiana iniciara a produção de uma resposta frente a um momento de quebra de fronteiras entre “alta cultura” e “cultura de massa”; estimulados, pelos movimentos da contracultura, assimilaram os problemas dos jovens americanos e europeus, aproveitando o movimento do *Black Power*, para construir “uma nova atitude do negro baiano diante de sua cor e do seu jeito de ser” (FALCON, 2012, p. 23). Para a antropóloga Bárbara Falcon, no ensaio, intitulado: *O reggae de Cachoeira: produção musical em um porto Atlântico*, a autora observa:

Depois do primeiro desfile do Ilê, os blocos afro e afoxés se multiplicaram. O Filhos de Gandhi, fundado em 1949, também ressurgiu em meados dos anos 70, sob a batuta de Gilberto Gil, que empresta sua imagem à frente do “tapete branco”. O afoxé Badauê, criação de Moa do Catendê, em 1979, traz um dos mais aclamados dançarinos das rodas de *black music*, Negrizu, antes do Rei do Brown ou Azulão (FALCON, 2012, p. 24).

Segundo o cantor baiano Dado Brazzawilly, no protagonismo do filme em questão Cristina (2010c), que traz inegavelmente uma filmica feita pela tensionamento da representação negra como um espaço de territorialidade da imagem, que se conjuga com uma tentativa temporal da revisão histórica do reggae baiano, caracterizando traços fundamentais do cinema negro, estabelecido no resgate do papel de sujeito histórico. A cineasta Maira Cristina, na sua realização miscigênica insiste em revisar a história da música brasileira, colocando também o ator afrodescendente como protagonista. Nesse sentido a fala do Dado Brazzawilly é de notável relevância: “Badauê foi um dos maiores afoxés, pós-Gandhi, que surgiu na Bahia. O pessoal colocou a coisa do candomblé para ser visualizado na rua pra mostrar que o candomblé não era aquela coisa tão fechada daquela época”, Cristina (2010c).

É importante que se observe que o Moa do Catendê (1979), como capoeirista já seria um grande depositário da cultura afro diaspórica brasileira, mas não para por aí. O Moa foi um dos mais brilhantes compositores da imagem afirmativa do negro na sua autonomia existencial que implica a sua cultura. De tal sorte que o mais ilustre compositor e interprete baiano, Caetano Veloso, com sua musicalidade cinematográfica, buscou na imagem negra do Moa uma tradução da emergência léxico musical da negritude do bloco, gravando Badauê no álbum Cinema Transcendental:

Misteriosamente  
O Badauê surgiu  
Sua expressão cultural  
O povo aplaudiu  
(CATENDÊ (1979) – Interprete Caetano Veloso)

Com o prestígio de um dos maiores interpretes da orixalidade musical pós Dorival Caymmi, a negritude do Moa concorreu para contribuição em proveito da

criação do Museu Afro-brasileiro MAFRO da Universidade Federal da Bahia – UFBA, com uma africanidade horizontal que se desenvolveu com base no lugar de fala, do negro na construção do mundo baiano, como a nova África brasileira.

Uma vez apresentado em linhas gerais o Badauê, cabe agora apontar as motivações que deram origem a este trabalho. A ideia de transformar a memória do Badauê no objeto de estudo acadêmico, começou a ser delineada em 2013, momento em que se completava 35 anos do seu surgimento. Estando naquele período à frente da coordenação do Cine Teatro Solar Boa Vista, o autor deste trabalho encabeçou, juntamente com Môa do Katendê e Jorjão Bafafé, dentre outros antigos integrantes e admiradores do afoxé, um ciclo de celebrações incluindo oficinas, debates, apresentações com a participação de dezenas de artistas, desfile pelas ruas do bairro, uma exposição de um dos estandartes do Badauê que hoje se encontra na reserva técnica do Museu Afro-brasileiro, MAFRO, da UFBA (SILVA, 2017, p. 19).

Observamos que a história dessa trajetória cultural se destaca por vários movimentos representativos, grupos, blocos, agremiações oriundas desse processo de constituição de uma das maiores realidades festivas do mundo, chamado de carnaval brasileiro. Segundo Prudente (2014) o carnaval brasileiro é a maior manifestação da cultura negra em que se percebe o afrodescendente e historicamente vítima da tentativa de (des) humanização com bases do domínio e modelo eurocêntrico, dando notável expressão de autonomia cujo comportamento é revelação de possível negação às demandas das relações de colonização, postura que se dá no processo das construções das práticas, baseadas nos saberes da cosmovisão africana e por fim este fenômeno na dinâmica das relações de tamboralidade, Prudente (2011, 2019b).

Já em se tratando de tamboralidade, Prudente (2014) constrói o significado na compreensão do sentido do saber baseado na sacralidade dos tambores negros. Sem deixar de trazer o tambor como entidade sagrada, representando a dimensão da magia musical da orixalidade, sendo a própria configuração da dinâmica do orixá. Para a multiplicação dos filhos de Ilê Aiyê em meados da década de 1970 e toda a transformação encontrada historicamente temos o encontro marcante da realidade cultural, social e do trabalho em torno da geração de músicos em torno dos tambores e a força da poesia

rítmica, como se vê no clássico da orixalidade baiana dos blocos negros intitulado: Ilê Pérola Negra (O Canto do Negro):

O Canto do Negro  
Veio lá do alto,  
É belo como a íris dos olhos de Deus, de Deus  
E no repique, no batuque  
No choque do aço  
Eu quero penetrar  
No laço afro que é meu, e seu  
E Vem cantar meu povo  
Vem cantar você  
Bate os pés no chão moçada  
E diz que é do Ilê Ayê  
Lá vem a negrada que faz  
O astral da avenida  
Mas que coisa tão linda  
Quando ela passa me faz chorar  
Tu és os maos belo dos belos  
Traz paz e riqueza  
Tens o brilho tão forte  
Por isso te chamo de Pérola Negra  
Ê, Pérola Negra  
Pérolas Negra Ilê Ayê  
Minha Pérola Negra  
Com sutileza  
Cantando e encantando a nação  
Batendo bem forte em cada coração  
Fazendo subir a minha adrenalina  
Como dizia Buziga  
Edimin  
Emife Nago Dilê  
Ê, Pérola Negra...  
(VENENO; GUIGUIO; MILTÃO, 2000. s/p, Interprete Olodum)

## Influências do Reggae e alguns apontamentos

O documentário *Samba-Reggae: a Arma é Musical*, aponta a influência que o reggae teve no processo de desenvolvimento do samba-reggae. A influência do reggae na vida dos soteropolitanos intensificou-se nos anos 70 como consequência da contracultura que originou “novas identidades”, (FALCON, 2012, p. 22). Desta forma, questões de gênero, de raça e questões individuais, que vão além das questões de classe foram inseridas na política, como se vê a seguir:

O Reggae opõe-se aos preconceitos enraizados no Brasil e no mundo ao difundir canções concebidas com valores essenciais sobre a paz, a liberdade e a solidariedade entre os indivíduos. Esses ideais são tão fundamentais em qualquer sistema considerado democrático que nos provoca uma reflexão imediata acerca do estabelecimento e da representação dos direitos sociais defronte às problemáticas da sociedade brasileira. (SILVA; MEDEIROS NETA, 2020, p.97).

A proximidade geográfica do Brasil com as ilhas do Caribe permitiu maior facilidade para chegada de discos, músicas e os ritmos da Jamaica no Maranhão e, posteriormente, em Salvador, sendo importante para a construção do samba-reggae. Apresenta-se vários relatos no documentário em voga, que apontam a influência do reggae sobre os músicos baianos. Neste sentido, segundo o cantor Gerônimo Santana, o samba-reggae é fruto do “amor que existiu entre a Jamaica e o samba da Bahia” (CRISTINA, 2010, s/p). Santana afirma que “a batida original do samba-reggae consiste na apropriação do contratempo<sup>6</sup> do reggae” (GUERREIRO, 2000, p. 57). Esta acentuação pode ser percebida por meio da sonoridade do instrumento, que tem a frequência mais aguda de uma banda percussiva de samba-reggae, toca no repique.

---

<sup>6</sup> “O contratempo é formado por dois elementos: uma pausa e uma acentuação, as quais desviam os acentos métricos do compasso. A pausa ocupa a parte forte ou meio forte do tempo, e a acentuação ocupa a parte fraca”, (ZAMACOIS, 1986, p. 50-51). Desta maneira, “as partes fracas do tempo são acentuadas, enquanto que as partes fortes não são acentuadas”, (SINZIG, 1959, p. 178; LACERDA, 1961, p. 38). De acordo com Zamacois (1986, p. 51), “existem dois tipos de contratempo: regular e irregular. O regular ocorre quando os dois elementos que a constituem (pausa e nota) são iguais, e o irregular quando são diferentes”.

O documentário destaca que a construção do samba-reggae ocorreu com a participação de diferentes mestres populares, dentre eles, o mestre Valdir Lascada foi um dos pioneiros. Neste sentido, Mestre Jackson no olhar cinematográfico de Maira Cristina, compõe a cena documental, no relato que segue:

Valdir Lascada é convidado para ser regente da primeira bateria do Olodum, logo quando o Olodum começa a surgir em 1979. E no decorrer de um ensaio desses, ensaio do Olodum, quando antigamente era na quadra no Pelourinho. Chega um compositor, que era muito conhecida a música dele – se chama Djalma Luz. Ele era um compositor que vivia muito envolvido no Malê de Balê de Itapoã. Ele é convidado na quadra e canta “Coração Rastafari”, uma música totalmente reggae. E o que o Maestro da bateria faz? Ele, aí, desenvolve uma célula dos tambores na bateria do bloco afro uma célula parecendo a guitarra [toca a célula no repique e acrescenta o surdo]. Então, é dessa música que você percebe o samba-reggae nascendo, né! Então assim, essa música fez com que o regente de bateria desenvolvesse uma célula de reggae em cima dos tambores. Então assim, é aí, no meu ver que começa a célula do samba-reggae, né. E é uma modificação mesmo: uma célula de repique fazendo tchá-tchá, tchá-tchá, - a célula da guitarra. Aí vira o samba-reggae (CRISTINA, 2010d, s/p).



Figura 01 (52) - Célula do repique tocado pelo Mestre Valdir Lascada (1961).

Repique	4/4	
Surdo	4/4	

Figura 2 (53) - Reprodução do ritmo do reggae no repique e surdo (CRISTINA, 2010d, s/p).

A expansão do Reggae para o mundo o tornou uma das maiores expressões de um fenômeno híbrido por conter elementos de origem britânica, africana e norte-americana. Suas letras compostas pela mescla de línguas exemplificam também a frequência e a intensidade cada vez maior de encontros envolvendo diversas culturas, Burke (2003).

### **O Samba-reggae**

A tentativa de “afirmação da brasilidade como expressão de liberdade, buscando um possível afrouxamento dos mecanismos da hegemonia cultural da metrópole”, determinou um discurso que teve destaque no efervescente cenário de provável batalha da mensagem de sentimento tipicamente brasileiro. (PRUDENTE, 2014, p.9).

A partir deste recorte mostrados pelos relatos apresentados no documentário, percebemos que o samba-reggae é um termo polissêmico, que pode estar relacionado a aspectos artístico, social e político. No sentido artístico, o termo pode se referir ao gênero musical samba-reggae característico do bloco afro. Pode também significar o samba-reggae estilizado voltado ao axé music com instrumentos eletroacústicos, relacionado, especificamente, ao conjunto de ritmos que estruturam a execução musical em uma banda percussiva. Para a etnomúsica Queirós:

O samba-reggae é uma ação coletiva. Sua linguagem musical consegue inserir numa mesma cena desde um pequeno grupo de tambores até duas ou três centenas dele. Um exemplo dessa capacidade aconteceu na celebração dos quinhentos anos do Brasil, quando a Prefeitura Municipal de Salvador realizou o evento Quinhentos Tambores. Naquela noite, tambores de várias partes da cidade, reunidos em frente à sede municipal, obedeceram à batuta de seus mestres, mas, à regência principal foi assinada por Neguinho do Samba que naquela ocasião convidou Carlinhos Brown para também reger uma das levadas daquele repertório. (QUEIRÓS, 2016, p.34).

Pudemos notar que a tamboralidade é tão expressiva na Bahia, que permite uma compreensão do nascimento do Brasil pelo signo da divindade do tambor, expressando toda a teluricidade brasileira que foi formada na cultura negra. De tal sorte que se percebe

no início da seção de candomblé o ogã beijando o solo onde está assentado o orixá, mas para ele representado na divindade do tambor, nesse sentido que nos quinhentos anos do Brasil a Bahia negra comemorou a efeméride no som de quinhentos tambores, mostrando que o samba-reggae é sobretudo um fenômeno negro soteropolitano, como ainda descreve Viviam Queirós:

O samba-reggae enquanto fenômeno da cultura negra soteropolitana se elabora enquanto tradição inventada, entrelaçado a questões da diáspora africana na pós-modernidade. Essas questões estão sobremaneira relacionadas a recriação de uma identidade que subverte os espaços de controle das estruturas sociais. (QUEIRÓS, 2016, p.12).

A genialidade da realização de Maira Cristina (2010), se estabelece em dois eixos de representação, que percebemos na construção da sua cinematografia de denúncia que mostra o sofrimento negro. Por outro lado, a inquietude da filmografia na realização de Cristina parece propugnar por um novo mundo poético, que nasce na ressignificação do espaço de sofrimento para a reconstrução da territorialidade negra. Assim, o samba-reggae alegra os espíritos tristes que sofreram no Pelourinho e se em tempos remotos tínhamos dezenas e centenas, de negros arrastados por essas ruas, hoje é pela ressignificação é a negritude que traça a estética da localidade, com significação dos instrumentos de percussão, que na tamboralidade se impõem pela autoestima e a capacidade holística da abertura, que dialoga com o coletivo, no âmbito do respeito a diversidade. Fenômeno que é inequivocamente constatado na realização de Maira Cristina, então por meio dos tambores leva-se as mensagens, de conscientização, de humanidade para o conjunto da comunidade, que vem desfila atrás do tambor e da música, Cristina (2010b).

### **Considerações finais**

A africanidade representada no documentário, além de toda reflexão de identidade brasileira reflete uma linguagem cinematográfica muito própria, atravessando os dimensionamentos oceânicos da complexidade da arte, tais como: a religião, a música, a dança e a culinária, que são pautadas por uma singularidade miscigênica, da mistura

e das vivências, na polissemia da alegria presente na musicalidade da sinfonia da negritude baiana. A questão da orixalidade do axé de Ogum, que se percebe em - eu sou o Olodum, filho do vento e guerreiro de uma soberania na revolução dos tambores, travadas na Bahia (essa é a minha forma de falar), a arma musical são os tambores o exército do samba-reggae, Cristina (2010b). Compreensão que se torna ilustrativa na léxica musicalidade, que reflete a oralidade do tambor, indicando a imagem de afirmação positiva do afrodescendente enquanto maioria minorizada na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, com uma dialética da alegria em favor do amor coletivo, na carnavalização bakhtiniana, Bakhtin (2002). Como se vê:

Oh berimbau  
pedaço de arame, pedaço de pau  
juntou com a cabaça virou berimbau  
berimbau sim  
berimbau não  
berimbaberimba  
berimbau sim  
berimbau sim  
berimbau sim  
berimbau naum  
berimbaberimba berimbau  
Oh berimbau  
Sacode a poeira Madalena  
Espante a tristeza e cante  
eu sou Olodum, quem tu és? (2x)  
Vem meu amor  
Com o Olodum nessa melodia  
Vem meu amor  
Deixa fluir essa alegria  
Aguçe a sua consciencia negra cor  
negra coooor  
Extirpar o mal que nos rodeia  
se defender  
a arma é musical  
Cantando reggae  
Cantando reggae ou cantando jazz cantando blues

eu louvo a Jah  
E digo já chegou Olodum (2x)  
Oh berimbau  
pedaço de arame pedaço de pau  
juntou com a cabaça virou berimbau  
berimbau sim  
berimbau não  
berimbaberimba  
berimbau sim  
berimbau sim  
berimbau sim  
berimbau naum  
berimbaberimba berimbau  
Oh berimbau  
Sacode a poeira Madalena  
Espante a tristeza e cante  
eu sou Olodum quem tú és (2x)  
(ONASIS; MARQUINHOS; GERMANO, 1992. Interprete Olodum).

Esses resultados que foram construídos ao longo das últimas décadas tornaram-se parte da nossa história. Assim é merecidamente objeto de leituras, discussões e apontamentos, concorrentes para o respeito a diversidade, como se vê aqui o tambor na identidade afro-brasileira. Percebemos que o documentário *O Samba-reggae como arma musical*, de Maira Cristina é uma resposta da sociedade que grita pelo respeito a todas as diferenças no universo negro da baianidade soteropolitana.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. (2017). Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. Educ. rev. [online]. 2017, vol. 33, e153836. Epub Apr 03. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836> >. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 ago. 2020.

ALMEIDA Daniela Mercury De.; SANTOS, Antonio Jorge Souza dos. O canto da cidade. Gravado por: Daniela Mercury. Álbum o Canto da cidade. 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uLGc9HYyEAK> Acesso em 03 out. 202.

AZEVEDO, Ricardo. **Abençoado & danado do samba**: um estudo sobre o discurso popular. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

BRASIL, A. ; PRUDENTE, Celso Luiz . A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, v. 6, p. 13, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12323/19124>> Acesso em 01 out. 2021

BAKHTIN, Mikhail. (2002). A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/annablume.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.

CATENDÊ. Moa. **Badaué (misteriodamente)**. Gravado por: Caetano Veloso. Álbum Cinema Transcendental. Philips Records. 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3d0612hzn8> Acesso em 10 out. 2021.

CRISTINA, Maira. Samba-reggae: a arma é musical. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2010b. Parte 3. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=kIntkHiEkTk> >. Acesso em 26 ago. 2018

CRISTINA, Maira. Samba-reggae: a arma é musical. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador:

TVE Bahia, 2010c. Parte1. Disponível em: <https://youtu.be/3olgEc74LfM> . Acesso em 20 set. 2018.

CRISTINA, Maira. Samba-reggae: a arma é musical. Direção e roteiro: Maira Cristina. Edição e finalização: Fernando Naiberg. Imagens: Rubem Araújo, Denilson Mota, Ac Ferreira. Operação de áudio: Jorginaldo Barreto. Produção: Valéria Lima. Salvador: TVE Bahia, 2010d. Parte2. Disponível em: <https://youtu.be/C11zDd4VJWQ> . Acesso em 20 set. 2018.

FALCON, Bárbara. **O reggae de Cachoeira: produção musical em um porto Atlântico**. Salvador: Pinaúna, 2012.

GERBER, Raquel. (1997). Glauber Rocha e a experiência inacabada do cinema novo. (Coleção Cinema, v. 1). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, Manoel Messias. **Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 28, 5 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao> Acesso em 12 de outubro de 2021.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LACERDA, Osvaldo. Compendio de teoria elementar da música. 15ª ed. São Paulo: Ricordi, 1961.

MARTINHO, Neudson Johnson. PRUDENTE, Celso Luiz. & SILVA, Dacirlene Célia (2020). Comunicação do binômio indissociável na escola: educação e saúde. Revista Trama Interdisciplinar, 11(1), 156 - 168. DOI <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v11n1p156-168>> Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/13970> > Acesso em 24 maio 2021.

MERLEAU-PONTY, M. (1996). Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes.

MORAES. Eduardo Jardim de. **Modernismo revisado. Estudos históricos**. Rio de Janeiro. 1(2).; 2009. p.221. Disponível em : <https://revistacontemporaneos.com.br/n3/pdf/samba.pdf>. Accessp em 14 de outubro de 2021.

MUKUNA, Kazadi wa. **Contribuição bantu na música popular brasileira**. São Paulo: Global, 1979.

MUNANGA, Kabengele. As Facetas de um Racismo Silenciado, in SCHWARC, L.; QUEIROZ, R. Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996c, pp. 213-229.

ONASSIS, Pierre; MARQUINHOS; MENEGUE Germano. Berimbau. Gravado por: OLODUM. Oh Berimbau!. Álbum Berimbau. 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jqkpCY3MQuU> acesso em 03 out. 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz; COSTA, H. . Escolas de samba: comunicação e pedagogia para a resistência do quilombismo. REVISTA EXTRAPRENSA, v. 14, p. 272-292, 2020.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de. (2017). A lusofonia de horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio versus a verticalidade da imagética do euro-hétero-macho-autoritário: a dimensão pedagógica do cinema negro posto em questão. In: Confluências de Culturas no mundo lusófono. XXVII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Campinas, 1ªed.Portugal: AULP, 2017, v. 1, p. 107-116. Disponível em: [http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/Atas\\_Campinas\\_ISBN\\_eletronico.pdf](http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/Atas_Campinas_ISBN_eletronico.pdf)> Acesso em 18 dez 2020.

PRUDENTE, Celso Luiz. (2020<sup>a</sup>). A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. Revista Internacional em Língua Portuguesa, n. 38, p. 157-171, 6 ago. 2020 DOI <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.157-171> . Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>> Acesso em 210 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. (2019<sup>a</sup>). A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi.

\_\_\_\_\_. (2019<sup>b</sup>). Étnico Léxico: para compreensão do autor. In: A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, p. 171-177.

\_\_\_\_\_. (2019c). A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Revista Extraprensa*, 13(1), 6-25. DOI : <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>> Acesso em 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. (2019d). O tropicalismo como possível unidade estética da lusofonia de horizontalidade democrática: a dimensão pedagógica do cinema negro posta em questão. (In:) Celso Luiz Prudente (Org) 15ª Mostra Internacional do Cinema Negro. 1ª ed. São Paulo: Sesc, p. 08-19.

\_\_\_\_\_. (2019f). A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi.

\_\_\_\_\_. (2019g). Futebol e samba na estrutura estética brasileira: a esfericidade da cosmovisão africana versus a linearidade acumulativa do pensamento ocidental. In: A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, p. 87-111.

\_\_\_\_\_. (2018ª). A dimensão pedagógica do cinema negro. AVANCA Cinema 2018 Conferência Internacional de Cinema, arte, tecnologia e comunicação. Capítulo II Cinema. 1ª Ed. AVANCA Portugal: Cineclube Avanca, p. 2-794.

\_\_\_\_\_. (2018b). A dimensão pedagógica do cinema negro, como arte de afirmação da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na construção da lusofonia de horizontalidade democrática. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. In: ANAIS do XXVIII Encontro da AULP, Lubango, Angola. Universidade Mandume Ya Ndemufayo. Lubango Angola. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. Lisboa Portugal: Europress, p. 499-512.

\_\_\_\_\_. (2016). A dimensão pedagógica do cinema negro e a construção da imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio: pontos à compreensão da identidade de pessoa em condição de rua. In: FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara.

(Org.). Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul. 1ed. Curitiba: CRV, p. 429-445.

\_\_\_\_\_. **A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty.**In: Revista Educação Pública: Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes. v. 23. n. 53/1. Cuiabá: 2014 p. 403-424.

\_\_\_\_\_. (2012). A busca da dimensão pedagógica do cinema negro: a afirmação ontológica do negro posta em questão. Cuiabá: Processo 23108.008393/12-8. Projeto de pesquisa 105/2012.

\_\_\_\_\_. **Tambores Negros: Antropologia da Estética da Arte dos Tambores Sagrados dos Meninos do Morumbi.** 1. ed. v. 1. São Paulo: Ed. Fiuza, 2011. 149p.

\_\_\_\_\_. **Arquibancada alegre de reserva:** escola de samba uma contribuição ao estudo de alguns aspectos socioculturais para compreensão do dilema do negro brasileiro. Org. Maria do Rosário Porto, Afrânio Mendes Catani, Celso Luiz Prudente e Renato Gilioli. Panorama do saber. São Paulo, 2002.

QUEIRÓS, Viviam Caroline de Jesus. Quilombo de tambores: neguinho do samba e a criação do samba-reggae como uma tradição negro baiana. Dissertação (Mestrado). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30681> Acesso em 10 out. 2021

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente:** transformações do samba no Rio de Janeiro (1917 - 1933). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

SANTOS, Luane Bento dos. Para além da estética. **Uma cultura etnomatemática para trançar os cabelos no grupos afro-brasileiros.** Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação e Tecnologia Celso Suckow da Fonseca, 2013. Disponível em: [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/8\\_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/8_Luane%20Bento%20dos%20Santos.pdf). Acesso em 10 de outubro de 2021.

SARGENTO, Nelson. Agoniza, mas não morre. **Sonho de um Sambista.** Rio de Janeiro. 1979. Vinil.

SILVA, Iancarlo Almeida Da.; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 5, p. 95-124, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/10388>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2005.

SILVA, José Francisco de Assis Santos. **“Pra te Lembrar do Badauê...”**: O Mensageiro da Alegria em uma viagem pelos Lonãs Iyês (Caminhos da Memória) do Mar Azul - Espaço, Tempo e Ancestralidade. Orientadora: Marilda de Santana Silva. Dissertação (Mestrado - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, IHAC - Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos. 2017.

SINZIK, Pedro. Pelo mundo do som: dicionário de música. São Paulo: Livraria Kosmos, 1959

VARGAS, Alexandre Siles. Entrevista Cesário Leony. Acervo pessoal do autor. 2018

VENENO, Rene; GUIGUIO; MILTÃO. Ilê Pérola Negra (O Canto do Negro). Gravado por: Daniela Mercury. Álbum Sol de Liberdade. 2000. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=T\\_-NC7JjaKM](https://www.youtube.com/watch?v=T_-NC7JjaKM) Acesso em 03 out. 2021.

ZAMACOIS, Joaquín. Teoria da la música. Livro II. 20ª ed. Barcelona: Editorial Labor, 1986.

# Mulheres aquilombadas batem forte os tambores da cultura afro-brasileira

Andrêsa Helena de Lima<sup>1</sup>

Cláudia Maria Ribeiro<sup>2</sup>

Silmara Santos<sup>3</sup>

## Contexto

Este texto entrelaça algumas vozes de mulheres professoras que mergulham na positividade do poder (FOUCAULT, 1977) navegando por cenas significativas do curta-metragem *Kbela*<sup>4</sup>, pelas imagens do imaginário (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998), pela legislação. Inspiramo-nos em Celso Prudente (2019) que aborda a origem do cinema negro e sua dimensão pedagógica. O autor defende que o “cinema é visto

---

1 Graduada em História (UFOP), Especialista e Mestra em Educação (UFLA). Professora de História da Rede Estadual de Ensino de MG. Cursando: Mídias na Educação – UFSJ. Educação das Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – UFOP. Aperfeiçoamento em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – UFSJ.

2 Profa. Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil.

3 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras – UFLA; mestra em Educação pela UFLA e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

4 Filme com direção e roteiro de Yasmin Thayná. Tradução de Warren Moore e Dylan Eldestein. Temp: 21min46seg. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE>. Acesso em: 15 out. 2021. Sinopse: Um olhar sensível sobre a experiência do racismo vivido cotidianamente por mulheres negras. A descoberta de uma força ancestral que emerge de seus cabelos crespos transcendendo o embranquecimento. Um exercício subjetivo de autorepresentação e empoderamento.

como um fenômeno epistêmico, isto é, que para além da condição comunicacional e artística, permitindo-o a condicional de difusor do conhecimento” (PRUDUDENTE, 2019, p. 60).

O curta-metragem *Kbela* possibilitou tecer as vozes das mulheres que lutam para a “reconstrução da imagem de afirmação positiva das minorias vulneráveis (...) o negro vai além da posição de protagonista, sendo sujeito histórico, na medida em que reescreve como objetiva a sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta contra a heteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hétero-macho-autoritário” (Idem, p. 75 – 76).

Assim, juntando vozes que ecoam na escrita deste texto, mulheres explicitam questões que perpassam as representações, construções pré-estabelecidas historicamente culturalmente e socialmente e que instituem formas de ser e estar, de se perceber enquanto mulher, especialmente, como mulher negra. Suscitamos reflexões acerca dos inúmeros processos que (in)visibilizam as singularidades dos indivíduos, das mulheres sob os seus corpos negros, seus cabelos crespos tendo como base a película *Kbela*.

### **Kbela: gerando belezas negras**

O curta-metragem apresenta “o processo enfrentado pela maioria das meninas negras ao longo da vida, de rejeição ao próprio cabelo, submissão à dolorosos processos químicos para alisar e recusa à cor da pele” (PIO, 2015, s/p). Negar um corpo que não é visto, percebido, que não tem suas características valorizadas; negar a cor, que não é bem quista; negar o cabelo, cuja textura natural, não é a que vende, a que ocupa passarelas, a que é considerada bela. Negar! Essas e inúmeras outras percepções e concepções sobre os corpos negros são o que fazem meninos e meninas instituírem em si que seus corpos devem ser negados/as.

Historicamente, negros e negras têm vivido intensos processos sociais, históricos e culturais que têm impactado significativamente na construção de suas identidades, na percepção de si enquanto sujeitos, enquanto pessoas que fazem parte de uma conjuntura social (GOMES, 2002). E esses processos entrelaçam-se com a relação dos sujeitos negros e negras com o seu corpo, com o seu cabelo.

Nilma Lino Gomes (2002), ao abordar a relação dos corpos negros e do cabelo crespo com os processos educativos, explicita que o corpo, tanto no ambiente escolar,

mas também nos diferentes espaços sociais, surge como elemento que dá suporte para a identidade negra e o cabelo crespo como um ícone identitário. Assim, os corpos e os cabelos representam, dizem coisas, modos de ser, de se perceber, de se compreender, podem dizer ao outro sobre os processos de construção ou não de si.

Em conformidade com essa concepção, Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 154) enunciam que os cabelos têm sentidos múltiplos de acordo com a cultura, com as crenças de uma determinada sociedade. Nas palavras dos autores, “o cabelo é um vínculo, o que lhe permite ser utilizado como um dos símbolos mágicos da apropriação, e até mesmo da identificação”. É um elemento para além das questões estéticas, possui relação com a apropriação de si, de uma cultura, com a identificação e, por essa razão, cada vez mais, mulheres negras estão enfrentando o processo de transição, isto é, de retirar a química do cabelo e “assumir” os fios naturais, sejam eles cacheados ou crespos.

Processo significativo e que pode ser considerado como um ato de resistência. Pessoas negras foram colocados/as nos espaços marginalizados e lá tiveram que incluir as suas características, os seus corpos, os seus cabelos. Tendo, portanto, a sua beleza não tida como dominante, mas sim, como outra. A partir desse “não-lugar”, que é possível compreender como os processos dominantes, fizeram com que pessoas negras não se percebessem e, conseqüentemente, enxergassem somente a cultura dominante como sendo única e permitida (HOOKS, 2019). Uma cultura que instaurou e por diversas vezes, em diferentes espaços, ainda é mantida e disseminada, uma opressão estrutural aos corpos negros (RIBEIRO, 2019).

Corpos que nos padrões pré-estabelecidos, suas características não encaixavam e, ainda hoje, não encaixam. Historicamente, os padrões hegemônicos dos corpos brancos foram impostos a pessoas negras e, nesse processo de embranquecimento, as características do homem negro e da mulher negra, ocuparam o lugar de diferente. E nas palavras de Djamilia Ribeiro (2019), “ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito”.

Essas questões inseridas aqui na intenção de provocar, instigar reflexões, possibilitam relacionar com o aparato cultural fílmico – Kabela (2018). A película, na musicalidade, nos corpos de pessoas negras, nas representações dos cabelos, no batuque dos tambores que ressoam cultura, força, chamado para olhar, pensar, ver, o que/quem muitas vezes tem a invisibilidade como lugar, aconchego, permitido, que corpos negros estão/são presentes.

Os aparatos culturais, nas palavras de Caroline Amaral, Fabiani Caseira e Joanalira Magalhães (2017, p. 126) se configuram como “não sendo produções “inocentes”, ou mesmo que se resumem apenas na comercialização de produtos ou informações. Eles também nos educam”. Transmitem significados, modos de endereçamento, de se ver, de se compreender. Constrói sentido acerca de si, dos processos históricos e culturais.

Com base em tais pressupostos, a película *Kbela* nos oportuniza algumas problematizações que dialogam com questões já apontadas. Em uma das cenas, há uma mulher negra, que passa uma espécie de tinta branca no corpo ao ponto de cobrir toda a sua cor. Ela apresenta uma expressão facial forte, intensa, fixa e talvez triste. Fazendo movimentos circulares sobre o corpo, espalha a tinta. No entanto, como se fizesse movimentos contrários com as mãos, se “despintasse”. A mulher não mais se pinta de branco. Agora, a cor branca vai deixando de estar, dando espaço a cor de sua pele, negra. Ao fim desse processo, a mulher encara fixamente as mãos, que ainda estão sujas de tinta, e parece pensar.

Pensar...é essa ação que essa cena nos convoca a fazer. Pensemos quais as representações possíveis, os entendimentos, a relação com o contexto social ao qual estamos inseridas. Mulheres negras cotidianamente se “pintam” de padrões brancos a fim de serem aceitas socialmente, de conseguirem um emprego, um relacionamento, de serem vistas. São obrigadas a tomarem como suas a cor, as características do que é tido como padrão. E é dolorido. É dolorido se pintar, mas também despintar, se perceber bonita, se ver como uma mulher negra, antes que alguém a aponte como sendo negra e, a ela, cabe somente assentir, mas não aceitar (ADICHIE, 2009).

Os padrões da branquitude foram inseridos como os aceitáveis. Seguir o contrário disso, passa a ser resistência! Criaram, como bem retrata Chimamanda Ngozi Adichie (2009), histórias únicas, que são um perigo a partir do momento que se mostra a “um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Assim, as histórias, as características do povo branco foram instauradas como “histórias únicas”. E assim, o corpo negro, o cabelo crespo foi sendo invisibilizado.

Nesse sentido, *Kbela* rema contra a maré, dando visibilidade ao corpo negro, ao cabelo crespo de mulheres negras. Beleza, reconhecimento, pertencimento! Outra cena que nos movimenta a pensar sobre essas questões é o momento em que há duas

mulheres negras em tela. Uma das mulheres está sentada enquanto a outra com pente e tesoura, penteia e corta o cabelo. Novamente, representação! Quantos processos estão envolvidos no ato de pentear os cabelos, de se deixar ser penteada. Novamente, recorremos as palavras de Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 155) que dizem que “pentear os cabelos de alguém é um sinal de atenção, de boa acolhida”. A partir disso, algumas questões nos atravessam: quem penteia o cabelo da mulher negra? “Qual é o pente que te penteia?”<sup>5</sup> Quais instrumentos estéticos estão postos, acessíveis as mulheres negras para os seus cabelos crespos? E de acordo com a cena em tela, um deles é o pente garfo!

Nas idas e vindas do pente garfo, no desembaraçar dos fios, ao som do corte da tesoura, do canto emanado ainda pelas duas mulheres em Iorubá, cuidado, resistência, pertencer, se ver. A mulher negra que se deixa pentear, cujo cabelos crespos vão sendo cortados, apontando aos poucos, a mudança, se vê. Se vê no espelho que segura em suas mãos, mostrando a relação que há entre ela e esse objeto, que pode explicitar nuances, sentimentos, medo, reprova, negação, acolhimento, conhecimento, identificação...!

A mulher negra, conta entre risos que desde pequena tem uma relação íntima com o espelho, que ao se olhar, não consegue parar de sorrir, tanto que o irmão lhe diz em tom de pergunta: “*Que mania é essa que tu tem que tu vê um espelho e abre um sorriso de orelha a orelha?*”. Ahhh... se todas nós mulheres tivéssemos essa relação com o espelho, com o reflexo de nossa imagem, se todas as mulheres negras sorrissem de orelha a orelha ao se verem no espelho.

Infelizmente, ainda não acontece com todas. Muitas crianças, adolescentes, mulheres negras não lidam positivamente com suas características em razão da instauração de um padrão hegemônico. Assim, negam a si, seus corpos, seus cabelos. E essa relação, de acordo com Nilma Lino Gomes (2002), começa antes mesmo do uso de produtos que alisam o cabelo, inicia-se na infância e nos rituais de manipulação dos cabelos realizados pela mãe, tia, avó, irmã mais velha etc. Instaure-se a partir daí o conflito com os cabelos crespos.

Conflitos que podem ser intensificados conforme as representações, estereótipos construídos nos diferentes espaços sociais e culturais da sociedade. “Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais

---

5 Referência a música Planet Hemp – Nega do cabelo duro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=frS0qxHzSeQ>. Acesso em: 18 out. 2021.

representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo” (GOMES, 2002, p. 44). Assim sendo, lugares, movimentações, aparatos culturais como a película *Kbela* são necessários como elementos que oportunizam, enquanto recurso não “inocente”, que transmitam significados, possibilitam identificações, dizer às mulheres negras que há beleza em seus corpos, em seus cabelos crespos, que podem e devem se olhar no espelho e sorrirem, com esses sorrisos de orelha a orelha.

### **Professoras aquilombadas?**

A película *Kbela* movimentou e instigou professoras e pesquisadoras que resolveram se aquilombar com o objetivo de estudar e pesquisar em grupo para fazer cumprir a Lei 10.639/03 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-brasileira.

Quem são as mulheres que se aquilombaram para problematizar o curta-metragem? Perguntamos a elas quem são e registramos suas respostas a seguir:

#### **Cibelle Oliveira**

29 anos, natural de Lavras, MG, mãe, filha, companheira, amiga e neta. Atuo na escola pública desde a minha formação em 2015, atualmente estou na biblioteca, mas tive outras experiências como educadora.

Minhas experiências com uma educação antirracista: hoje entendo que minha presença nesse espaço já é um ato político. Agora estou lendo mais sobre essa temática para conseguir ter ações mais pontuais... Entendo mais o quão perverso é o racismo...

Sou formada em Pedagogia pela UFSJ, atualmente estou fazendo uma especialização em docência - a distância no IFMG campus Arcos. Minha educação básica foi toda em uma única escola, a Escola Estadual Cristiano de Souza e hoje estou atuando na mesma escola que estudei.

Cursando:

1. “Gestão em educação e currículo: onde fica a educação para as relações étnico-raciais?” – IFMG / Campus Arcos.

2. “Educação para as Relações Étnico- Raciais: políticas e conceitos. 2º edição. Direitos e Racismos. Povos indígenas e Quilombolas” – UFRGS.

### **Elivan Aparecida Ribeiro**

Graduada em Letras Português- Inglês - UFLA, Mestra em Educação também pela UFLA na área de concentração em Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, com ênfase em Linguística Aplicada e Educação antirracista e teoria do Letramento Racial Crítico. Além disso, atuo como professora de Inglês e/ou Português e Literatura na Educação Básica nas redes estaduais, municipais e/ou privadas de ensino. Cursando:

1. “Educação para as Relações Étnico- Raciais: políticas e conceitos. 2º edição. Direitos e Racismos. Povos indígenas e Quilombolas” – UFRGS.
2. Aperfeiçoamento em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – UFSJ.
3. Curso de extensão “Linguagens e Direitos Humanos: práticas decoloniais na salade aula” - UFJF.
4. Desconstruindo o racismo na prática: UNIAFRO/UFRGS.

### **Letícia Ferreira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ. Pós-graduada em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Mestra em Desenvolvimento Sustentável e Extensão pela UFLA. Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (NEPI), o Grupo de Estudos Mulheres e Raça (MURA) e o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Possui experiência como docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação à Distância. Pesquisa temas relacionados a Gênero, Raça, Sustentabilidade, Acesso e Permanência de mulheres negras a níveis superiores de ensino e Sociologia da Infância. Professora e assessora pedagógica do Nedi/UFLA.

A quilombagem de professoras e pesquisadoras seguirá refletindo a resistência histórica da população negra e o compromisso com a problematização de questões raciais e resgate das raízes do povo afro-brasileiro na escola amparadas pela Lei 10.639/03.

### **Lei 10.639/03 e estratégias de luta**

Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença

da temática História e Cultura Afro-brasileira. A partir da pressão de movimentos sociais, a discussão sobre a população indígena foi colocada com a Lei 11.645/2008. Tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Muitas dúvidas e questionamentos surgiram pelo fato da maioria das/dos docentes não saberem tratar do ensino de África. As licenciaturas em geral não ofereciam disciplinas para a discussão e sequer preocupavam-se com o estudo do Continente Africano para a formação de nosso país.

Resultado de uma colonização violenta, a educação brasileira carrega uma visão eurocêntrica do mundo e ainda não tem compartilhado com estudantes de escolas públicas principalmente, novas possibilidades de discussão que coloquem a África na centralidade das problematizações.

Diante do cenário que exige resistência para as problematizações de lutas que estão borbulhando no cotidiano das escolas e sociedades como gênero, sexualidades, e racismo, docentes em exercício em escolas públicas estaduais e municipais buscam formação em cursos de especialização e extensão de várias Universidades na tentativa de ampliação das reflexões.

Em uma busca comprometida também com a garantia da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, professoras e pesquisadoras se encontram em cursos e decidem como estratégia de luta a possibilidade de se “Aquilombarem” inspiradas em nossos ancestrais que orientam a necessidade da unidade para o fortalecimento das resistências que se mostram cotidianas.

É parte do planejamento a articulação com o governo do Estado de Minas Gerais ao respondermos a um edital de iniciação científica para estudantes e docentes da rede estadual de Minas Gerais, professoras se articularem para a escrita de um projeto com atenção para a garantia da efetivação da lei 10.639/2003. Atuando principalmente em duas escolas da rede estadual, Escola Estadual Cinira Carvalho e Escola Estadual Cristiano de Souza, elas estão buscando a ampliação da discussão para a construção de um projeto de educação antirracista para escolas do município de Lavras, tanto estaduais quanto municipais.

Resolvemos nos dividir em atuações em Conselhos Municipais com o objetivo de estreitar laços com o Município e participar também das decisões no Conselho

Municipal de Igualdade Racial, Conselho Municipal da Cultura e ainda em aproximação do Conselho Municipal da Mulher e o Conselho de Educação.

Todas essas interlocuções, nos vários espaços que escolhemos atuar objetivam estranhar o que é considerado normal e provocar pensamentos, tensionar o cotidiano e exercer a positividade do poder (FOUCAULT, 1977). Se, onde há poder, há possibilidade de resistências conforme este autor, este é o nosso exercício: provocar, criar fissuras, tentar instalar outras práticas educativas. Alexandre Filordi de Carvalho (2021, p. 22) potencializa essas nossas experiências com a educação:

Qualquer luta que vislumbre tensionar, problematizar ou questionar o poder do Estado precisa passar por outros coeficientes de experiências com a educação. Nesse sentido, outras linguagens, consistências subjetivas, formas de relação humana, concepções de coletividades e de funções institucionais, além de componentes afetivos, semióticos, estéticos, perceptoriais e valorativos não podem ser desprezados.

A tentativa de resgatar as raízes afro-brasileiras nas escolas para a reflexão sobre novas práticas pedagógicas tem exigido movimento que as docentes vem buscando com a provocação de se aquilombarem para a o fortalecimento das lutas.

As docentes aquilombadas sentem-se encorajadas para incentivarem a capoeira na escola e a chegada de seus tambores, que marcam e ocupam o espaço. Recorremos as palavras de Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 862) que mostram que “na África o tambor está estreitamente ligado a todos os acontecimentos da vida humana. É o eco sonoro da existência”. Inquietar a escola ao som de tambores e berimbau é oportunidade para inúmeras rodas de conversa que movimentam o ambiente para a reflexão da visão universal que até aqui impõe uma visão eurocêntrica de mundo.

Henrique Cunha Jr nos alerta sobre essa imposição:

As ideias de ocidente e cultura ocidental são utilizadas como parte da denominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura greco-romana, judaico cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afro-descendentes. (CUNHA JR, 2005, p. 254).

Esse cuidado com a não generalização deve ser observada nas aulas e nos materiais utilizados como continua Henrique Cunha Jr (2005, p. 254) a nos orientar sobre a “colocação de africanos no campo exótico, do precário, do incompleto porque professores partem de um imenso desconhecimento sobre África”.

Amauri Mendes (2005, p. 41) fala da dificuldade e bloqueio ao aprender História diante dessa apresentação do continente africano arraigado de preconceitos:

Aprender história é um exercício por vezes difícil, onde contracenam o real e o imaginário. O bloqueio à imaginação é o exato oposto do que fazer para conceber e vivenciar a cultura de consciência negra na escola. Não se pode, contudo, esperar que se desintegram os sentidos instituídos – a naturalização dos preconceitos arraigados no imaginário social e que transversalizam os conteúdos, procedimentos didáticos – apenas pela vontade e clarividência dos “puros de coração” (MENDES, p. 41).

Estudantes compartilham em sala do imaginário presente em nosso país, de inferioridade das culturas e sociedades do continente africano. Diante desse desafio apresentado, precisamos reconhecer a relevância de estudar a História da África para conquistarmos sucesso ao repensarmos as atividades e práticas educativas cotidianas.

Professoras e professores ainda apresentam muitas dificuldades com relação ao estudo e pesquisa sobre África devido ao pequeno número de disciplinas oferecidas ainda hoje nas graduações e procuram resistência nas pós-graduações.

As/os docentes sabem da necessidade da discussão sobre História da África e como aponta a professora africanista Marina de Mello e Souza (2008) na apresentação da publicação do livro *África e Brasil Africano*:

Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é fazer cumprir nossos grandes objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância. E é também a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra afro-brasileira ou afrodescendente. Discutir esse tema junto de

nossos alunos é o primeiro passo na trilha da reconstrução de uma face de nosso passado que ainda precisa ser entendida (SOUZA, 2008, s/p).

Discutir com estudantes a História da África exige de docentes a disponibilidade para a análise e busca de referencial que questione a imposição de leituras eurocêntricas e por isso promoverá também o combate ao racismo. Discussão muito presente nos dias atuais na escolas brasileiras.

O professor Anderson Ribeiro Oliva (2007, p. 7) reflete o exercício cotidiano:

[...] na abordagem da História em nossos bancos escolares defendemos que uma das primeiras iniciativas que devem ser adotadas para o ensino da História africana refere-se justamente à tentativa de identificação das representações imaginárias que os estudantes carregam sobre o continente e suas populações (OLIVA, 2007, p. 7).

Problematizar as africanidades e o compromisso com o resgate das raízes do povo afro-brasileiro na escola pode inquietar e movimentar a construção de ações que promovam a troca de saberes e fazeres. Pensar a possibilidade de estranhar e questionar a presença negra na escola, nas Universidades, na cidade, em posições de destaque para a sociedade uma ação de tensionar nossos cotidianos.

Entre idas e vindas, será possível a construção de pesquisa, mas também de extensão, de ensino básico, de formação inicial e continuada que repensem a rigidez de metodologias engessadas e sem abertura para novas possibilidades de reflexão. Meyer e Paraíso (2012) propõem:

Afastamos daquilo é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.18).

Ao buscar problematizar a discussão do ensino de História da África estaremos atentas ao entendimento da História, não como uma sucessão de fatos, e buscaremos

o exercício de pensar rupturas e descontinuidades, para desvelar discursos antes silenciados ou que outros pesquisadores deixaram escapar.

### **Palavras finais: ao som dos tambores as mulheres aquilombam-se**

Ao final da película problematizada na escrita deste texto, ao som dos tambores, as mulheres negras dançam. Representatividade! Segundo Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 861) “o tambor é o símbolo da arma psicológica que desfaz internamente toda a resistência do inimigo; é considerado sagrado, ele troveja como raio, é unguído, invocado e recebe oferendas”. A utilização de nossos tambores nos fortalecerá para a quebra da negação e do silenciamento que nos é colocado. Assim, tocando os tambores, invocando as forças das ancestralidades, as mulheres dançam, cultuam seus corpos, seus cabelos, sua cultura.

Ao som dos tambores vamos, professoras e pesquisadoras, desfazendo as “resistências do inimigo”; vamos inserindo nos espaços educativos e formativos discussões, cursos, estratégias metodológicas-pedagógicas baseadas na valorização da cultura afro-brasileira. Como explicitado nas linhas que foram escritas no compartilhar, essa valorização é fundamental, especialmente em espaços como as instituições escolares, pois possibilitam pensar outras práticas educativas que poderão aguçar nossos sentimentos de pertencimento e resistência para outros saberes e fazeres.

É preciso que a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-brasileira seja eficaz. No entanto, espaços são importantes, assim como pesquisas, formações iniciais e continuadas para que isso aconteça. Professoras e pesquisadoras têm buscado isso como forma de aquilombamento.

Aquilombadas não perderemos a força e convidaremos todas e todos para dançar ao som de nossos tambores, atentas ao poder da dança que poderá tocar a todas e todos, pois como nos mostra Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 319) é uma “linguagem para além da palavra: porque as palavras já não bastam, o homem (a mulher (Grifo nosso)) apela para a dança”. Ao bater nossos tambores e convidar para as danças conseguiremos tocar toda a escola com a força ancestral que nos move.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Júlia Romeu. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, JoanaliraCorpes. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBIRIO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, JoanaliraCorpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade** – Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. Poder Executivo. Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC. 2004.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. D. O. U. Poder Executivo. Brasília.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas. In: HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz (orgs.) **Educação e Filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos**. Rio Grande, RS: Editora da Furg, 2021.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Organização de Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação.2005, p. 249-276.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. RJ: José. Olympio, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?**Set/Out/Nov/Dez,nº 21, 2002.

HOOKS, Bell. **Olhares negros** – raça e representação. 1º ed. Editora Elefante. 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de História, um estudo de caso no Recôncavo Baiano. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**. Vol1. 2007. p. 1-18.

PARAÍSO, M. A., CALDEIRA, M. C. da S. (Orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. 368 p.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Organização de Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 2005, p. 35-48.

PIO, Debora. Filme Kbelá é homenagem a todas as mulheres negras. **Portal Geledés**. Publicado em: 16 set. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/filme-kbela-e-homenagem-a-todas-as-mulheres-negras/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do Ibero-ásio-afro-ameríndio. In: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Darcilene Célia (orgs.) **A dimensão pedagógica do Cinema Negro**. Aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. 2ª. Ed. ver. E ampl. São Paulo, SP: Editora Anita Garibaldi, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

# Cultura e Negritude: epistemologias insurgentes e as Linguagens das Artes na Formação

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus<sup>1</sup>

Luís Carlos Ferreira dos Santos<sup>2</sup>

## Introdução

Apresentamos neste texto uma breve apreciação das experiências epistemológicas que fazem uso da Cultura e da Negritude como expressões da formação, mas em especial, nos valem das vivências que tomam a Negritude e a Cultura como linguagens e tecnologias formacionais, tanto na intencionalidade presente no ensino superior institucionalizado, quanto nas abordagens livres de autoformação, através das linguagens artísticas, aqui escolhida, a linguagem cinematográfica.

---

1 Professora Associada CECULT/UFRB. Docente Permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (CAHL/UFRB) e do Mestrado Acadêmico em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade – PPGEISU-UFBA. Tutora do Pet- Acesso, Permanência e Pós-permanência no Ensino Superior. rcdias@ufrb.edu.br

2 Professor substituto na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA); Mestre em Educação (UFBA); Graduado em Filosofia (UFBA); Membro da Rede Africanidades (UFBA).lcfsantos@uefs.br

Se há uma corporeidade da linguagem, para as experiências culturais que trazem a Negritude<sup>3</sup>, a raça e a luta antirracista como pautas, as linguagens, as expressões utilizadas ganham ainda maior contorno e potência. É assim com o que denominamos “Artes Negras” e “Cultura Negra”, são existências negras que se revelam, se traduzem e se transcodificam.

A presente reflexão entrecruza as práticas e os etnométodos de formação desenvolvidas através do Programa Interdisciplinar de Extensão Cultura e Negritude, realizado a partir do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e os pensamentos em torno da Filosofia Africana e das Poéticas negras elaborados no Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento, produzidas a partir do Grupo de Pesquisa Rede Africanidades, da Universidade Federal da Bahia.

### **A Negritude como linguagem: uma experiência de formação cultural**

As memórias da formação no campo da cultura e da negritude e, suas narrativas, explicitam além dos contextos, do tempo-lugar do vivido, as presenças físicas, a corporeidade das questões e dos sentidos postos como posicionamentos político-epistemológicos de seus/suas narradores/as (BHABHA, 2001).

São emergências que em grande medida, se contrapõem aos paradigmas dominantes, à história única, e ao externamente instituído. Visto que, representam a assunção de uma outra perspectiva, embasada nas vivências e interpretações daqueles/as sujeitos sociais antes alijados, mas que se autorizam como corpos e existências contextualizadas, instituintes *de per se*, de um outro e também novo, *ethos* da formação.

Se autores como McLuhan, Walter Benjamin discutiram em seus estudos aquilo que pode se chamar de o sensível e particular nos processos comunicacionais, intelectuais como Franz Fanon (2008), Du Bois (2021), Achille Mbembe (2018), chamam a nossa

---

3 Negritude aqui é assumida na acepção trazida por Kabengele Munanga, ao dizer: “A negritude e/ou a identidade negra se referem a história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros [...] negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas [do racismo] [...] Negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade”. (MUNANGA, 2015 p. 20).

atenção para os efeitos dos processos comunicacionais na constituição da identidade negra, em suas faces de liberdade e poder. Por tanto, nesse encruzilhar de observações e nuances, nos importa registrar as experiências nas quais as linguagens utilizadas referenciam a raça negra, a negritude e a cultura negra como fatores de constituição de processos formativos nos quais identidade e poder se associam como elementos interrelacionados, com a condição de sujeito cultural, e a formação cultural advinda das vivências com as diversas expressões da identidade negra, “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”(Fanon, 2008, p.33).

Falemos de nós! A experiência aqui narrada acontece no Recôncavo da Bahia, mais precisamente na cidade de Santo Amaro da Purificação, com a implantação do CECULT, um campus universitário da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dedicado à Cultura, suas linguagens e tecnologias. Para fazê-lo, antes empreendeu-se uma ação de (in)formação cultural intitulada “Sotaques do Recôncavo”.

Sotaque é aquele modo próprio, singularizado de um coletivo, sua pronúncia, suas conjugações e usos, que terminam por identificar, por seus falares, os/as seus/suas falantes. Assumiu-se assim, que as linguagens existentes deveriam ser ouvidas, sabidas, acolhidas e aprendidas, para que o diálogo que se propunha, tivesse azo. Os sotaques do Recôncavo trazem as marcas da gigantesca e incontornável presença do povo negro, assim como das relações por ele travada com o colonizador e com os donos da terra, os povos indígenas, habitantes desse sensível trecho da Mata Atlântica.

Através de um processo de diálogo itinerante, o projeto de universidade pública, enraizada e fundada no Recôncavo, foi sendo apresentado e atualizado em cidades/localidades do entorno da Cidade de Santo Amaro, com a finalidade de mapear, identificar e incorporar os diferentes sotaques, e neles, os fazeres, os saberes, os humores e as visões sobre a formação, os saberes circulantes e as conexões que poderiam ser estabelecidas entre eles.

Esse processo rico de prospecção e difusão de saberes serviu de lastro para a elaboração do projeto político do CECULT, para o projeto pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT, propostas que tem como princípio o diálogo instituinte, entre as matrizes dos saberes culturais do Recôncavo da Bahia e os saberes acadêmicos.

A sede do CECULT em Santo Amaro, ficava em uma antiga escola da educação básica, um prédio histórico, ao lado do Teatro Dona Canô, e do Solar Subaé, mansão do século XIX, que sedia a Casa do Samba, e a Associação de Sombadoras e Sombadores da Bahia – a ASSEBA.

Na Casa do Samba, em 2013, aconteceu a primeira edição do PROJETO CULTURA E NEGRITUDE que teve o título anunciado como um pedido de licença às nações negras africanas, que se viam ali representadas através da continuidade dos cultos aos saberes ancestrais, presentes nas religiões de matriz africana: AGÔ e BÊNÇÃO - MOTUMBÁ, MUCUIU, KOLOFÉ, são referências às línguas matriciais do povo negro, trazido escravizado para essa região do Brasil. As línguas dos povos iorubá, bantu e jeje exerceram inegável influência não só no português temperado que se fala no Brasil, quanto, especialmente, no modo como se arregimenta o pensamento e os argumentos desse pensar afro-brasileiro.

Representantes das comunidades de terreiro, de organizações/instituições socioculturais/educacionais, e personalidades locais se juntaram à comunidade acadêmica do CECULT/UFRB, para promover abordagens interculturais e interdisciplinares sobre Cultura e Negritude, fazendo uso dos etnométodos envolvidos nos processos de diálogos das Rodas, enfatizaram-se aspectos etnográficos, biográficos, artístico-culturais, estéticos e ético-filosóficos que pudessem vir a contribuir com à implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

Havia uma especial atenção ao acolhimento mútuo no que diz respeito aos referenciais culturais africanos e afrodescendentes presentes no território do Recôncavo, bem como, existia a intenção de potencializar as relações e diálogos entre o CECULT e as comunidades culturais locais, do Território de Identidade do Recôncavo, com o fim de democratizar os currículos e a formação intercultural na universidade, a partir das linguagens artísticas e suas tecnologias.

O projeto CULTURA E NEGRITUDE integra uma agenda institucional de pregnância das políticas afirmativas na UFRB, e para o recôncavo. Está ancorada na Portaria n.181/2006 que cria o Fórum Pró-igualdade racial e Inclusão Social no Recôncavo – O Fórum 20 de novembro, que organiza uma pauta de atuação da universidade, em ações conjuntas com as comunidades e governos locais, para problematizar, refletir e produzir ações afirmativas

que impliquem em reconhecimento e valorização da história da cultura africana e afrobrasileira, dos saberes e experiência das comunidades negras, e populares do Recôncavo. (NASCIMENTO & ALVES, 2016)

O I CULTURA E NEGRITUDE trouxe diversas linguagens e abordagens sobre as correlações entre as duas temáticas chaves, em especial, fazendo comunicarem-se os campos da cultura e da educação, a partir do debate sobre raça, negritude, racismo, Políticas Afirmativas e luta antirracista, enfocando especialmente, os aspectos históricos e socioculturais das comunidades negras do território do Recôncavo, em Santo Amaro e seu entorno, através do teatro negro, do cine negro, da música negra/regional e dos construtos teóricos com aportes Ancestralidade, Interculturalidade e Antirracismo.

O Recôncavo é uma região conhecida pela riqueza e diversidade de expressões culturais, por seus vínculos à ancestralidade e à religiosidade negra. Valendo-nos dessa importante característica, desenvolvemos uma tecnologia sócio-educativa, denominada “Rodas de Saberes e Formação – RSF”, uma abordagem etnocultural educativa que tem a horizontalidade dos saberes como princípio e a inspiração nos processos circulares vivenciados pelo povo negro: a roda de samba, de capoeira, o xirê. (ALVES e NASCIMENTO, 2019).

Pedir agô em iorubá, que é pedir licença para proceder o movimento de ir e vir, de ter passagem, trânsito entre lugares e, pedir a bênção, significou o início de uma caminhada de verdadeira “iniciação”, para a elaboração de um “mapa cultural” do legado histórico do povo negro no Recôncavo, presente nas memórias, nas histórias de vida e formação e nas relações estabelecidas entre os sujeitos culturais do/no recôncavo, um território que se define pela herança e pelas marcas da identidade negra e afro-brasileira, e também pelas seqüelas do racismo, para a partir dele, surgir o diálogo possível entre mundos: a história local e a academia (NASCIMENTO E ALVES, 2016).

Entendíamos que abordar a formação identitária do povo do Recôncavo, a partir da formação intercultural do povo negro que nele habita, povo este formado do amálgama dos povos africanos (nagô, banto e jeje), nos dava a dimensão do que era o entendimento sobre cultura, diretamente ligado às concepções de patrimônio imaterial e da memória coletiva como expressões condizente da vida e das cosmovisões que nela habitam.

Como enfatiza o filósofo Eduardo David de Oliveira (2006), cultura está diretamente implicada com a história, com as formas pelas quais são produzidos os significados, assim como, pelo modo como se relacionam com o real. Implica, portanto, em formas de organização da vida, mediadas pelas relações de identidade e poder.

A filosofia subjacente à cultura negra, afasta-se da concepção de uma verdade metafísica, de uma lógica abstrata ou de um cientificismo transcendental” [...] Tal cultura, pelo contrário, funciona como um jogo que oporá ‘encadeamentos não causais, aleatórios, baseados em relações de contiguidade (como na música ou na magia), arbitrados por uma regra’ (SODRE, 1988, p.145). Essa regra se dará não como ordenadora extemporânea da cultura, mas como uma parceria de uma dinâmica civilizatória baseada no segredo e na luta, ou seja, baseado no mistério e na resistência política, que garantem a reprodução do grupo e a transmissão de seus conhecimentos, bem como a preservação e multiplicação de seu encanto. (OLIVEIRA, 2006, p.84)

O que nasceu como um evento pontual, deu lugar a uma formação em torno da Cultura e Negritude, com linguagens próprias e tecnologias igualmente singulares. Tornou-se uma abordagem de formação étnico-cultural que se espalhou em várias outras iniciativas, incluindo o empenho pedagógico das propostas curriculares dos cursos do CECULT, bem como agregou diversos projetos que tem a temática da Negritude e suas interfaces com a cultura como os dinamos de suas ações.

Tornou-se assim, formação continuada e itinerante, e um programa que desenvolve, ao longo do ano, atividades de formação, concomitante com as festividades de celebração do Bembé do Mercado, a maior celebração religiosa de matriz africana, realizada como um candomblé em praça pública<sup>4</sup>.

Essa aproximação se deveu à vinculação direta das temáticas abordadas e, ao mútuo fortalecimento da pauta antirracista. Integram-se à programação oficial do Bembé,

---

4 O Bembé do Mercado é uma festa advinda da celebração iniciada no ano seguinte à abolição da escravidão, que originou-se a partir da reverência e gratidão de pescadores e do povo de santo, à sua ancestralidade e aos Orixás. O Bembé integra uma série de manifestações negras pelo Brasil, que evocam a luta do povo negro contra a escravidão. É patrimônio imaterial do povo brasileiro, reconhecido pelo IPHAN em 2019.

debates que abordam temas relativos à preservação do patrimônio, da religiosidade e da memória negra, sendo utilizadas as linguagens artísticas e as tecnologias ancestrais e midiáticas.

### **A Cultura e a Negritude como tecnologias formacionais**

Identificamos como múltiplos e variados os entrelaçamentos entre as artes, a cultura e a negritude, assim como são intensos e complexos os enlaces estabelecidos entre eles e a formação, em seu sentido estrito – da formação escolar/acadêmica-, e no seu mais amplo – das vivências e experiências, em auto e heteroformação.

Nesse amplo espectro de possibilidades, Cultura e Negritude se afiguram como matérias altamente flexíveis nos campos da interdisciplinaridade e da multirreferencialidade para a formação, desde os processos de trocas simbólicas, às interações comunicacionais, passando pelos contextos mais experienciais sob os ângulos da criatividade, da estética e da inventividade humana.

Apreendidas dessa forma mais ampla, os usos e as interconexões que dela advém trazem para os debates contemporâneos sobre Negritude e Educação, Educação e Cultura, Educação das Relações étnicorraciais, as presenças de aportes de grandes áreas de conhecimento, ocupadas na produção e difusão de um conhecimento que realmente se presta ao reconhecimento das contribuições do povo negros em todos os campos de conhecimento, das Artes às Ciências, das Tecnologias às Linguagens.

Cultura e Negritude se amalgamam assim, como centralidades discursivas e práticas em muitas experiências na diáspora negra, uma vez que não é possível, em contextos diaspóricos contemporâneos, compreender o aspecto cultural, sem obviamente, compreender os sujeitos culturais em suas especificidades e rasgos identitários.

Pois, se a questão cultural se expande para a esfera econômica, para o campo do biopoder, é imprescindível para um melhor entendimento de sua conformação, (re) significá-la a partir das identidades que a configuram. Entram aí as encruzilhadas entre raça, gênero, classe, sexualidade, gerações, capacidades, dentre outras, reivindicando existência, corporeidade e a conseqüente necessidade de políticas e práticas de reconhecimento, valorização, promoção e salvaguarda.

Se as Artes Negras – todas elas - as artes plásticas, a literatura, a música, o teatro, o cinema, a dramaturgia etc-, suas expressões, seus signos, suas representações não estão demonstrando “o outro”, em seu exotismo,- como muitos fizeram a respeito dos negros-, mas sim, mostram-se em espelhos, que refletem os próprios significados e interpretações, há que se reconhecer nelas processos simbólicos, relações interpessoais, visões de mundo, cognições que vão além de uma simples problematização sob os ângulos da comunicação e suas metanarrativas.

A arte africana é comunitária, as formas que as esculturas adotam são específicas para os povos que as produziram. Esses povos serviram-se de uma linguagem conhecida e entendida pelos artistas e pelos seus destinatários. O escultor não era um indivíduo que exprimia seus sentimentos pessoais e cuja inspiração se manifestava ao acaso, mas a arte que produzia pretendia satisfazer as necessidades de uma comunidade na qual ele estava muito integrado. Contudo, isso não queria dizer que a obra de um artista tivesse de ser repetitiva. Pelo contrário, um artista conservava a sua liberdade para fazer suas próprias adaptações num quadro de referência aceito pela comunidade, e sua obra podia ser aclamada ou rejeitada.

Era frequente que uma norma estabelecida tivesse significação única para a comunidade que a gerava e às vezes era dificilmente entendida pelas comunidades vizinhas. Assim, a arte constituía uma força unificadora dentro de cada comunidade, uma vez que reafirmava a identidade comunitária ao servir-se de uma linguagem específica. (AJZEMBERG, MUNANGA, 2009, p.191)

É neste campo vasto e complexo das contribuições da Cultura e da Negritude como fenômeno que se expande nas dimensões estéticas, artísticas e comunicacionais, que nos deteremos a seguir sobre as contribuições do cinema negro como uma tecnologia sócio-cultural de formação identitária.

## **O Cinema Negro como tecnologia de formação identitária: alguns aspectos**

A disputa pela imagem em uma sociedade como a brasileira é imprescindível, tendo em vista que nos constituímos enquanto organismo social a partir da lente interpretativa do racismo, cujo imaginário colonizado engendrou as dimensões espiritual, econômica, psicológica e política na produção das relações do humano com o humano e destes com a natureza. O modo de habitar o mundo e ser habitado por ele agencia uma força de um imaginário racista colonizado. Portanto, a guerra pela imagem se impõe como uma trincheira de muita relevância para a emancipação das pessoas em derivas de libertação.

Dada esta condição, foi produzido um imaginário conservador para criar o território brasileiro, tendo como um dos seus destinos a invenção da imagem inferiorizada das pessoas negras, forjando um desenraizamento mental e espiritual, advindo de uma alienação coletiva da sociedade contra a emancipação das pessoas historicamente racializadas. É nesse cenário que podemos inserir o cinema negro como um lugar de disputa na produção de imagens, visando a descolonização do imaginário acerca dessas subjetividades.

O cinema negro ecoa palavras e mobiliza imagens na permanente disputa por um mundo mais habitável. O tremor desta cinematografia amplia o horizonte poético, a imaginação política do território brasileiro e potencializa beleza em derivas de um movimento social politizado. E nesse entrelaçamento que mora a força dos usos e sentidos do cinema negro e sua dimensão pedagógica. A paisagem deste arquipélago poético tem um imperativo: sonhar o mundo é penetrá-lo. A relação entre o cinema negro e a educação alerta que não basta apenas criar o mundo, há que ocupá-lo, povoá-lo de imaginário. Fecundar o mundo de imaginação (SANTOS, 2019).

A dimensão pedagógica à luz da linguagem cinematográfica da negritude potencializa e abre uma imersão para a construção da afirmação da identidade das pessoas retiradas historicamente do horizonte da humanidade, produz uma crítica à alienação do corpo coletivo dos negros e busca pela autonomia ao defender a ação de nomear a si mesmo. Neste aspecto, a produção da linguagem cinematográfica se constitui como um discurso produzido na crítica ao imaginário racista, à morte do diverso e aniquilação

das potencialidades. É necessário a manutenção da “Poética da Relação” (GLISSANT, 2011), na produção de imaginação sobre a realidade social.

O cinema, na trincheira da negritude, ressignifica os signos e símbolos africanos e negros, na desconstrução do semicídio cultural (SODRÉ, 1988). Ao engendrar vozes e paisagens, desloca a centralidade ontológica e problematiza a condição do “não-ser” atribuída à pessoa negra pelo imaginário escravagista.

O lugar da linguagem cinematográfica, tendo a negritude como possibilidade formativa, problematiza o discurso acerca de África ser uma produção imaginativa do ocidente. Segundo Santos (2020):

Os estudos africanos, como sinalizado por Mudimbe em *A invenção de África* e em *A Ideia de África*, problematizam a disputa pelo discurso acerca de África ser uma invenção do ocidente e a produção de uma imaginação sobre o continente. E essa imaginação persiste em codificar o continente africano à luz dos interesses econômicos e políticos da transparência do mercado internacional. (SANTOS,2020, p.138)

A imaginação colonizada e estrangeira persiste em reimaginar e em interpretar o continente africano à luz dos interesses políticos e econômicos da vontade de construção da África como espelho de um projeto europeu e, mais recentemente, estadunidense.

Na história do pensamento este é o lugar do não humano, da ideia do exótico, do primitivo, do selvagem e do atrasado. Essa perspectiva reducionista acerca do continente aniquila o que é primordial: a sua diversidade ancestral. Nesse sentido, a imagem movimento pensada pela lente negra, problematiza o estereótipo da identidade negra representada nas produções cinematográficas e, ao reivindicar os conteúdos, também questiona se existem pessoas negras produzindo e criando cinema, isto é, pensando a imagem.

A dimensão ontológica é uma questão articuladora entre os problemas colocados pela negritude que influencia de maneira singular o cinema negro. A ideologia colonial fez com que as pessoas negras olhassem para si mesmas sempre por meio da perspectiva do outro. O cinema negro combate esse imaginário advindo da sociedade escravagista, da redução e diminuição da humanidade construída desde a ideia de raça. De acordo

com Prudente (2019, p.10), “diante desta aviltção da imagem do afrodescendente e das minorias, tornou-se necessária a reconstrução da imagem de afirmação positiva”.

Sendo assim, o cinema insurgente da negritude constrói sua própria narrativa na produção de sentidos sobre o Brasil. É uma arte poética fincada na ancestralidade, pautada no horizonte de despertar as sensibilidades, e atualiza o legado do movimento social politizado, quando os primeiros africanos escravizados colocaram os pés em terras americanas, reinventando uma “cosmopoética do refúgio” (BONA, 2020). Considerando sua dimensão pedagógica, explicita o jogo de produzir metamorfoses ao criar um fora-dentro, um claro-escuro, na esquiua de enfrentar o imaginário racista contra as possibilidades de existências daqueles que foram criados segundo à imagem colonial. Portanto, existe uma ideia de quilombo, de mocambo, de não fugir das situações colocadas pelo poder de matar.

O enfrentamento do racismo por meio do cinema é um desafio no qual as (os) cineastas negras (os) problematizam a imagem pejorativa do negro. E, para isso, questiona a dimensão étnica com proposições das imagens de afirmação positiva (PRUDUNTE, 2019). Problematizam também a dimensão epistemológica, ou seja, o que são formas negras na produção de conhecimento na linguagem cinematográfica e, quais os assuntos que qualificam este cinema. Essas são questões que atravessam o universo desta linguagem, colocando-a em questão, pensando-a. Nesse sentido, outras paisagens, outras formas de habitar o mundo e ser habitado por ele são reimaginadas.

A imaginação política europeia e estadunidense acerca do continente africano e latino-americano segue no desejo de aniquilar potências destes espaços, seja seu recurso humano ou natural. Portanto, a educação atravessada pelo cinema negro reafirma e fortalece os valores civilizatórios africanos (SOUZA, 2011), disputando humanidades por meio da batalha das imagens em movimento.

A trilha do cinema negro na produção da dimensão pedagógica fecunda uma “imaginação emancipatória” (NANDY, 2015) e ecoa a necessidade de uma desconstrução das ciências coloniais, fortalecendo a desmitificação cultural, política e simbólica do imaginário sobre a identidade negra.

A relação entre a educação e o cinema negro instaura uma contra poética na lógica de sedução da imaginação política do discurso colonial, pois uns dos sentidos da colonialidade da vida é a aniquilação da alteridade: a redução do outro à sua própria imagem.

Segundo Manthia Diawara (2007) “A descoberta de Sembène consistiu na possibilidade de usar o cinema para restituir à África sua dignidade, do mesmo modo havia sido utilizado por colonialistas e racistas para destruir a imagem do povo negro”. (DIAWARA, 2007 p. 64)

O lugar da linguagem cinematográfica é estratégico para a afirmação dos projetos de libertação. Nos anos sessenta do Séc XX, no processo de independência dos países africanos, cineastas como Sembène mobilizaram a sétima arte com o objetivo de criticar o colonialismo e o neocolonialismo. Diante da tentativa de redução da vida, a dimensão pedagógica atravessada pela imaginação cinematográfica relaciona-se com a experiência pela busca por liberdade como um horizonte de constante persistência.

A educação e o cinema na perspectiva da negritude potencializam a emancipação e a autonomia dos sujeitos negros enquanto instituintes de suas realidades. O horizonte de construção de si mesmo é um elemento almejado pelos sujeitos que atuam na guerra dos imaginários: cineastas, educadores, artistas, políticos, ativistas. Os guerreiros do imaginário constroem a cena almejando o caminho de libertação. E ao pensarmos o cinema é imprescindível saber que é necessário habitar e ser habitado pelos espaços de produção de políticas públicas, formação, distribuição, exibição e difusão do conhecimento.

É uma rede complexa que se fortalece na dimensão da multirreferencialidade, da transdisciplinaridade e das redes colaborativas e solidárias atuando na disputa por imaginários diversos e afirmativos da vida.

Se o imaginário que nos aniquila atua como um pensamento complexo, a resposta a ele não pode ser diferente, pois o cinema negro atua na educação da sensibilidade por uma imaginação afirmativa dos grupos historicamente violentados. Nesse sentido, o imaginário é um dos lugares que conecta e potencializa o encontro do cinema com a educação, pois provoca a abertura para projetos utópicos na partilha do “Todo-o-mundo” (GLISSANT, 2011). A “utopia emancipatória” (Vèrges, 2017) é a concretização da liberdade.

O cinema negro coloca o debate da emancipação humana através da dimensão estética, isto é, como lugar de transformação ideológica e ampliação política para a disputa do “todo-mundo” a partir do seu lugar (GLISSANT, 2011). A estética mobilizada pelo cinema negro, a educação da sensibilidade, qualifica o entendimento de que desde

a imaginação se disputa o imaginário de um mundo em que possamos caminhar humanamente juntos com as diferenças irreduzíveis.

### **Considerações Finais**

Nossa intenção é a partir das referências identitárias negras, nas artes e na cultura negra, nelas, produzidas e apreendidas também pelas pessoas negras, promover epistemologias afirmativas, e assim, assegurar a legitimidade e a valorização das pessoas que preservam as histórias, as memórias, as experiências, e o *ethos* de cultura e negritude.

As epistemologias insurgentes criadas pela imaginação da negritude têm no movimento social organizado a sua força poética, pois estas têm como destino a busca e o fortalecimento da cidadania, por suas práticas emancipatórias, uma vez que reconhecem as amplas e profundas conexões existentes entre Cultura – em seus plurais-, Negritude, Formação e Liberdade. As paisagens que habitam e mobilizam as experiências da negritude fortalecem a geopoética do diverso, na crítica de uma mentalidade constituída no aniquilamento do outro, assumindo a assunção de um ser negro com identidade positivada nos fazeres e saberes de sua existência.

O cinema negro marcado pela sua diversidade traduz a experiência de promover um imaginário afirmativo à luz das referências identitárias negras. Alguns aspectos que são agenciados pelo cinema negro, como tecnologia de formação identitária, se dá pela disputa em torno da descolonização da humanidade, isto é, uma perspectiva afirmativa da identidade negra. Um outro aspecto, a provocação pelo direito à imaginação, pois esta fortalece a criação, constrói sentidos e fecunda imaginários. A imaginação emancipatória promovida pelo cinema negro ao retratar as memórias, histórias e experiências de cultura e negritude é um desafio imprescindível para disputa e ampliação da cidadania.

## Referências

- AJZEMBER, Elza, MUNANGA, Kabengele. **Arte Moderna e o impulso criador da Arte africana**. REVISTA USP, São Paulo, n.82, p. 189-192, junho/agosto 2009
- ALVES, Rita de Cássia Dias. P. NASCIMENTO, C.O C. (orgs). **Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas; EDUFRB; Belo Horizonte/; Fino Traço, 2016.
- \_\_\_\_\_. Rodas de Saberes e Formação/; metodologia afirmativa, fundamentos pedagógicos, currículo e formação identitária. In.: ALVES, Rita de Cássia Dias. P. NASCIMENTO, C.O C. BLANDA, Leonardo Di, MOLINU, Martina(orgs). **Almanaque Pedagógico – Experiência Quilombola no Vale do Iguape – Recôncavo da Bahia**. Cruz das Almas, EDUFRB, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 4 ed, Saõ Paulo, Brasiliense, s/d, vol 1.
- BHABHA. Homi. **O local da cultura**. BH.; UFMG, 2001
- Du BOIS. W.E.B., **As Almas do Povo Negro**. Traduação de Alexandre Boide. São Paulo. Veneta, 2021.
- BONA, Dénètem Touam. **Cosmopoéticas do Refúgio**. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2020.
- DIAWARA, Manthia. **A iconografia do cinema da África ocidental**. In: Cinema no mundo: indústria, política e mercado. África volume 1. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- FANON, Franz, **Pele Negras, Máscaras Brancas**. Salvador. EdUFBA, 2008.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Portugal: Porto Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Une nouvelle région du monde. Esthétique I**. Paris: Éditions Gallimard, 2006.
- JESUS. Rita de Cássia Dias. P. **Narrativas implicadas sobre memória, cultura e negritude no recôncavo da Bahia**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 14, p. 612-626, maio/ago. 2020
- MBEMBE Achille. **Necropolítica**. n-1, edições, 2018a.

- MBEMBE Achille. **Crítica da razão negra**. N-1 edições, 2018b.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, s/d.
- MUNANGA, Kabengele, **Negritude: usos e sentidos**. 2ª ed. 3ª. Reimp, Belo Horizonte, Autêntica, 2015.
- NANDY, Ashis. **A imaginação emancipatória: desafios do século 21**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- NASCIMENTO, COCN, ALVES, RCDP. **CULTURA E NEGRITUDE – linguagens do contemporâneo**. Cruz das Almas; EDUFRRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**, Curitiba, Gráfica popular, 2006.
- PRUDENTE, Carlos Luiz. *A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio*. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>. Acesso em: 08/10/2021.
- SANTOS, Luís Carlos F. **La Noire de**: A noção de liberdade a partir da Filosofia africana e o cinema africano. REVISTA ARTE FILOSOFIA, V.15, Nº28, p. 129-150. ABRIL DE 2020.
- SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. **O poder de matar e a recusa em morrer: filopoética afrodiáspórica como arquipélago de libertação / Luís Carlos Ferreira dos Santos**. - 2019. 236 f. : il. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.
- SOUZA, Edileuza Penha. **Negritude, Cinema e Educação**: caminhos para implementação da Lei n.10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- VERGÈS, Françoise. **Utopies Émancipatrices**. In: Achille Mbembe et Felwine Sarr. *Écrire l'Afrique-Monde. Les Ateliers de la pensée*. Paris: Phillippe Rey. Dakar: Jimsaan, 2017.

# *Alma no olho* de Zózimo Bulbul: pontos para um diálogo com o pensamento de Rogério de Almeida

**Celso Luiz Prudente<sup>1</sup>**  
**Anderson Fabián Cala Rodríguez**  
**Antonio de Souza Amaral**  
**Cláudia de Moura Reis Queiroz**  
**Elisa Pereira De Figueiredo**  
**Eloina Maria Lemes Tenório**  
**Hellen Aparecida Ferreira**  
**Léia Raquel Francisco Ferreira**  
**Marcelo Nunes Pereira**  
**Marcio Martins**  
**Naira Fernanda Pereira de Freitas**  
**Rodrigo Antonio Gino Venceslau**

Esse artigo foi uma atividade conjunta com todos meus alunos da disciplina, Filosofia da arte, do Programa de Pós-graduação em Filosofia – Mestrado, da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, razão pela qual tenho a alegria de assinar o artigo com os onze discentes de mestrado.

---

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Os demais autores são mestrandos do Programa de Pós-graduação em Filosofia na UFMT.

Essa ação decorre da experiência educativa da oficina sobre a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, promovida pela Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso – SEC/MT, com apoio da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, que permitiu a minha realização do filme curta-metragem: *Questão de Justiça* (2017), com a participação dos alunos oficinairos. Dessa maneira, motivando-me para um exercício pedagógico em proveito da construção de um artigo sobre o cinema negro de Zózimo Bulbul (1974), em diálogo com o pensamento do cinema educação de Rogério Almeida (2017). Acredito que essa experiência terá notável significação para os debates, nos fóruns de cinema negro, e sua perspectiva educacional.

Notamos que quando Zózimo Bulbul realiza o filme *Alma no olho* (1974), ele se encontra em exílio na França. Nesse período, indignado com a forma que o negro era tratado no Brasil e principalmente no cinema, em consideração com sua experiência glauberiana Bulbul procura seguir a trilha do cinema novo que já tinha o negro como referência estética, Prudente (1995). Nessa época o cinema brasileiro apresentava e patrocinava em suas telas somente uma visão do branco descendente de europeu, deixando assim marginalizada a imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente (2018b, 2019 a, b, c, d, e, f, 2020). Segundo Noel de Carvalho, que é um dos principais estudiosos da contribuição de Zózimo Bulbul, sugere que: “sua trajetória permite apreender os dilemas da classe média negra que emergiu nos anos 1960 e reivindicou uma nova narrativa para a experiência negra na América. Os seus filmes deram forma cinematográfica a elas”, (CARVALHO, 2012, p.2). Nesse sentido, Zózimo percebe que o negro também deveria apresentar no cinema a sua história, ser sujeito histórico. Então com a câmera na mão e uma ideia na cabeça, Prudente (1995), Zózimo procura romper com a visão eurocêntrica, em que o negro é o outro, irrelevante.

Insatisfeito com a condição reservada aos negros nas filmografias que representavam os interesses das grandes indústrias, notadamente a chanchada, que foi articulada com o imperialismo americano, Zózimo Bulbul decidiu escrever e dirigir seu próprio filme, *Alma no Olho* (1974), que foi o seu primeiro filme como diretor, como ele mesmo relata no filme *Referências* (2006), que é um verdadeiro inventário do cinema negro.

Ao mesmo tempo em que invoca o seu espaço de protagonista, Zózimo Bulbul, prógono do cinema negro, assume a retenção do conhecimento como, indivíduo ativo.

Na representação da corporalidade africana, sob a eloquência do jazz, o ator, diretor e cineasta, enaltece, como contrapondo o infinito do branco na cena inicial do curta - “*Alma no olho*” (1974), expondo a cultura negra por meio do teatro brasileiro em contra ponto ao cinema europeu, considerando o contributo teatral do negro, em *Abdias do Nascimento* (1961).

Assim, o filme de Zózimo, nos apresenta numa outra perspectiva a historicidade do afrodescendente, levando em consideração a revisão crítica da trajetória, a partir de uma imagem notadamente educacional, no âmbito do conceito de dimensão pedagógica do cinema negro, Prudente (2014, 2016, 2018a, 2019a, b, c, d, e, 2020) a partir da sua visão em diferentes momentos da questão (cultura), e do problema (contradição sociológica) do negro. Começando com o homem negro nu, que se faz consciente de sua corporalidade e sua existência e uma vez consciente disso ganha o mundo, na cena subsequente podemos ver o homem com roupas africanas que dança ao ritmo da música com uma expressão de alegria e vitalidade, na próxima cena temos sequências com imagens que revelam o personagem como alguém que perdeu seu mundo, desenraizado e com uma outra roupa estranha a sua natureza telúrica, a expressão do seu rosto mudou por completo, fazendo atividades que lhe foram impostas, que estão marcadas pelo estereótipo da subordinação, tudo isso levando suas mãos amarradas por correntes brancas. No entanto, ao final do curta-metragem o personagem consegue quebrar suas correntes e faz o retorno para si mesmo, questionando o processo da consciência de si, que favorece a dominação alienada Kuler (2019), nesse sentido o esteta Adriano Bueno Kuler observa:

O senhor é vazio, não ultrapassa a esfera do desejo, e, portanto, é uma consciência de si deficitária ou, em outros termos é uma psiquê patológica. A pura consciência de si luta contra a alteridade, ao mesmo tempo em que opera por meio do desejo, que é, a um só tempo, a busca pelo outro e a sua assimilação ou eliminação. A pura consciência de si do senhor, agora servido pelo desejo limitado do outro (o trabalho) é uma consciência alienada do mundo e da vida social, e, portanto, não atinge a verdade que Hegel chama de Espírito (“o Eu que é Nós, o Nós que é Eu”). (KULER, 2019, p. 31)

E nessa linha de alteridade o cinema negro proporciona uma espécie de autorreconhecimento, auto imagem, Santos (2019), em que volta a recuperar seu mundo, sua história.

Ao ser realizador e ator do próprio filme, Zózimo dá voz à minoria contrariando a concepção marginalizadora dos diferentes, que é própria do euro-hetero-macho-autoritário, Prudente (2014, 2015, 2016, 2018b, 2019 a, b, c, d, 2020); Prudente e Oliveira (2017), filmando a si mesmo, numa provocação desconcertante ao espectador que o assiste, promovendo identificação e levantando a história do afrodescendente. Ao fazer isso, ele se torna sujeito histórico, pois conta a sua história como ser ativo e não passivo, é o negro que conta a história do negro a partir de sua própria experiência, estabelecendo assim o seu cinema negro.

Inicialmente, chama-se atenção ao filme pela nudez do personagem. É um corpo que ganha historicidade quando entra numa demanda de espaço e tempo. Nota-se, pelos trajes do ator, que ele entra em sua cultura – pelas vestes, sugestivamente iorubá – e encontra ali o seu lugar africano. Posteriormente, é inserido em outra cultura, e ao ser aculturado, aparece algemado, pois perdeu seus próprios referenciais. Para a pesquisadora Maria Inez Couto de Almeida (2006) quando afirma que:

[...] as tradições trazidas da África pelos escravos sofreram, como não podia deixar de ser, modificações devido à aculturação, transmissão oral, miscigenação de raças, e principalmente à condição de opressão em que viviam os escravos, que além de terem um idioma completamente diferente dos colonizadores, não podiam se comunicar livremente entre si e eram tratados como mercadoria. Sem contar que vinham de diversos pontos da África, trazendo costumes e tradições diferentes [...] (ALMEIDA, 2006, p.12).

Mais adiante no filme, o protagonista aparece nu novamente, momento em que arrebenta suas correntes, conduzindo-se à liberdade. Entende-se que o realizador do filme pretende mostrar qual é a história do negro, e faz isso contando-a a partir dele mesmo, é nesse contexto que Bulbul se insere como um dos primeiros realizadores do cinema negro, com notável influência de Glauber Rocha.

A forma mais popular de interpretar, por meio da linguagem cinematográfica, a historicidade do negro possibilita a reeducação (Almeida, 2017; Prudente, 2020) do

olhar antirracista é por meio da tela do cinema, e em especial, o cinema de negro. Essa perspectiva destaca-se em sua história por meio da “*Alma no olho*” (1974), no qual busca transpor a individualidade e a brasilidade do negro enquanto cidadão, valorizando a sua etnia diante do analfabetismo cultural, que se localiza a eclosão de negatividade da negritude, diante de sua personalidade.

Como bem nos assegura Brasil e Prudente (2021), pode-se dizer que o curta-metragem “*Alma no olho*” (1974), é considerado um dos clássicos mais importante do cinema negro. Neste contexto, fica cristalino que entre os cineastas negros esse título é considerado um dos primeiros filmes desse novo cenário brasileiro, pautado pela emergência do cinema negro, destacando-se como referência às futuras gerações.

Diante da persistência do violento preconceito, que persegue, de forma objetiva, e de forma subjetiva, as relações de vivências do ibero-ásio-afro-ameríndio, Prudente (2018b, 2019a, b, c, d, e, f, 2020), uma realidade que concorreu para fomentação da crítica, por meio desse curta-metragem, em que se entende a realidade em todas as fases da história da humanidade, pois em “*Alma no Olho*” (1974), a produção, o roteiro, a direção e a atuação é desenvolvida pelo próprio Zózimo Bulbul. É possível perceber todo o processo de transição pelo qual o personagem passa, na autoria da realização, chamando atenção para o problema da negatividade física, intelectual, cultural e espiritual do povo afro. Nesse contexto, a autoria de Bulbul busca a libertação desses grilhões, que há séculos, tentam aprisionar violentamente, essas significações negras na sociedade multirracial, de economia dependente, ao longo de décadas da história da contraditória ocidentalidade.

À medida em que o curta-metragem se desenvolve, o espectador acompanha atentamente e consegue identificar vários episódios da história da afrodescendência, pois há uma linha do tempo dentro desse contexto. O personagem não usa palavras, apenas expressões faciais e corporais, mas consegue transmitir de forma bem cristalina toda sua dor, tristeza, alegria, espanto, etc., Nascimento (1961). Aguçam todos os sentidos devido as imagens que detalham cada parte do corpo do personagem, levando-nos à ideia dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. Quando o personagem quebra as correntes, a sensação que nos dá é de total liberdade. Liberdade para o espectador imaginar e usar a imaginação (Almeida, 2017).

Resgatando partes de sua trajetória com o contributo do filme, “*Compasso de espera*” (1973), de Antunes Filho, no qual se percebe o quando é eclética sua contribuição, atuando como ator que é a primeira experiência de Zózimo Bulbul na dinâmica da dramaturgia. Experiências que foram concorrentes para a formação da revisão crítica do negro que se faz por meio das telas na educação das relações étnico- cinematográfica da africanidade. O cineasta atribui, por meio da imagem, a questão da essência humana e da ancestralidade, rompendo com o comportamento hegemônico eurocaucasiano que olha o outro, não permitindo-lhe, com violência que seja olhado. Essa contradição abre espaço dialógico com Jean-Paul Sartre (1960), quando o filósofo leciona que:

(...) o branco desfrutou durante três mil anos o privilégio de ver sem que o vissem; era puro olhar, a luz de seus olhos subtraía todas as coisas da sombra natal, a brancura de sua pele também era um olhar, de luz condensada. O homem branco, branco porque era homem, branco como o dia, branco como a verdade, branco como a virtude, iluminava a criação qual uma tocha, desvelava a essência secreta e branca dos seres. O que esperáveis que acontecesse, quanto tirastes a mordança que tapava estas bocas negras? (SARTRE. 1960, p. 105)

Por meio dos olhos vemos os outros e a nós mesmo, no filme Zózimo representa o seu corpo além da alma, o filme é uma metáfora sobre o processo de escravização e a busca de liberdade por meio da transformação interna do ser enquanto ser, que se livra das amarras do preconceito em busca da liberdade da sua alma. Uma ideia na cabeça e a câmera na mão, Prudente (1995), esse é o lema do cinema novo, lugar de origem do cinema negro, Zózimo Bulbul, por sua vez dialoga com Celso Prudente, com o conceito de dimensão pedagógica do cinema negro, Prudente (2014, 2016, 2018<sup>a</sup>, 2019<sup>a</sup>, b, c, d, e 2020), no qual as minorias vulneráveis ensinam dialeticamente como elas são e como devem ser tratadas, afirmando o caráter de lugar de fala que para a dimensão pedagógica do cinema negro, Prudente (2014, 2016, 2018<sup>a</sup>, 2019<sup>a</sup>, b, c, d, e 2020), constitui enquanto imagem essa conquista de lugar de fala pelo qual as minorias se expressam por si mesma, rompendo com a tutela da hegemonia eurocêntrica.

A historicidade vertical do colonialismo e o aprofundamento da exploração social, como se aprende no pensamento do dramaturgo Aimé Cesari, (...) a civilização

«ocidental» tal como dois séculos de regime burguês atalharem é incapaz de resolver os dois problemas maiores aos quais a sua existência deu origem: o problema do proletariado, e o problema colonial (...), (CESARI, 1971, p. 5-6), permitindo uma análise oportunizada nas ferramentas, do audiovisual. De tal forma que, o realizador em questão chama atenção para necessidade do resgate memorial da imagem por uma compreensão de temporalidade aprendida com a imagem tempo de Deleuze (1990), considerando que o título *Alma no olho* (1974) expressa a elaboração conceitual de imagem, dignificando a etnicidade de um povo que é vítima da tentativa de marginalização, dada pelo anacronismo excludente da persistente eurocolonização caucasiana, Prudente (2018a) nas demandas axiológicas que lhes são estranhas, tais como os diversos, ibérico, asiático, africano, e ameríndio Prudente (2019c).

No cinema há também a possibilidade de desaprender o que foi socialmente aprendido, como padrões sociais que excluem e separam indivíduos. Por meio das produções cinematográficas também é possível excluir realidades a partir de conteúdos que reforçam padrões sociais discriminatórios. Espera-se, portanto, que o cinema em seu caráter pedagógico atue sob uma perspectiva educacional crítica e inclusiva, Almeida (2017). Em seu artigo, intitulado: *Cinema e educação: Fundamentos e perspectiva* Rogério de Almeida apresenta o cinema numa perspectiva educativa e hermenêutica uma vez que para ele o cinema é produtor de sentido. E Zózimo quando constrói seu cinema, tem a intenção de educar o mundo, mostrando que o negro tem uma história e uma luta a ser contada. Procura também apresentar por meio do seu cinema em especial o filme *Alma no olho* (1974), sua interpretação sobre a história do negro. Inicia-se uma tendência em que a história do afrodescendente começa a ser contada por ele mesmo por meio da sua hermenêutica do mundo, sendo a emergente tendência do cinema negro.

É interessante considerar alguns vetores cine educativo do pensamento de Rogério de Almeida, nesse artigo em questão, que acarreta na perspectiva hermenêutica. No primeiro vetor aprendemos, com o autor, a tela que se configura como dispositivo, linguagem, arte discurso e narrativa, já na segunda vetorização compreende-se a apresentação como espelho (projeção subjetiva do espectador), no terceiro vetor, a janela, que se identifica como a proposição do mundo em busca da realidade.

Quando se conjuga esses vetores com a obra de Zózimo Bulbul, o ensinamento vetorial apresentado por Rogério de Almeida, em seu artigo fica evidente. Por ser

um filme produzido, dirigido, encenado e interpretando por Zózimo, que é negro a obra permite que o espectador negro crie sua própria hermenêutica e sua visão de mundo e também que se projete e se identifique com o filme reconhecendo alguns comportamentos e traços apresentados para si. Quando ele assiste o filme ele observa a si próprio configurando assim o vetor de espelho, coadunando-se assim com essa vetorialidade educativa no cinema, que se aprende com Rogério de Almeida. Pode-se perceber também o vetor de janela no filme, quando se apresenta o primeiríssimo plano (PP), nos olhos de Zózimo. O último vetor apresentado por Rogério procura mostrar a compreensão da realidade do mundo, o conhecimento do mundo pode se configurar como hermenêutica, que se percebe na episteme ou alma. Os olhos de Zózimo, portanto mostram que ele possui um conhecimento ou interpretação do mundo e de sua história que é também a do povo negro, idealizando assim o filme. Permitindo entender com mais conforto, o cinema negro como uma emergência epistemológica das minorias vulneráveis, em que o afrodescendente se insere.

Segundo Almeida (2017), nota-se com evidência elementos fundantes da cinematografia no âmbito das relações educativas, que o autor aponta como sendo fundamentos educativos do cinema, para Almeida (2017), isso é visto em três processos de vetorialidade: a tela, que é o que o cinema conta/transmite; o espelho – metáfora da identificação do espectador com a obra, mas com a tranquilidade de que seus conteúdos inconscientes despertados estão a salvo; e a janela – proposição do mundo em busca de uma compreensão da realidade. Em seu vetor artístico articula dois polos, o do discurso e o da recepção. Isto é, acontece a emissão e a recepção por meio do canal. Este receptor não é só interferido, ele é interferência. Significa que ao ver uma obra, se faz outra obra.

É nesse ponto que parece confortável observar o cinema negro localizado no campo disciplinar do cinema educação, a partir do dimensionamento taxionômico de Rogério Almeida (2017), na perspectiva hermenêutica aponta sete fundamentos do cinema educação, sendo: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético, entre eles os fundamentos, existencial e mítico, que se inserem confortáveis no cinema negro. Considerando que é uma arte de causa, Prudente (2002) a consciência sendo elemento essencial do fundamento existencial tornar-se-á estruturante no cinema negro, cujo propósito do realizador é a conscientização e a procura emocional do espectador está na conscientização tendo em vista a busca de instrumentos em proveito

da sua dignidade de imagem, que foi aviltada no reducionismo de representação da euroheteronormatividade Prudente (2019a, 2019b), que estabelece a verticalidade imagética na hegemonia eurocêntrica.

Para nossa percepção concorremos pela associação do filme com no fundamento mítico a questão do Carro alado tratado por Platão em sua obra Fedro (1949). Cujas narrativa indica a alma em convivência tranquila com os deuses, todavia em um dado momento se viu na terra presa em um corpo. Compreende-se que aí a alma seria a episteme e o corpo a configuração das algemas que são apresentadas no filme simbolizando a diáspora. Por fim, o convívio com os deuses se mostra como a liberdade exercida em seu lugar de origem, podendo ser aquilo que é. É nesse contexto que percebemos no fundamento mítico de Almeida (2017) um nível de diálogo com a realização de Bulbul, em *Alma no olho* (1974). No qual o pensamento cine educacional desse autor sugere que: “as funções do mito - e, por extensão, as funções do cinema – giram em torno da reconciliação de nossa consciência com o mistério do universo” (ALMEIDA, 2017, p.20).

O cinema é uma produção cultural, e por isso é possível estabelecer uma relação entre ele e a educação, considerando que as relações culturais implicam produção de sentido, caracterizando por isso o cinema como produção de sentido na compreensão de Rosália Duarte (2009), esse discernimento constitui um terreno de diálogo com o cinema epistemológico, em que se percebe uma convergência entre esses dois autores. Cabe, contudo, observar que a filmografia como produtora de sentido é o lugar de consenso entre Duarte (2009), Almeida (2017) e Prudente (2020, 2019a, b, c, d, 2018a, b), mas não perdendo de vista que a condição epistémica do cinema em Prudente (2020, 2019a, b, c, d, 2018a, b) estabelece-se pelo fato do projeto cinematográfico prenunciar a era do conhecimento antes mesmo do seu advento. Fenômeno que para esse autor se deu com a ficção científica, que somente no cinema foi conjugado com tridimensional, tornando-se a mimética mais próxima da perfeição. Concomitantemente, Prudente (2020, 2019a, b, c, d, 2018a, b), compreende que se o cinema trouxe a era do conhecimento, antes do seu advento, porque conhecimento também o é.

É possível identificar no filme curta-metragem *Alma no olho* (1974), de Zózimo Bulbul, a preocupação de Rogério Almeida, nas relações do cinema e educação. O filme de Bulbul apresenta-se num contexto em que o cinema é percebido como negócio e

o afrodescendente ocupa um lugar demarcado pelo estereotipo, contrariando essa filmografia mais percebida na chanchada, na história contada pela perspectiva do homem branco, é por isso que surge a necessidade de criar outras narrativas que possam expressar a historicidade do afrodescendente.

As emergências das minorias vulneráveis são disruptivas em relação as ordens hegemônicas da euroheteronormatividade, Prudente (2019a, b). De tal sorte que, no cinema negro, enquanto filmografia das minorias, o afrodescendente é protagonista e sujeito da sua história, enquanto criador de conceito, na imagem tempo, Deleuze (1990), que lhe confere a condição de pensador, quando como realizador propõe ideias e como espectador se emociona, dando sentido ao pensamento do realizador. É nesse contexto que no cinema negro, o indivíduo é um ser social, interagindo com aquilo que assiste, mas sendo também aquele que escreve o seu mundo pelo cinema. Percebendo, a partir de interpretações que lhes são dadas, a condição de construtor de novas realidades que pela demanda da categoria conceitual taxionomia, percebida por Rogério (2017), do fundamento existencial, sugerindo a produção de uma nova epistemologia. Permitindo-lhe com efeito, a condição de ser social pela consciência e ação ativa do espectador, concorrendo pela criação de um novo mundo com base na ética do respeito a diversidade, que é ‘ao nosso quase cego ver’, é a principal função educacional do cinema negro.

Sob esta perspectiva, o cinema vai além da interpretação da imagem posta, pois o espectador se comunica com aquilo que ele capta pelos seus sentidos, com aquilo que se identifica. Para Almeida (2017), os filmes possibilitam uma leitura por meio de imagens, eles são um revelador de novas realidades. A realização cinematográfica está condicionada a uma dependência do realizador, considerando o seu olhar autoral, quanto a emoção do espectador, Almeida (2017). A compreensão do que se vê no cinema depende da realidade de cada um. Percebe-se, portanto, uma relação dialógica entre o conteúdo cinematográfico e a vida do indivíduo que o assiste. “O cinema seria, então, a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê” (ALMEIDA, 2017, p.13-14).

Um dos mais notáveis poeta da língua portuguesa Fernando Pessoa (2008), também mostrou preocupação com as realidades externas em interação com as demandas das realidades internas do indivíduo, sugerindo a transformação criadora de novos sentidos. Na genialidade desse poeta:

(...) tendo nós, ao mesmo tempo, consciência do exterior e do nosso espírito, e sendo o nosso espírito uma paisagem, tempos ao mesmo tempo consciência de duas paisagens. Ora, essas paisagens fundem-se, interpenetram-se, de modo que o nosso estado de alma, seja ele qual for, sofre um pouco da paisagem que estamos vendo - num dia de sol uma alma triste não pode estar tão triste como num dia de chuva - e, também, a paisagem exterior sofre do nosso estado de alma - é de todos os tempos dizer-se, sobretudo em verso, coisas como que “na ausência da amada o sol não brilha”, e outras coisas assim. De maneira que a arte que queira representar bem a realidade terá de dar através duma representação simultânea da paisagem interior e da paisagem exterior. Resulta que terá de tentar dar uma intersecção de duas paisagens (...) (PESSOA, 2008, p.3).

É provável que para Zózimo o cinema negro ensina para o mundo parte da história e a luta dos negros, ele tenta criar e construir uma interpretação da história do negro na sua própria visão, é nessa visão que o filme *Alma no Olho* (1974), com esse comportamento cinematográfico passa coadunar com o pensamento pedagógico do esteta Rogério de Almeida (2017), que sugere o campo disciplinar de cinema educação, propondo a função educacional como perspectiva hermenêutica.

Compreende-se que os povos negros, na imagem coletiva do cinema negro de Zózimo Bulbul, em que o personagem representa toda africanidade, perseguida pela violência da lógica acumulativa do euromercantilismo, ganha um tratamento de olhar com base na revisão crítica do negro que passa reescrever a sua história com a câmera na mão e uma ideia na cabeça, Prudente (1995), herdada do cinema novo que tem a paternidade histórica do cinema negro. É nesse contexto que no filme *Alma no Olho* (1974), de Zózimo Bulbul concorre para colocar o negro como protagonista da sua própria história, uma demonstração além da alma, isto é, a sensibilidade que forma o sentido do cinema negro.

A partir do curta-metragem *Alma no olho* (1974), o objetivo foi produzir a reflexão sobre a estética negra na linguagem do cinema e sua relevância para a construção de uma identidade negra, combatente do racismo no cenário sociocultural da imagem. Esse é o cinema negro, cujo negro produz e participa, contando sua história e mostrando sua importância no contexto histórico nacional, abrindo espaço e nos direcionando a novos conhecimentos. Um trabalho de conscientização, memória e

incentivo a novos caminhos, elevando a autoestima e a compreensão do mundo por meio da arte cinematográfica.

Na preocupação do professor Almeida (2017), podemos encontrar o fundamento filosófico da dimensão pedagógica do cinema no filme curta-metragem de Zózimo Bulbul, entretanto, é nesse jeito dele apresentar a história do negro que se vê uma produção de sentido por meio da imagem, uma nova forma de pensar e de se apropriar da historicidade do negro, que toma distância do olhar hegemônico transmitido, normalmente no cinema, e convida o espectador à reflexão sobre sua própria história e a revisão do seus preconceitos. É no dizer, do olhar de Bulbul, que encontramos um modo de pensamento, respeitando a história da afrodescendência, que é representado por meio da ficção no cinema, mas que convoca o espectador para o pensamento da sua própria realidade.

Nessa perspectiva, o cinema, por meio da imagem e dos sentidos do cineasta e do espectador, estabelece possivelmente uma nova criação da obra, Eco (1991), a partir da percepção de cada um que a assiste. Ao perceber o outro, o sujeito volta o olhar para si mesmo, para sua realidade interna e externa. E é por isso que a experiência ao assistir uma obra fílmica não é passiva e não deve ser vista como tal. Deste modo, é preciso pedagogias do olhar, em que se interpreta a imagem a partir dela mesma, mas impondo a ela também os seus sentidos, os quais são inesgotáveis.

Nessa linha de abordagem que percebemos pontos dialógicos entre a inquietude da realização de Zózimo e a insistente possibilidade taxionômica dos fundamentos do cinema educação, no pensamento estético do educador Rogério de Almeida.

## Referências

Alma no olho. [filme]. Direção e roteiro de Zózimo Bulbul, lançado no Rio de Janeiro em 1974, curta-metragem. (11min)

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições** / Maria Inez Couto de Almeida, Ifatosin. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. 173 p. – (Coleção Em Questão virtual, nº 1).

ALMEIDA, Rogério de (2017). **Cinema e educação: fundamentos e perspectivas**. Educ. rev. [online]. 2017, vol.33, e153836. Epub Apr 03. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/?lang=pt>. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL, Anderson; PRUDENTE, Celso Luiz. A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, v. 6, p. 13, 2021.

CARVALHO, N. dos S. O PRODUTOR E O CINEASTA ZÓZIMO BULBUL – O INVENTOR DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO. **Revista Crioula**, [S. l.], n. 12, 2012. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2012.57858. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/57858>. Acesso em: 25 out. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Porto: Ed. Cadernos para o diálogo, 1971.

Compasso de espera [filme]. Direção de Antunes Filho. Brasil.1973. longa-metragem (1:38min)

DELEUZE, Gilles. (1990). **Cinema: imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense.

DUARTE, Rosália. (2009). **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 8ª Edição. 1991. Disponível em: [https://monoskop.org/images/2/29/Eco\\_Umberto\\_Obra\\_aberta\\_8a\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/2/29/Eco_Umberto_Obra_aberta_8a_ed.pdf)> acesso em 13 de agosto de 2019

KULER, Adriano Bueno. **Revolução, liberdade e amor: Três filmes de Celso Luiz Prudente à luz da dialética do senhor e cervo de Hegel**. In: 15ª Mostra Internacional do Cinema Negro, Org. Celso Luiz Prudente. Sesc, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **Drama para negros e prólogo para branco**. Rio de Janeiro: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro** (2008). Ed. 1. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. **A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PRUDENTE, Celso Luiz. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 38, p. 157-171, 6 ago. 2020 DOI <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.157-171>>. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>> Acesso em 210 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi. 2019a.

\_\_\_\_\_. Étnico Léxico: para compreensão do autor. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019b, p. 171-177.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. **Revista Extraprensa**, 13(1), 6-25. 2019c DOI : <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>> Acesso em 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. As lutas de imagens das minorias versus a política da educação monocultural: as relações étnico-raciais postas em questão. In: Gionara Tauchen e Alfredo Gabriel Buza. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. 1ªed. Curitiba: CRV, 2019d, p. 333-349.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019e.

\_\_\_\_\_. Futebol e samba na estrutura estética brasileira: a esfericidade da cosmovisão africana versus a linearidade acumulativa do pensamento ocidental. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro**: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019f. p. 87-111.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro. AVANCA Cinema 2018 Conferência Internacional de Cinema, arte, tecnologia e comunicação. Capítulo II Cinema. 1ª Ed. AVANCA Portugal: Cineclubes Avanca, 2018a p. 2-794.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro, como arte de afirmação da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na construção da lusofonia de horizontalidade democrática. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. In: ANAIS do XXVIII Encontro da AULP, Lubango, Angola. Universidade Mandume Ya Ndemufayo. Lubango Angola. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. Lisboa Portugal: Europress, 2018b. p. 499-512

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de. A lusofonia de horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio versus a verticalidade da imagética do euro-hétero-macho-autoritário: a dimensão pedagógica do cinema negro posto em questão. In: Confluências de Culturas no mundo lusófono. XXVII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Campinas, 1ªed.Portugal: AULP, 2017, v. 1, p. 107-116. Disponível em: [http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/Atas\\_Campinas\\_ISBN\\_eletronico.pdf](http://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/Atas_Campinas_ISBN_eletronico.pdf)> Acesso em 18 dez 2020

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro e a construção da imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio: pontos à compreensão da identidade de pessoa em condição de rua. In: FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. (Org.). **Políticas de educação superior e docência universitária**: diálogos sul-sul. 1ed.Curitiba: CRV, 2016. p. 429-445.

\_\_\_\_\_. O mar e a afirmação da imagem positiva da lusofonia: questão da possível dimensão pedagógica do cinema negro. In: Cristina Montalvão Sarmiento; Sandra Moura. (Org.). **Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM)**. 1ed. Cabo Verde, Cidade Velha: Europress, 2015. p. 233-242.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no Cinema Negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty. **Revista de Educação Pública**, v. 23, 2014. p. 403-424. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1624> Acesso em 26 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Mãos Negras**: Antropologia da arte negra. 3. ed. São Paulo: Panorama do Saber 2002.

\_\_\_\_\_. **Barravento**: O negro como possível referencial estético do Cinema Novo de Glauber Rocha. 1ª. ed. São Paulo: Editora Nacional. 1995.

Questão de Justiça. [filme]. Direção: Celso Luiz Prudente. Lançado em Cuiabá em 2017, (11min).

Referências [filme]. Direção: Zózimo Bulbul. Produção: Centro Afro Carioca de Cinema e Fundação Palmares. Lançado no Rio de Janeiro em 2006.

SANTOS, Everaldo Silva. **Dimensão pedagógica do cinema negro**: O ibero-ásio-afro-ameríndio, Santos pontos reflexivos para análise da construção de uma autoimagem. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Orientador: Celso Luiz Prudente. 2019.

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

# A cor do voto – entre o identitarismo e a representação política: por uma dimensão pedagógica do Cinema Negro

**Eliane Barbosa da Conceição<sup>1</sup>**

O presente texto pode ser compreendido como um relato-ensaístico do percurso de reflexões teórico-metodológicas que levaram à produção do curta metragem “A cor do voto”, filme dirigido pelo cineasta Celso Luiz Prudente, principal pesquisador e teórico do Cinema Negro brasileiro. O roteiro é do próprio Celso, juntamente com Hélio Santos, eminente ativista social e intelectual do Movimento Negro brasileiro e Eliane Barbosa da Conceição, que é quem escreve o presente texto, eu sou professora e pesquisadora das relações raciais e das relações entre sociedade e governo na África Lusófona. O texto foca nas construções teóricas que deram origem à ideia de trabalhar com filmes como uma iniciativa organizada de aprendizagem que busca promover ocasião para experiências de educação não formal acerca das desigualdades raciais no Brasil.

Optei por apresentar de modo sistematizado os argumentos que contribuíram para essa visão, destacando que, na prática, não houve linearidade entre o momento de percepção de um ou outro conceito-chave para a construção da ideia, como o texto pode sugerir. Em síntese posso dizer que a partir de um modo de ler e perceber as relações raciais no Brasil – bem como das inquietações que desse olhar derivam – fui levada a identificar a importância da educação não formal ou, no dizer de Paulo Freire,

---

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB. Centro de Estudo em Administração Pública e Governo – FGV/CEAPG.

dos *trabalhos educativos* como elementos capazes de iniciar ou aprofundar processos de tomada de consciência crítica entre os oprimidos, mas também para os opressores, como tratarei em outra oportunidade.

Uma vez que a educação sistematizada, como se refere Paulo Freire, *só pode ser mudada com o poder, [são] os trabalhos educativos que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização* (Freire, 2018, p. 57). Tais trabalhos educativos, que aqui chamo de elementos, ou iniciativas, de educação não formal, ao encontrar acolhimento junto a seu público-alvo, podem ensejar oportunidades para o início ou aprofundamento de experiências de mudança de *percepção do mundo opressor*. Além de também contribuir para a *expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora* (Freire, 2018, p. 57).

Na avaliação de Frantz Fanon (1965), Stuart Hall (1990) e tantas outras pessoas, no mundo colonial, a violência física e simbólica perpetrada contra a população negra foi tão profunda que legou aos indivíduos dessa população uma imagem distorcida acerca de si próprios, como também do seu grupo étnico-racial. Processo que no caso do Brasil, mas também de outros países do mundo – foi aprofundado na sociedade de classes (Hasenbalg, 1979). A distorção da autoimagem, juntamente com fatores mais imediatos da luta pela sobrevivência, atua como um elemento desagregador do espírito de grupo, inviabilizando dessa forma uma tomada de consciência para a mobilização social. No que diz respeito ao grupo opressor, também ele tem autoimagem distorcida, a tal ponto que foi levado a desumanizar os demais grupos humanos. Diante dessa constatação, o Cinema Negro é proposto como um possível elemento da educação não formal e, portanto, como uma possível iniciativa organizada de aprendizagem desencadeadora de processos de tomada de consciência e emancipação dos oprimidos. O Cinema Negro também pode ser elemento para a tomada de consciência crítica dos opressores, mas sobre isso tratarei em outra ocasião.

Essa proposição acerca do papel do cinema ganha mais força ante a percepção de que valores e modos de vida das sociedades contemporâneas acabam por aprofundar e consolidar os processos de autonegação, e mesmo auto-rejeição das pessoas negras, que resultam da violência aviltante a que ainda estão submetidas. No plano dos valores, contribui para isso, o discurso neoliberal, que apregoa uma falsa liberdade, em que os indivíduos teriam autonomia irrestrita para fazer suas escolhas no plano sociopolítico e econômico. Segundo essa visão, os indivíduos são, se não os únicos, os principais

responsáveis pelo fracasso ou sucesso de suas trajetórias. Ora, essa mentira desvia o olhar da história, desvia o olhar do senso de grupo que deveria unir a população negra brasileira, em torno da busca pela emancipação, reforçando a importância do cinema contra-hegemônico.

No que diz respeito ao modo vida, tem sido amplamente retratado que estamos adentrando a uma era imagética, na qual a linguagem audiovisual ganha primazia. É um período histórico desafiador, em que somos a cada dia alcançados por um fluxo interminável de imagens estáticas ou animadas. Diante disso, como destacaram Ismael Furtado e Edgar Marçal (2016), *parte significativa do que aprendemos hoje, está sob a forma de imagens* e por meio delas nos comunicamos, partilhamos subjetividades e expressamos nossa capacidade criativa. Mas, não apenas isso, a variedade de mídias disponíveis e tecnologias desenvolvidas para a transmissão de imagens gerou ou reforçou nas pessoas a prática de mostrar imagens positivas de si mesmas, comportamento que indica, segundo o olhar de diversos estudiosos, dentre os quais, Celso Prudente e Agnaldo Périgo (2020), um deslocamento do capitalismo que passa a ser um sistema de sedução.

Nesse mosaico, as pessoas negras são retratadas individual ou coletivamente com base em valores culturais subjacentes às sociedades ocidentais, que há séculos as inferiorizaram e inferiorizam em relação aos brancos. Essa dimensão também reforça o papel pedagógico do Cinema Negro, que tem como uma de suas missões a reconstrução da imagem deturpada da negritude, por meio da intervenção do cineasta negro, que reescreve com sua objetiva a sua própria representação da negritude e da africanidade, o que pode inspirar as *maiorias minorizadas* a se engajarem na luta a opressão, como propõe Celso Prudente (2018).

Assim, a leitura aqui apresentada acerca do modo como se mantêm e se reproduzem as desigualdades raciais em nossa sociedade, que perpassa inclusive pelo sistema de educação formal; a compreensão acerca da centralidade da educação não formal e a percepção do caráter imagético de nossa sociedade levaram-me a eleger o cinema, especialmente os filmes de curta metragem, como um caminho que pode contribuir com a abertura para a tomada de consciência de pessoas adormecidas pelo que Paulo Freire chamou de medo, mesmo que inconsciente, da liberdade, que levaria o sujeito político a se indignar contra a situação concreta de injustiça na qual se encontra inserido e a lutar para transformá-la.

Além desta introdução, o presente texto se estrutura em mais quatro seções. Na seguinte, tratarei das relações raciais na sociedade brasileira, a partir das contribuições de um conjunto de estudiosas e estudiosos do tema. A terceira seção apresenta uma visão acerca da centralidade de processos de educação não formal nos processos de busca pela elevação do nível de consciência crítica dos grupos oprimidos, com base na reconhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Em seguida, o cinema é apresentado como um elemento com grande potencial, mas também com limites, para incidir nesse processo, o que aponta para a importância do Cinema Negro. A quinta seção trata do argumento principal do filme, sua escolha e a polêmica que estabelece. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

### **Desigualdades raciais no Brasil: origens**

Ideias e ideologias conduzem a história ao se concretizarem em escolhas políticas. Na segunda metade do século XIX, quando o Brasil dava os primeiros passos em direção à modernização de sua base produtiva, prevalecia na Europa e no País uma visão poligenista da humanidade, diante da qual a família humana foi dividida, segundo os seus traços fenotípicos, em diversos grupos raciais. Estabelecendo-se a partir daí uma rígida correlação entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais. As chamadas raças não brancas foram tidas como inferiores. Nesse sentido, a assim referida raça negra foi considerada a categoria mais inferior, visto que relativamente aos traços fenotípicos era a que mais se afastava do ideal de branquitude. No Brasil, acreditou-se que a população negra poderia, inclusive, pesar negativamente sobre o futuro da nação. Acreditava-se que o processo de mestiçagem entre os três grupos (indígenas, negros e brancos) geraria uma descendência degenerada e, conseqüentemente, incapaz de assegurar um bom destino ao País (SCHWARCZ, 1993, p. 47-48).

No plano político e estratégico, tanto no setor público como no privado, importantes escolhas visaram evitar a anunciada tragédia, passando o país a buscar como padrão ideal o branqueamento. Para Thomas Skidmore (1976), o ideal do branqueamento balizou muitas decisões governamentais e empresariais, tomadas nesse período de transição. Mario Theodoro (2008a, p. 15) ressaltou que as ações governamentais adotadas no período terminaram *por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais*.

De fato, o ideal do branqueamento atuou e ainda atua em escala mundial. Parece ser um traço das civilizações ocidentais (talvez hoje, em alguns aspectos, mesmo das orientais, se consideramos os asiáticos “desamendoando” os olhos, encaracolando os cabelos, branqueando suas peles). Foi forjado a partir do século XV, quando a Europa, por meio dos ibéricos, se lançou ao mar e subjugou os povos de peles amarela, vermelha e negra e seus continentes (v. LOSURDO, 2018). No Brasil, tomou a forma como hoje ainda se manifesta, a partir do final do século XIX, apresentando-se como um traço cultural, que informa nosso modo de ver, pensar e agir no mundo. Diante disso, seria impossível criar uma lista exaustiva das concretizações simbólicas e materiais do ideal do branqueamento, razão pela qual destaquei abaixo um conjunto pequeno de ações públicas e privadas em áreas chave para o desenvolvimento humano, em seus aspectos orgânicos, subjetivos e sociais.

A lista revela bens sociais, materiais e simbólicos que foram franqueados à parcela branca da sociedade e negados à negra. O processo desencadeado por essas escolhas políticas, de garantir a um grupo acesso a tais bens e negá-los ao outro, reservou no plano sócio material o lugar de privilégio aos beneficiados; ampliou as distâncias entre os dois grupos, não apenas no que consiste às conquistas materiais e econômicas, mas também, e especialmente àquelas nos campos das subjetividades e capacidades humanas –; e, conseqüentemente, empurrou a população negra para as margens do sistema, condenando-a, talvez, a uma situação de inutilidade para o sistema vigente.

Importante salientar que os efeitos de decisões políticas e estratégicas tomadas em determinado período histórico alcançam não apenas àquelas gerações, mas também às futuras. Sendo as primeiras atingidas de modo direto e as últimas de modo tanto direto, durante a vigência da norma, seja ela legal ou não, como indireto, pelo somatório de privações ou privilégios vividos pelas diversas gerações ao longo do tempo. No que diz respeito à situação social da população negra hoje, os efeitos indiretos dizem respeito ao acúmulo na experiência individual ou coletiva das pessoas negras das faltas de oportunidades sociais, políticas e econômicas diretamente sofridas pelas gerações passadas. Tais efeitos, como salientou Charles Tilly (1999) podem resultar da junção dos seguintes processos: nutrição diferenciada; acesso desigual à informação e à educação; diferença no processo de socialização; diferenças de crenças compartilhadas, inclusive daqueles que dizem respeito a comportamentos e aptidões dos membros de grupos sociais antagonicos.

Em seu livro “A Sociedade Desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil”, Mario Theodoro (2021) aponta quatro motores centrais que conformaram a face do Brasil de hoje. Para o autor as questões relacionadas às políticas sociais, especialmente nas áreas da educação e da saúde; à política territorial, e ao trabalho, foram fundamentais nesse processo. Abaixo foco as áreas apontadas pelo autor, com exceção da saúde, e incluí a questão das práticas sociais racistas.

### **1- A negação do acesso à terra produtiva - Lei de Terras de 1850**

No Brasil, a partir do ano de 1822, ante o final do instituto das sesmarias, vigorou um regime transitório em que o Estado acolhia demandas populares relativas ao reconhecimento de posse de terras. Com a institucionalização da Lei de Terras, estabeleceu-se o fim da apropriação de terras. A Lei 601/1850 previu que as terras não poderiam mais ser apropriadas por meio do trabalho. O Estado passou a ser o proprietário e vendia suas porções a quem desejasse. As porções já ocupadas foram remarcadas e submetidas a condições de utilização ou voltaram para as mãos do Estado. Apenas eram reconhecidos como proprietários os detentores de documento comprobatórios do direito de posse. Essa foi garantida aos *grandes proprietários, alienando-as das mãos de milhões de trabalhadores* (THEODORO 2008). Ou seja, tirando-as das mãos daqueles que delas dependiam para a subsistência e nelas trabalhavam efetivamente.

Como previsto, os escravos não podiam ter posse de terras pelo trabalho. Além disso, a lei incentivava o governo a buscar colonos na Europa para trabalharem no país, o que desvalorizou o trabalho da parcela negra trabalhadora. Em 1888, os ex-escravizados foram abandonados à própria sorte. Deixaram os locais de trabalho forçado sem nenhum tipo de reparação, indenização e terras. Embora tivessem habilidade para tal, foram impedidos de cultivar a terra e não tinham recursos para adquiri-las. A única opção que lhes restou foi a de se deslocar para as cidades e viver em cortiços, vendendo sua mão de obra a salários de fome. Ou seja, a partir de 1888, os ex-escravizados foram expulsos das ocupações mais dinâmicas da economia e empurrados para os segmentos mais pobres, reforçando a associação entre pobreza e cor (THEODORO, 2008b).

## **2- A negação de oportunidade de trabalho assalariado:**

Na segunda metade do século XIX ainda vigorava no País o trabalho escravo, além de haver um crescente contingente de mão de obra negra e mestiça livre e disponível para o trabalho. Apesar disso, ocorreu nesse período uma alteração no perfil dos trabalhadores do país, com os imigrantes que se fizeram cada vez mais presente nas grandes fazendas de produção de café. Em vez de buscar mão-de-obra livre entre a força de trabalho do migrante doméstico de outras regiões (sobretudo do Nordeste, economicamente decadente), os fazendeiros de café passaram a substituir os escravizados pelos imigrantes europeus. Deixando para os escravizados a única função que viam como apropriada eles: o trabalho pesado (KOVARICK, 1976, p. 156).

No momento que se seguiu à abolição, em 1888, pretos e mestiços tenderam a ser absorvido pelo processo produtivo apenas em áreas de economia estagnada, ou seja, em recantos em que a imigração internacional foi pouco numerosa ou, mesmo, nula. Em contraposição, nas áreas de atividade econômica mais dinâmica, o imigrante praticamente extinguiu as possibilidades de emprego para o ex-escravizado, deixando *poucas oportunidades para os nacionais, que passaram a realizar tarefas mais árduas e de menor remuneração, como o desbravamento e preparo da terra* (KOWARICK, 1994, p. 87).

Importante, salientar que, enquanto a população negra se achou completamente abandonada e fadada ao desaparecimento, segundo a avaliação da classe política e econômica dominante (Dávila, 2003), ao imigrante foram franqueados uma infinidade de privilégios, como atesta o Decreto 9.081/1911. Privilégios que incluíam, além de outros, gratuidade ou restituição do valor da passagem de navio, alimentação, serviço médico, assentamento em colônias com escolas técnicas, escolas exclusivas para os filhos dos imigrantes, loteamento de terra com preços módicos, gênero de primeira necessidade, sementes, ferramentas agrícolas a preços de custo, ajuda de custo, passagem de volta, se solicitado.

## **3- Negação do acesso à Educação**

No período de formação do país, a educação sempre foi, um privilégio do grupo dos brancos, especialmente no período que sucedeu à expulsão dos Jesuítas do Território Nacional. Embora a Constituição de 1824 (art. 92, inciso XXXII) tenha garantido

direito formal à *instrução primária* a todos os cidadãos brasileiros, dentro os quais se encontravam as pessoas negras libertas aqui nascidas, o acesso era de fato restrito. Na caminhada em direção à modernização, foram instituídos instrumentos legais que negavam, direta ou indiretamente, aos escravizados o acesso às escolas públicas. O Decreto 1.311/ 1854, literalmente proibiu à parcela negra da população de frequentar as escolas públicas, facultado a possibilidade de aprendizagem com professores particulares. Já, o Decreto no 7.031 /1878, estabeleceu que as pessoas negras poderiam frequentar as escolas públicas em período noturno, o que na prática inviabilizava o acesso por uma série de razões que vão do cansaço físicos dos potenciais estudantes às dificuldades de mobilidade urbana (SANTOS et. al. 2013).

No pós-Abolição, o Decreto 982/1890, instituiu mais medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, que afastavam a parcela negra da população dos bancos escolares. Mudanças passaram a ocorrer apenas a partir da década de 1960, com a atuação dos movimentos sociais negros que ainda hoje instam com o Estado brasileiro, buscando garantir direitos à coletividade dos negros no Brasil (SANTOS et. al. 2013).

#### **4- Práticas sociais racistas**

Ainda que de forma menos elaborada, a ideologia do branqueamento, encontrava ampla aceitação tanto por parte dos indivíduos mais comuns, como por parte da liderança da nação. Como salientou Skidmore (1976, p. 64), embora os brasileiros fizessem praça de ausência de preconceito racial, no período que se seguiu à abolição da escravatura, diariamente a imprensa dava notícias de discriminação contra pretos e mulatos escuros, os quais eram objeto dos mais diversos tipos de preconceito e aos quais, por conta da cor de sua pele e demais traços fenotípicos, eram negadas oportunidades de trabalho, tanto em órgãos oficiais, como em instituições privadas.

#### **Efeitos do racismo e importância da educação não formal para a mudança de consciência**

Os resultados desse conjunto de leis, preceitos e práticas fundamentadas na ideologia do embranquecimento efetivados na vida da parcela negra da população durante todo esse tempo foram suficientes para: (1) impedir o seu desenvolvimento

enquanto grupo social e, portanto, (2) criar uma distância entre os dois grupos étnico-raciais que passaram a ser os numericamente mais expressivos no Brasil do século XX, e, além disso, para (3) reduzir a quase zero as possibilidades de emancipação humana e social da população negra. O pacote de medidas tomadas em favor dos imigrantes europeus, como as exemplificadas no Decreto 9.081/1922, contribuíram para acelerar e aprofundar as desigualdades entre os dois grupos sociais.

Em verdade não há, nem nunca houve, homogeneidade no grupo dos brancos, visto que o capitalismo é por natureza um sistema que não apenas exclui, mas também hierarquiza. Embora seja comum tratarmos todos os grupos vulneráveis como excluídos do sistema, questiono-me se hoje os subgrupos vulneráveis de brancos são de fato excluídos na mesma dimensão que negros e indígenas? Ou se, diferentemente, “apenas” ocupam uma hierarquia inferior, em diversos níveis, ao tipo padrão, posto que não têm a sua humanidade questionada. Mesmo quando são excluídos do sistema de produção, não se busca eliminá-lo da ordem social, como aconteceu e ainda hoje acontece com a população indígena e negra.

Do contrário as populações não brancas no Brasil, por gozarem na perspectiva prevalente de um *status* inferior, foram e são sistematicamente excluídas, e mesmo eliminadas, da ordem social. No caso em questão, a população negra – cuja humanidade já havia sido roubada em momento histórico anterior, o que justificou a sua escravização – permaneceu desumanizada no pós-abolição. Porém, se durante a período escravagista, ela era útil à manutenção do sistema, hoje, não encontra lugar na ordem capitalista.

Isso significa dizer que, no Brasil, as populações negra e indígena encontram-se em lugar inferior aos das pessoas brancas mais vulneráveis, que terminam se beneficiado com o racismo, como escreveu Carlos Hasenbalg (1979, p. 115-116):

a opressão racial beneficia capitalistas brancos e brancos não-capitalistas, mas por razões diferentes. Em termos simples, os capitalistas brancos beneficiam-se diretamente da (super)exploração dos negros, ao passo que os outros brancos obtêm benefícios mais indiretos. A maioria dos brancos aproveita-se do racismo e da opressão racial, porque lhes dá uma vantagem competitiva, vis-à-vis a população negra, no preenchimento das posições de estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas.

A compreensão dos efeitos de uma relação tão desigual e humilhante na subjetividade humana pode ser iluminada pela discussão trazida pelas teorias sociais que se ocupam da relação opressor-oprimido, a exemplo de Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Visto que, como já ressaltaram tantos, essa obra tenha forte influência do pensamento marxiano e das produções de autores marxistas como Gramsci e Lukács (CUSTÓDIO, 2020), Freire concebe a lógica da opressão, especialmente, a partir da perspectiva de classe, não considerando explicitamente as questões relacionadas à raça e ao racismo.

Apesar disso, os estudos de Tomaz Silva (2005) e Crislei Custódio (2020) sugerem que, na obra, autor foca o elemento da dominação não como um reflexo das relações econômicas, mas, sim, e muito mais, na dinâmica própria desse processo de dominação. Nesse sentido, Custódio (2020, 0. 39-40) destaca que, em *Cartas à Guiné-Bissau*, o educador brasileiro reflete sobre a dialética opressor-oprimido na forma da relação colonizador-colonizado. Do meu lado, também vejo a lógica freiriana como uma lanterna que nos ajuda a compreender as relações raciais no Brasil, e os efeitos que dela derivam tanto para opressores como para oprimidos.

No que diz respeito ao elemento que serviu de gatilho para os problemas raciais que hoje vivemos no país, que foi a desumanização dos negros, Paulo Freire (2018) argumenta que quem desumaniza o outro também se encontra desumanizado, *ainda que de forma diferente*. Aliás, foi a desumanização do branco, materializada em sua violência, que desumanizou os demais tipos humanos (FANON, 1965; LOSURRDO, 2018). Para Paulo Freire, cedo ou tarde, os oprimidos buscarão recuperar sua humanidade, lutando contra quem os diminuiu em *status*. Luta que apenas fará sentido, se os oprimidos, na busca pela reconstituição de sua humanidade, *não se sentirem idealisticamente opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos* (FREIRE, 2018, p. 41). Para ao autor, o libertar-se a si mesmos e aos opressores é a grande tarefa histórica que se impões aos oprimidos.

Como conseguiria a população negra brasileira, do lugar de insignificância e quase inutilidade ao qual foi lançada, levantar-se, enxergar-se como um povo subjugado, dar-se as mãos e lutar em favor de sua própria emancipação, assim como da libertação de seus opressores?

Paulo Freire (2018, p. 43-4) sugere que apenas no momento em que se perceberem *hospedeiros* do opressor poderão os oprimidos desempenhar esse papel. Para o autor, os oprimidos vivem uma dualidade em sua subjetividade, a dualidade em que *ser é parecer e parecer é parecer com o opressor*. Em semelhante cenário é impossível aos oprimidos se erguerem para a luta. Pelo contrário, permanecendo como estão, tenderão a atuar como opressores, visto que *a estrutura do seu pensar* está condicionada a reproduzir as contradições vividas em sua experiência concreta e existencial. Em seu lugar de falta de autonomia e subjugação, os oprimidos querem ser reconhecidos como homens, e o opressor é o exemplo de humanidade do qual dispõem.

A questão é que, no geral, os oprimidos, embora sejam capazes de se reconhecerem como tais, estão imersos na realidade opressora e buscam conformidade ao padrão, que evoca, em sociedades racistas, a supervalorização da branquitude e a desvalorização da negritude (HOOKS, 2019). Diante disso, os oprimidos tendem a buscar não a sua libertação, mas a identificação com o polo oposto, no caso com os brancos. Querem passar à posição de opressor, visto que é esse o exemplo que julgam ter de uma humanidade plena. Ao agir no mundo, adotam pautas estranhas aos seus próprios interesses, agem do modo prescrito pelo opressor (FREIRE, 2018). Algo que em nossa cultura fica muito evidente na expressão de voto, em que os oprimidos votam em seus mais tenazes opressores (SANTOS, 2001). Não buscam libertar-se do papel que lhe foi imposto, independentemente do polo em que estão atuando, visto que alguns poucos conseguem escapar da base da pirâmide. Mesmo que disso não tenham consciência, temem a liberdade e o vazio, da ausência de *script*, que isso deixará.

Celso Prudente (2019, p. 10) traduz essa atitude dúbia da população negra oprimida, que age a partir do *script* do opressor, como resultante de uma crise de identidade, fundamenta em um quadro patológico esquizofrênico. Quadro que incide ante um déficit de consciência cultural por parte do grupo oprimido, que o leva, inclusive, a autonegação racial. Diante desse contexto, o autor sugere que vigora, entre o povo negro<sup>2</sup> uma falta da aceitação de sua própria imagem.

São elementos centrais para uma possível porta de saída dessa trama, o reconhecimento crítico pelos próprios oprimidos da sua situação enquanto tais; uma

---

2 O autor, de fato, faz uma abordagem mais ampla, na qual também inclui de outros grupos raciais não-brancos, ou assim tidos, como os ameríndios, os asiáticos e os ibéricos.

visão mais consistente acerca dos limites que lhes são impostos pela realidade opressora, associados a uma disposição de se engajar na luta pela transformação social e restauração da intersubjetividade. Paulo Freire apresenta a educação como o fator desencadeador desse processo. Diferencia, no entanto, a *educação sistemática* – instituída e modificada pelo opressor – dos *trabalhos educativos*, que em sua visão devem ser realizados com os oprimidos no processo de sua organização (FREIRE, 2018, p. 56-7).

Os *trabalhos educativos*, que são aqui considerados como elementos da educação não formal, desempenham um papel de educação libertadora e atuam, segundo propõe Freire, em dois momentos distintos. No primeiro, os oprimidos desvelam aos poucos o mundo de opressão em que vivem e se comprometem com a sua transformação. No segundo, a realidade opressora é transformada, momento em que ganha vida a pedagogia dos homens (FREIRE, 2018, p. 57). Para o autor, tanto a tomada de consciência por parte dos oprimidos, que vem por meio da mudança de percepção do mundo opressor, como a expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora serão desencadeados pelo que chamou de ação profunda, por meio da qual será enfrentada, *culturalmente, a cultura da dominação* (FREIRE, 2018, p. 57).

## O Cinema Negro como um caminho

Em uma sociedade eminentemente imagética, o cinema, e mais especialmente o Cinema Negro, pode desempenhar esse papel de ação educativa, por meio *da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação*. Segundo Rogério de Almeida, que realizou, em 2017, uma excelente revisão de bibliografia sobre a produção acadêmica dedicada ao estudo da relação entre Cinema e Educação, essa relação é hoje muito discutida entre estudiosos dos dois campos. Dentre esses, alguns associam a educação apenas à abordagem escolar – talvez ao que tenho chamado de educação formal –, enquanto outros a consideram em sentido mais amplo, associando a *aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes e valores* – ou ao que aqui chamei de educação não formal (ALMEIDA, 2017, p. 2).

De um lado, as perspectivas mais conservadoras indicam o uso de filmes em sala de aula como ferramentas para fins da educação formal. O equívoco seria subordiná-lo ao *fazer pedagógico*, à sala de aula, usando-o apenas para debater determinado tema ou

a desenvolver um conteúdo. Instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixando de ser uma obra de arte para atender a propósitos didático-pedagógicos. Nesse processo, atua como um mediador entre os alunos e o conteúdo, tornando-se uma referência para o assunto que está sendo discutido e, assim, perde o seu significado intrínseco (ALMEIDA, 2017).

No polo oposto, entre aqueles que compreendem a educação como um processo mais amplo do que a escolarização, há os que veem o cinema como um elemento revelador de realidades e produtor de sentidos. Neste polo, o cinema de ficção é reconhecido pelo seu caráter pedagógico, visto que veicula narrativas que podem impactar o pensamento, o sentimento e o comportamento do espectador, a depender de sua capacidade de compreender tais mensagens. Assim, o cinema é visto como *uma arte que pensa, faz pensar e dar o que pensar*. Como disse o autor:

... [aqui] é possível avançar na compreensão de um cinema que *educa* não porque ensina determinado conteúdo, mas porque condiciona operações cognitivas próprias da narrativa, além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensões do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica. Em poucas palavras, o cinema realiza no século XX o que a leitura representou no século XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas (ALMEIDA, 2017, p. 8).

Com relação ao espectador, de um lado, há abordagens que o apontam como um sujeito social que, diferentemente de um simples receptor, interage ativamente na construção dos sentidos, veiculados pelos filmes. Assume-se assim que podem, inclusive, ocorrer uma identificação psicológica do espectador com alguns aspectos do filme, o que o levaria a viver com os personagens as circunstâncias dramáticas dispostas naquela narrativa. Nessa visão, o espectador atribui significados aos significantes trazidos pelo filme, a partir de conhecimentos que ele possui de si mesmo, da vida e,

sobretudo, da linguagem audiovisual. De outro lado, há abordagens que apresentam o expectador como um consumidor de imagens, passivo, manipulável e alienado, que se permite educar segundo as regras do mercado. Visão que se refere especialmente àquele expectador do cinema hegemônico, produzido nos Estados Unidos, embora se reconheça a presença de um cinema dissidência naquele país (ALMEIDA, 2017).

Como foi tão belamente sugerido por Almeida (2017) no trecho transcrito acima, o cinema é visto como um elemento que pode desencadear processos educacionais amplos – condicionando operações cognitivas da narrativa e fornecendo material concreto e singular para abstrações mais universalizantes. Apesar disso, esse artefato cultural pode também servir de instrumento de dominação. Nesse sentido, Celso Prudente (2017, p. 11), eminente teórico do Cinema Negro brasileiro argumenta que, de um lado, o cinema e a televisão *ocuparam papel estratégico na tentativa de fragmentação do traço epistemológico da africanidade*. O que se deu pela pretensão de aviltar a imagem do negro, e pela imposição da ideia de inferioridade racial desse grupo, que, nas telas, foi vinculado ao ente maligno e ao atraso. De outro lado, cinema e televisão ratificaram o mito da superioridade racial branca, sugerindo esse grupo como signo benigno e essencial para o progresso, o que leva o autor a ressaltar:

Vê-se aí de forma cristalina e inequívoca a dimensão do cinema negro. No projeto cinematográfico em que o negro vai para além da posição de protagonista sendo sujeito histórico, na medida em que reescreve com a objetiva a sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta conta a euro-heteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hétero-macho-autoritário (PRUDENTE, 2018, p. 105).

Diante disso, em sua rica obra, Celso Prudente (2019) advoga em favor do reconhecimento da dimensão pedagógica do Cinema Negro que, diante da aviltação da imagem das pessoas negras e demais minorias, reconhece como uma de suas mais elevadas missões, a de reconstrução da imagem desse grupo social. Para o autor, em uma cultura de hegemonia imagética eurocêntrica, o cinema negro estabelece uma imagem de afirmação positiva do afrodescendente e da africanidade.

Como salientou autor, em importante texto publicado no último ano (2020), em coautoria do Agnaldo Périgo, o Cinema Negro tem origem no Cinema Novo. Este último

foi um movimento cinematográfico brasileiro que ganhou vida no início da década de 1960 e se destacou pela sua crítica às desigualdades sociais e raciais no Brasil. Tinha o passado como referência para a investigação do presente. Para os cinemanovistas, o cinema baseado na história do Brasil poderia oferecer uma resposta ao que chamavam de situação colonial, até então vigente no país. Acreditavam que a compreensão da história e a capacidade de analisá-la era chave para uma cinematografia que contribuísse para a construção de um futuro melhor. Queriam discutir e transformar a realidade brasileira, sendo suas obras classificadas em três grandes áreas temáticas: a escravidão, o misticismo religioso e a violência predominantes na região Nordeste (CARVALHO, 2006).

Para Prudente (2018, 2019), o Cinema Negro consiste numa renovação conceitual que possibilita a expressão da diferença do posicionamento sociocultural das pessoas negras. É uma perspectiva cinematográfica que busca elaborar uma imagem afirmativa do negro e da sua cultura. Segundo Prudente e Périgo (2020) o Cinema Negro apresenta dois principais vetores: O primeiro, liderado por Jeferson De, é denominado Dogma Feijoada e teve suas origens no final da década de 1990. Caracterizou-se como um movimento de diretores negros de São Paulo, que preconizavam a necessidade de ressignificação das imagens e representações sobre o negro no cinema brasileiro. O segundo vetor é representado pela Mostra Internacional do Cinema Negro, cujo curador é o próprio Celso Prudente. Essa vertente é marcada por uma visão mais ampla acerca das contradições da sociedade brasileira, assumindo a visão de que o *Cinema Negro* é a filmografia que busca a imagem de afirmação positiva das minorias como um todo.

Os dois movimentos são precursores de um processo que busca a mudança dos antigos paradigmas e possibilitam uma nova apreciação estética da cultura negra e africana. Como ressaltou Prudente e Périgo (2020, p. 425), *embora existam diferenças ideológicas nas raízes das duas tendências do Cinema Negro, é importante dizer que ambas se preocupam em dar ao negro sua posição de destaque, que fora ultrajada durante grande parte do processo Histórico do país*. Propõem uma mudança do lugar cinematográfico das pessoas negras, que deixam de atuar apenas como figurantes, para se tornarem protagonistas de filmes e, conseqüentemente, da vida. O Cinema Negro se apresenta como um expediente para romper estigmas e criar oportunidades para as populações negras, além de buscar desconstruir valores erigidos pela indústria cinematográfica eurocêntrica.

Para Celso Prudente (2018, 2019), a dimensão pedagógica do Cinema Negro é multifacetada, uma vez que ensina e faz aprender conteúdos diversos, a partir de uma multiplicidade de perspectivas. Ao tratar da dimensão pedagógica do cinema, Prudente e Périgo (2020), a apresentam a partir de uma gama de situações complementares, que não são mutuamente excludentes, nem coletivamente exaustivas. Para os autores, o Cinema Negro:

1- Possibilita uma representação artística que servirá de aporte à visibilidade das qualidades das pessoas negras, na condição de depositárias que são de traços telúricos da africanidade.

2- Permite uma realização étnico-cinematográfica, que extrapole a filmografia que, reforçando um imaginário social pejorativo da população negra, tentava manter tais artistas em papéis de escravidão, como o de empregada doméstica, faxineira ou, pior, em papéis de marginais e bandidos. Assim, busca reverter a invisibilidade do negro, sobretudo absoluta ausência em personagens protagonistas.

3- Integra representações reais e imaginárias, o que ocorre por meio de uma fusão simbólica que, nos filmes, permite o resgate da identidade cultural do oprimido. Este, a partir do papel que desempenha na tela, ensina a sociedade sobre como ele é e como deve ser tratado, caracterizando aí o seu lugar de fala, o que passa pelo *etnoletramento*.

4- Transforma as práticas educacionais, com capacidade de ampliar o questionamento da dominação efetivada pela *euro-heteronormatividade*. Está relacionado, dessa maneira, à possível mudança de paradigmas que são fundamentais ao *etnoletramento* na educação das relações étnico-raciais;

5- Materializa novas ontologias sobre as relações entre os sujeitos dos diferentes grupos sociais, o que imprime um processo de transformação mútua nas relações que tais grupos estabelecem entre si e com o mundo. Contribuiu, assim, para a construção de novos conhecimentos e traz novas possibilidades de superação dos estigmas raciais e sociais, alterando a visão que a sociedade possui dos grupos *minorizados*.

6- Amplia as possibilidades de discussão das relações étnico-raciais, visto que a arte cinematográfica traz para a sociedade a discussão da não conformidade do negro em ser '*coisificado*' na sua atuação social. Estrutura-se em uma dimensão filmografia comprometida com o oprimido.

7- Percebe a arte cinematográfica como uma questão política de afirmação e contestação, ou seja, como uma produção de sentidos e significados para a construção

de uma estética emergente, de uma nova realidade e, por conseguinte, de uma nova epistemologia.

8- Projeta a autêntica diversidade brasileira, algo importante quando se considera que o cinema tem valor pela realidade da mensagem transmitida, pois as palavras, ideias e valores ali veiculados servem de parâmetro para os expectadores.

9- Favorece o debate público sobre as relações étnico-raciais em diversos contextos, buscando dar voz as culturas negra, quilombola e indígena.

10- Impulsiona processos de resgate da dignidade das pessoas negras e da cidadania, enquanto contemporaneidade inclusiva estrutural e da luta ontológica contra o anacronismo excludente da verticalidade da hegemonia imagética dos brancos.

11- Ameaça o eurocentrismo, para além da tentativa de coisificação, imposta pela *euro-heteronormatividade*, contribuindo, portanto, para uma transposição que vai além dos ideais eurocêntricos, que tentam impor, em primeiro plano, a formação de uma cultura hegemônica branca.

12- Favorece a busca pela visibilidade do negro, do quilombola e do indígena na dinâmica da africanidade, concorrendo para a construção de uma imagem de afirmação positiva dos grupos oprimidos

Por todas essas razões, compreendo que o Cinema Negro se constitui em elemento crítico e histórico necessário, que poderá possibilitar ao conjunto dos grupos oprimidos no Brasil o acesso a chaves conceituais e práticas que os ajudem a se reconhecerem enquanto tais. Em seu artigo, Rogério Almeida (2017) identificou que os expectadores são considerados a partir de duas diferentes visões, em particular, alinhamento com a que julgo mais emancipadora. Vejo o expectador como um sujeito social que, com base nos conhecimentos que possui, interage ativamente na construção dos sentidos, veiculados pelos filmes. Por essa razão, compreendo que para cumprir o papel de elemento da educação não formal, o filme deve estar, à semelhança das obras produzidas pelas lentes do Cinema Novo, fortemente ancorado na história e buscar trazer ao expectador os desafios presentes da sociedade brasileira.

E por que não, em plena época de apogeu das *fakes News*, adotar a estética da mentira e da desinformação? Isso nos permitiria criticar, por meio de nossas próprias objetivas, as diversas mentiras sobre as quais se sustenta o Brasil: a mentira da abolição, a mentira da democracia racial, a mentira da democracia política, entre tantas outras

que nos são contadas desde os bancos iniciais da escola formal, e ainda são fortemente sustentadas pela mídia hegemônica.

### **A trama do filme e sua polêmica**

Em uma universidade dois amigos caminham tranquilamente pelo campus, conversando sobre política e se questionam sobre as opções de candidatos para as eleições que se aproximam. Em quem votar? É a questão emerge. A pergunta não fica sem resposta quando os rapazes se encontram com uma amiga que os faz refletir sobre a urgência de uma mudança de posicionamento e preferências políticas. Assim o filme, aborda a necessidade do voto crítico reflexivo da comunidade negra no comportamento militante de universitários negros.

O argumento do filme traduz uma proposição clássica das ciências políticas, que sugere o voto como instrumento de punição dos considerados maus políticos. Foi também esse o argumento levantado por Helio Santos (2001) em seu livro “A busca de caminho para o Brasil”, quando o autor desafia os eleitores negros a mudar o jogo político do país por meio do voto.

### **Considerações finais**

A trama dialoga com dois temas muito presentes no debate público em nossos dias: a representação política e o indentitarismo. É verdade que a ordem social vigente – em que o econômico, como destacou Guerreiro Ramos, abocanhou as demais esferas da vida em sociedade, mercantilizando tudo – não atende às necessidades de desenvolvimento e emancipação da humanidade. É um sistema excludente, fundamentado na expropriação, na exploração da classe trabalhadora e na concentração das riquezas produzidas coletivamente.

Diante disso, alguns argumentam que todos os esforços políticos deveriam se voltar para o enfrentamento do capitalismo, o mal maior que atinge igualmente a todos os grupos sociais, inclusive aos próprios capitalistas, embora alguns não se deem conta disso. Por que lutar contra as mazelas que atingem cada grupo específico se o problema maior são as contradições do próprio sistema? Embora ainda não tenha respostas definitivas para as questões levantadas, deixo aqui algumas reflexões:

1- Embora, à primeira vista, nos soe coerente o discurso de que devemos todos nos unir, em torno da fronteira da classe social, para derrubar o sistema capitalista, deixando de lado as demandas dos grupos sociais específicos, fica a questão: unirmo-nos como? Não há relação de parceria entre pessoas diferentes em *status*. Pessoas negras e indígenas, mulheres brancas, pessoas LGBTQI+ permanecem inferiorizadas nessa ordem social. Ao se sentarem à mesa com homens brancos na construção de uma nova ordem, qual será o resultado dessa concertação? Não será um sistema que continuará favorecendo os homens brancos? Por essa razão, a luta deve ser constante em todas as fronteiras de opressão. Devemos buscar a derrocada do sistema, por meio da emancipação dos grupos oprimidos por todo e qualquer sistema opressor.

2- Diante da impossibilidade moral de um atentado à vida de todos os indivíduos do grupo, a parcela negra da sociedade brasileira foi no pós-Abolição deixada à própria sorte, cerceada do direito de ter acesso a bens simbólicos e materiais, e a oportunidades sociais como educação, saúde e trabalho. Como sugere Charles Tilly (1999), os efeitos indiretos desses processos de privações acumulados na trajetória dos grupos sociais, de geração em geração, afetam sua experiência vida e o desempenho dos indivíduos em ambientes distintos daqueles nos quais foram apreendidos. Tais efeitos reforçam a manutenção das diferenças categóricas, que se traduzem em desigualdade sociais, devendo por essa razão serem enfrentados por meio da ampliação de oportunidades sociais, políticas e econômicas aos grupos discriminados.

3- No que diz respeito à representação política, vale analisar possíveis implicações da parte mais polêmica do filme, que se dá no momento em que o estudante negro levanta a seguinte questão: “o que vocês acham de votar em pessoas negras?” Ao que o estudante branco responde: “Bora votar em pessoas negras, nós podemos mudar o Brasil”. Literalmente, votar em pessoas negras mudará a cara institucional do país. O simples fato de haver mais políticos negros, nesta nação, com nível de sub-representação política abismal desse segmento – o que denuncia o tipo de “democracia” que temos ou que não temos aqui – já muda na aparência a cara do Brasil. Sim precisamos dessa mudança quantitativa, mas não apenas. Como destacaram Flavia Rios e suas colegas (2017), considerando os aspectos de gênero e raça nessa questão, *o importante do pluralismo descritivo da representação é a de criar [...] condições para que assuntos relevantes em matéria dos direitos das mulheres e dos negros tenham visibilidade nas esferas públicas*

*decisórias, especialmente porque se trata de grupos historicamente sub-representados no sistema político. Mas, como as autoras destacaram, uma maior presença de pessoas negras e de mulheres no poder, não necessariamente garante que esse compromisso será firmado, visto que como argumentam Paulo Freire (2018), Frantz Fanon (1965) e Stuart Hall (1990), a violência perpetrada contra a população oprimida é tão profunda que lega aos indivíduos do grupo uma imagem distorcida acerca de si próprios e do seu grupo social. Indivíduos assim moralmente atingidos vivem uma dualidade que os leva reproduzir os padrões de opressão pelos quais passou, o que leva a manutenção do sistema.*

Nesse cenário, o Cinema Negro tem múltiplos papéis a desempenhar, sendo, talvez, o principal deles o de servir como um elemento da educação não formal e, portanto, como uma possível iniciativa organizada de aprendizagem desencadeadora de processos de tomada de consciência e emancipação dos oprimidos. Pode desempenhar papel também junto aos opressores, como voltarei a falar em outra ocasião.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Vol. 33, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836>.
- CARVALHO, Maria do S. Cinema Novo Brasileiro. In MASCARELLO, Fernando (org.) **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papirus ed., 2006.
- CUSTÓDIO, Crislei. Racismo à brasileira e possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma educação antirracista. **Educação & Linguagem**. Vol. 23, n.º 2, p. 23-46. 2020.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra** (Serafim Ferreira, trad.). Lisboa: Ulisseia, 1961/1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 2018[1968].
- FURTADO, Ismael; MARÇAL, Edgar. Educação e conhecimento na sociedade imagética In book: *Gestão, Ensino e Tecnologias: Práticas Docentes, Experiências e Tecnologias Digitais*. Pontes Editores, 2016.
- GOMES, Joaquim B. B. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HALL, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In Rutherford, Jonathan. *Indentity Community, Culture, Difference* (222-237). Londres: Lawrence & Wishart, 1990.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.
- KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LOSURDO, Domenico. **O marxismo ocidental: como nasceu, como morreu, como pode renascer**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- PRUDENTE, Celso L. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio: a origem do Cinema Negro e sua dimensão pedagógica. In: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia (org.). **A dimensão pedagógica do Cinema Negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Curitiba: Prisma, 2018. p. 67-109

- \_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Extraprensa Cultura e Comunicação na América Latina**. Vol. 13, n.º 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>
- \_\_\_\_\_; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. *Amazonica- Revista de Antropologia*. Vol. 12 (1), 419 – 444, 2020.
- RAMOS, Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da Riqueza das Nações**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- RIOS, Flavia; PEREIRA, Ana Claudia; RANGEL, Patrícia. Paradoxo da iGualdade: Gênero, raça e democracia. **Ciência e Cultura**. Vol.69 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000100015>.
- SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. Senac, 2001.
- SANTOS, Anderson; OLIVEIRA, Camila; OLIVEIRA, Guilherme; GIMENES, Olíria. A História da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no Século XIX. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia do oprimido versus Pedagogia dos conteúdos. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, 2005, pp. 207-214. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-arquivo.pdf>
- SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: **Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário L. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea: 2008a, cap. 1, p. 15-43.
- \_\_\_\_\_. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 79-82, out. 2007/mar. 2008b.
- \_\_\_\_\_. **A Sociedade Desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil”** Zahar, editores, 202 (no prelo)
- TILLY, Charles. (1999). **Durable Inequality**. Berkeley: University of California Press.

# Bando de Teatro Olodum no Cinema: Necropolítica e as crianças negras em *Ó pai, ó*

Ellen de Lima Souza<sup>1</sup>  
Ana Vitória Luiz e Silva Prudente<sup>2</sup>

No Brasil, todos os dias, 32 crianças e adolescentes morrem assassinados (UNICEF, 2017)

## **Pelourinho: a Bahia na encruzilhada**

A imagem, no contexto da contemporaneidade, tem forte relevância no reconhecimento das diferenças para construção da afirmação identitária junto aos grupos subalternizados, neste caso abordaremos a população negra. As mídias ganharam forte expressão no que tange representação e representatividade na busca por se colocar na disputa de narrativas de modo a apresentar um novo olhar sobre as construções sociais, políticas e econômicas no campo da história. Isso porque há por parte dos grupos hegemônicos uma tentativa de desumanização, folclorização e apropriação de saberes que se propõe a silenciar e apagar identidades dissidentes em nome da manutenção do status quo.

Ao abordarmos os aspectos que constroem as relações étnico-raciais se faz necessário compreender as possibilidades discursivas que se fazem possíveis no Cinema Negro e sua influência comunicacional nas mais diversas camadas sociais. Partindo da categoria conceitual, do cineasta Celso Luiz Prudente (2019), de “Dimensão Pedagógica

---

1 Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP

2 Mestranda em Educação na UNIFESP

do Cinema Negro”, acredita-se que o negro constitui a sua imagem de afirmação positiva, sendo sujeito da história; segundo Prudente, “São estes grupos vulnerabilizados, que dirão como são e como querem ser tratados na perspectiva do respeito à diversidade” (PRUDENTE, 2019, p.76).

Compreendendo, dessa forma, o Cinema Negro como uma filmografia de todas as minorias vulneráveis, uma vez que possibilita uma representação humanizada dos grupos não hegemônicos, queremos chamar a atenção para o aspecto estético-pedagógico, que é próprio da linguagem cinematográfica, por meio de análises iconográficas usando como referência metodológica a “Lógica Exúlica” (SOUZA, 2016). Essa categoria conceitual propugnada por Ellen de Lima Souza (2016), favorece uma quebra com o antagonismo, uma vez que a encruzilhada é o ambiente das múltiplas possibilidades. Conforme Souza (2016):

(...) sob a prescrição da lógica de Exu, reporta não a si mesma, mas evoca, polifonicamente, diferentes enunciados de estado (gestação, nascimento, infância, adolescência, juventude, adultez, velhice e ancestralização), estados a que se pode ir e vir, numa perspectiva capaz de sabotar a cognição, a interpretação e representação simbólica eurocêntrica da percepção do tempo. (SOUZA, 2016, p.22).

Exú é o orixá “que movimenta o sistema, transportando a fala, proporcionando os contatos, acelerando as trocas” (SODRÉ, 1997, p.31), o que permite chamar atenção para uma epistemologia emergencial, que concorre favoravelmente à compreensão da imagem das minorias vulneráveis. E é por meio de análises iconográficas feitas sobre o filme “Ó paí, ó”, de 2007, dirigido por Monique Gardenberg, que buscamos reconhecer no Cinema Negro uma prática de superação sobre a tentativa de folclorização da africanidade.

O filme, inspirado em uma peça teatral homônima de um importante grupo de teatro negro na Bahia – que no campo das artes cênicas é uma referência nacional – passa-se em Salvador. O roteiro, que teve influências significativas da dramaturgia, apresenta um pouco da realidade do cotidiano soteropolitano no Centro Histórico de Salvador em um dia de carnaval. Nesse artigo buscamos observar como se apresentam as relações com as infâncias, entendendo a criança como centro de algumas das discussões fundamentais

da narrativa fílmica. Busca-se compreender como as questões entre a cidade e o bairro, as marcações de gênero, as representações raciais, estão estruturalmente associadas a uma ideia de desvalorização dos saberes infantis e da necropolítica que atinge verticalmente as crianças negras. A interlocução entre a lógica exúlica, a dimensão pedagógica do cinema negro e o filme “Ó paí, ó” (compreendendo os contextos que levaram para a criação dessa dramaturgia, posteriormente transformada em roteiro) pretende apresentar a superação da tentativa de folclorização da africanidade, reconhecendo as possibilidades de rompimento com a colonialidade do poder e do saber por meio da quebra com o adultocentrismo.

A Bahia é o estado brasileiro que apresenta, proporcionalmente ao número de habitantes, a maior concentração de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, partimos desse ponto para reconhecermos a importância do filme “Ó paí, ó” na construção de uma narrativa que evidencie a complexidade das relações étnico-raciais e como elas estão ligadas à etariedade, relações de gênero e sexualidade, bem como da construção de um imaginário acerca da baianidade.

A capital da Bahia, Salvador, com mais de três milhões de habitantes, segundo os dados do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta um cenário de abissais contrastes sociais e econômicos, que estão amostra nas dinâmicas da cidade e do estado. Dados disponibilizados nas mídias afirmam:

(...) a Bahia tem a segunda maior população de pretos do país em números absolutos, logo abaixo de São Paulo (3.453.975), estado brasileiro mais populoso. A Bahia era ainda o único estado do país em que as pessoas pretas eram mais representativas na população em geral do que as autodeclaradas brancas (18,1% da população baiana). (G1 BA, 2019).

“Ó paí, ó”, originalmente uma peça teatral criada em 1992, escrita e dirigida por Marcio Meirelles junto ao elenco do Bando de Teatro Olodum, que foi inspiração para o filme homônimo, de 2007, dirigido por Monique Gardenberg, tem como cenário o Centro Histórico de Salvador, para apresentar a negligência do Estado em relação aos empobrecidos e marginalizados, na sua maioria negros, que constantemente sofrem com a tentativa de desumanização e folclorização de seus saberes pela hegemonia do poder representada pelo euro-hétero-macho-autoritário (PRUDENTE, 2019).

A urgência em debater esse tema, no campo das Artes Cênicas, deu-se com as diretrizes de gestão cultural e patrimonial que surgem no novo mandato de uma figura política recorrente na história do estado, Antônio Carlos Magalhães (ACM).

ACM tem sua trajetória política marcada por politicagens, com alinhamentos sempre a favor de quem já estava no poder. Foi governador da Bahia, em três diferentes mandatos. Em seu primeiro mandato foi apoiado pelo, então, presidente da República Emílio Médici, no contexto da Ditadura Militar, no mandato de 1971 a 1975; e, em seu segundo mandato, de 1979 a 1983, atuou com o apoio do, então, presidente da República Ernesto Geisel.

Com a alcunha de “coronel baiano”, o jornalista e médico, foi conhecido por suas estratégias antidemocráticas na política, e nos anos 90, Antônio Carlos Magalhães estava alinhado com o presidente Fernando Collor de Mello, em o seu terceiro mandato no governo do Estado. A troca de apoio entre ambos mostrava uma compatibilidade política, enquanto Collor desativou o Ministério da Cultura, o governador baiano fez uma reestruturação organizacional da máquina estatal, que muito afetou a cultura ao incorporar a secretaria da educação.

Este governo marca o processo de percepção da cultura local como um capital, reconhecendo-a como parte importante para a produção de recursos na economia baiana, por meio do turismo cultural. O patrimônio material passa a ter grande destaque, na aliança entre a cultura e o turismo. Cria-se, então, o projeto de recuperação do Centro Histórico de Salvador. Palácios (2009), em sua dissertação de mestrado nos aponta que:

A maior parte da literatura sobre o Centro Histórico de Salvador é recente e se refere aos resultados da Reforma de 1992 na qual foram construídas e reconstruídas cerca de 600 casas em um período inferior a cinco anos (...). Um dos pontos muito (e mal) discutidos na literatura foi a remoção, nessa área, de 3.190 pessoas (dados do IPAC), correspondendo a cerca de 600 famílias. O Programa de Restauração realocou grande parte dos moradores e transformou o Pelourinho, fisicamente, como nunca se havia feito ou visto, antes. (PALACIOS, 2009, p.15).

É preciso compreender, no entanto, que o centro histórico foi relegado aos grupos economicamente menos favorecidos, que são em sua maioria pessoas negras

e não-brancas. O Pelourinho, apesar de ter sido declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1985, era considerada uma região de empobrecidos, aos quais a hegemonia do poder marginaliza ainda mais, associando a prostituição e criminalidade.

Com mais de mil móveis dos séculos XVII ao XIX, o Pelourinho, agregou por anos pessoas em situação de miseração, resultado de um período colonial escravocrata que se estruturava econômica e socialmente na tentativa de desumanização, a qual não houve ressarcimento histórico sequer nas repúblicas. Ex-escravizados, negros libertos, sertanejos no contexto do êxodo rural, empobrecidos que reabitaram essa região abandonada pela esfera pública e privada, e cuidaram desse patrimônio associado ao período colonial da América Latina.

Mas, a despeito disso, a proposta era de recuperação e concessão de uso dos imóveis no Pelourinho para implantação de atividades comerciais, a fim de atingir maior status de atrativo turístico, visando maior valorização econômica da região, gerando benefícios também no que tange a especulação imobiliária. Para tanto, os subsídios de instituições privadas envolviam, também, a remoção das populações de baixa renda de suas moradias, esse grupo local deveria migrar para as periferias das cidades.

O presente artigo tem como objetivo compreender como o adultocentrismo ancora o racismo, responsável pela segregação racial, marginalização das diferenças que tanto vitimiza crianças negras, como observamos no filme “Ó pai, ó”. Compreendendo que vivemos em um contexto de genocídio, é preciso reconhecer como essa realidade atravessa as perspectivas de vivências de uma infância negra, os pesquisadores Souza e Carvalho (2021) avaliam que:

Seria desnecessário sublinhar a fragilidade das crianças no contexto necropolítico. Entretanto, como o esquecimento parece ser uma bactéria a infeccionar a sociedade, necrosando as sensibilidades humanas que deveriam revigorar os tecidos e os nexos sociais, não podemos deixar de enunciar que as crianças têm sido objetivo perverso da necropolítica. Mais ainda: as crianças negras. (SOUZA e CARVALHO, 2021, p.03)

Cabe lembrar que, segundo o 14 Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ao menos 4.971 crianças foram mortas de forma violenta e cerca de 80% dessas crianças

eram negras. Portanto, a frase proferida, no filme, pela personagem Psilene, interpretada pela atriz Dira Paes: “Ainda matam crianças nesse país?” é eloquente e atual. O filme apresenta como as relações de poder ditam quem pode viver e quem deve morrer, expressando por meio do audiovisual a ideia de “necropolítica”, conceito cunhado por Achille Mbembe (2018). Como sinala Souza e Carvalho (2021):

O sintoma brutal da necropolítica tangencia o apagamento da memória, a supressão e a distorção das narrativas que dão contornos aos acontecimentos que violam o direito à vida e que sufocam as causas violentas de histórias cujos arquivos ainda cheiram a sangue. (SOUZA e CARVALHO, 2021, p.03)

Pretende-se expressar a dimensão estético-pedagógica do Cinema Negro para a superação da tentativa de folclorização da africanidade, tendo como objeto o filme “Ó, Paí, Ó!” e usando a lógica exúlica (SOUZA, 2016) como metodologia para análise iconográfica.

### **Teatro e Cinema: Bando de Teatro Olodum e “Ó Paí, Ó!”**

“Ó Paí, ó!” teve início nos palcos, e depois migra para o cinema com a obra homônima. Considerando sua origem, é importante compreender o cenário artístico, no campo das artes cênicas, em que temos o surgimento do grupo criador dessa dramaturgia.

O teatro brasileiro (...) se desenvolveu a partir do trabalho executado pelos grupos de teatro. São coletivos que estão presentes em muitas cidades do país, mas ainda não há uma bibliografia que possa dar conta da dimensão que, por eles é alcançada. (CARVALHO, 2015, p. 52).

O teatro de grupo, que é um formato de articulação entre atrizes/atores, direção e o responsável pelo dramaturgismo, é muito comum e específico do Brasil. Essa estruturação se dá, fundamentalmente, na década de 60 e 70, quando há uma explosão de grupos teatrais, uma reação ao gerenciamento de empresários, produtores e companhias que determinavam as condições de trabalho. Gerando uma mudança no mercado, esse novo formato de pensar e fazer nas artes cênicas quebra com a lógica mais empresarial

de outrora, e promovendo, também, uma mudança na estética, possibilitando novas formas de expressão cênica menos engessadas pelas convenções tradicionais. A proximidade entre os diversos artistas que compõem a cena, a necessidade de se pensar na gestão dos grupos e na manutenção dos materiais usados facilitou avanços para além das fronteiras estéticas e técnicas, contemplando também questões éticas e políticas.

E é dentro dessa concepção de produção artística que em 1990, em Salvador, na Bahia, o diretor Márcio Meirelles, em parceria com o Grupo Cultural Olodum<sup>3</sup>, oferece uma oficina que levou a criação do grupo de teatro Bando de Teatro Olodum. O nome, Bando, vem em memória de negros e negras escravizados que fugiam dos horrores da escravidão em bandos, é uma ressignificação da palavra que quando associada a africanidade era compreendida de antemão como contravenção, ou seja, já na designação do grupo teatral a sua vertente político-social é expressada de maneira cristalina. O Bando de Teatro Olodum visa valorizar a cultura negra, por meio de um teatro engajado, uma vez que Salvador, com mais de 80% da população negra, foi nomeada “Roma Negra” (2002), pela antropóloga Ruth Landes em seu clássico estudo “Cidade das Mulheres”.

Inspirados, também, pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) do Rio de Janeiro, que desde a década de 40 era liderado por Abdias do Nascimento, o Bando também tem como objetivo dar voz e levar aos palcos personagens negras livres de estereótipos aviltantes, desafiando a máquina cultural que se utiliza das mídias de massa para a propagação de uma representação negra que não é de afirmação positiva. O Bando é o grupo de teatro de maior visibilidade na Bahia, e é um dos grupos negros de teatro mais reconhecidos do país, com trinta anos de história sem interrupções, dando corpo, voz e palco para a expressão negra nas artes cênicas. Com mais de vinte espetáculos montados e apresentados, tendo atores e atrizes negros como protagonistas em suas dramaturgias, o grupo em 1992 cria a peça teatral “Ó pai, ó”, escrita e dirigida por Marcio Meirelles.

---

3 O Grupo Cultural Olodum, surge a partir da Banda Olodum, fundada em 1979, no Centro Histórico de Salvador. A instituição de 40 anos de história, tem como proposta a propagação de arte e cultura afro-brasileira. “De acordo com informações de Uzel (2003), a Banda Olodum emprestou apenas seu nome e prestígio, mas não havia disponibilidade de suporte financeiro nesse apoio. Ainda segundo o autor, a Banda nunca exerceu maiores interferências ao trabalho do grupo. No entanto, Banda e Bando tiveram um racha definitivo em 1997” (LIMA, 2010, p. 154).

O espetáculo teatral tem como cenário um cortiço no Pelourinho, retratando o cotidiano e a população desse bairro. A peça, com um tom ácido, fazia críticas aos problemas sociais e a negligência do governo, por meio de atores que conheciam sensivelmente o cotidiano do Centro Histórico de Salvador, abordando – também – temas como pobreza, discriminação, a necropolítica que faz de vítima a população preta e parda, revelando os aspectos do racismo e da desigualdade socioeconômica, além pautar a religiosidade.

Com a intenção de fazer do teatro uma arena para a denúncia, um espaço para uma expressão de protesto, usando do humor e da ludicidade artística para levar um questionamento crítico ao público, “Ó paí, ó!” ganha esse nome como um direcionamento para onde o público deve se atentar. “Ó paí, ó!” significa “olhe para aí”, uma gíria popular soteropolitana, como quem diz “preste atenção”. Na escolha do nome do espetáculo o Bando de Teatro Olodum utiliza a linguagem como um meio de identificação, pois pretende - com esse espetáculo - discutir questões pertinentes a vivência negra no contexto sociopolítico de Salvador, indicando ao público questões importantes as quais se precisaria ter a atenção da sociedade civil, dentro e fora dos palcos. E como nos lembram as pesquisadoras Ellen de Lima Souza e Ana Vitória Prudente (2021):

(...) a linguagem é um recurso de comunicação próprio do ser humano, e não à toa houve uma evolução juntamente com o progresso das ferramentas tecnológicas. Fomos da vocalização à construção de grafismos, da imagem entendida - hoje - como primitiva à escrita, da escrita aos recursos tecnológicos de audiovisual e mídias em geral. A imagem, principalmente na contemporaneidade, é uma importante forma de pensar e de construir pensamentos, é uma linguagem em si (PRUDENTE e SOUZA, 2021, p. 06).

Sucesso de público e crítica, o espetáculo, então, ganhou visibilidade a nível nacional e foi transformado em filme em 2007 e em série, com duas temporadas, nos anos de 2008 e 2009. Em cada linguagem a história ganhou um formato e conteúdo condizente com as particularidades de cada gênero, este artigo delimita a sua abordagem tendo como objeto o filme, que diferente do espetáculo teatral, não pauta diretamente a questão das obras para a revitalização e nem a expulsão da população local do

Pelourinho; se a peça está ambientada no início dos anos 90, o filme retrata o período da primeira década dos anos 2000, ou seja, o Pelourinho após a sua revitalização e como essa condição atravessa as relações.

O filme conta a história de soteropolitanos que vivem em um cortiço no Centro Histórico de Salvador, a narrativa fílmica transcorre toda durante o último dia de carnaval, misturando os ideais de baianidade ligados a alegria, ao festejar, a malemolência e a diversidade cultural a pobreza, exclusão, desigualdade socioeconômica, ao racismo e a necropolítica. O professor Luiz Nova (2010) nos aponta que baianidade é uma representação de uma identidade coletiva, que se dá pela afirmação política da população afrodescendente que influencia na cultura, religião, direcionando costumes cotidianos, é essa ideia de baianidade que coloca o Estado baiano como uma rota turística que compreende, também, produções midiáticas e comerciais. Querendo retratar a baianidade de maneira crítica e humorística, a cineasta, baiana, Monique Gardenberg decide realizar o filme. Nova (2010) afirma que:

A identidade cultural baiana é um exemplo da força e da importância do campo da cultura e dos estudos culturais na contemporaneidade. Potencializou a histórica presença da Bahia no cenário nacional, constituindo-se produto da indústria cultural, projeto turístico e do circuito midiático, que marca o contemporâneo (NOVA, 2010, p.1).

### **A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro e a Lógica Exúlica: analisando a presença das crianças em “Ó Paí, Ó!”**

Para Guattari a identidade é a representação do sujeito, nesse sentido ele nos elucida que a “identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (SANTOS; GOMES, 2013, p. 55). Enquanto, para Hall (1997) há três concepções de identidade, e uma delas compreende o sujeito pós-moderno como uma identidade fragmentada, pois está em processo de formação e muito desse entendimento perpassa pelas relações com as mídias de massa. E nesse sentido, Prudente e Souza (2021, p.05) nos lembram que a “cultura de massa uma das principais articuladoras de um modelo de organização econômica que produz uma subjetividade capitalista, auxiliando na formação identitária a partir de um

viés mercantil”. O debate identitário está muito presente no Cinema, principalmente na estruturação discursiva do Cinema Negro, que pode ser compreendida, segundo Prudente (2019), como um espaço de criação poética e midiática das minorias vulneráveis. E o filme “Ó paí, ó”, que teve como realizadora uma mulher branca, mas que tem seu roteiro inspirado na dramaturgia negra, da peça homônima, do Bando de Teatro Olodum, é um exemplo de como as representações imagéticas atuam na construção identitária.

O filme apresenta os conflitos étnico-raciais por meio das relações interpessoais, mostrando como os sujeitos lidam com aqueles que são assimilados enquanto o “outro” e como se estruturam os discursos a partir desse entendimento/premissa, encenando os conflitos que surgem a partir dessa relação. “Ó paí, ó” (2007) conta a história de moradores do Pelourinho, centro histórico de Salvador, no último dia de carnaval, e a personagem Dona Joana (Luciana Souza) é beata e dona desse cortiço, é nesse contexto de moradia que os conflitos emanam a partir do momento em que ela decide cortar a água dos inquilinos, como uma resposta a inadimplência e um modo de desarticular a participação dos moradores no último dia de folia. A narrativa desenrola em meio à folia carnavalesca baiana na medida em que apresenta as personagens e como elas compõem a cultura local, misturando a beleza arquitetônica da “Roma Negra” com a decadência de um microcosmo social em processo de implosão.

“Ó paí, ó” é um recorte de um dia de vida das personagens, com elenco de maioria feminina – o que é pouco comum no audiovisual como um todo – o filme aborda, também, as dificuldades vivenciadas pela mulher afro-brasileira: a solidão da mulher negra, mesmo quando se está dentro de um relacionamento heteronormativo e institucionalizado; ser mãe solteira e arrimo de família; a questão da liberdade em relação ao corpo da mulher; a realidade do aborto clandestino, e como a vivência feminina acaba por ser associada ao cuidado e ao maternar a despeito dos reais interesses das mulheres, principalmente as negras e não-brancas.

Dirigido por uma mulher branca, baiana, que viveu grande parte da sua socialização no sudeste brasileiro, o filme peca na construção e desenvolvimento das personagens, criando leituras próprias da estereotipia ligadas a principalmente a sexualidade, religiosidade e a cultura em nome da fortificação da ideia de baianidade. A construção narrativa estabelece na sexualidade um dos pontos centrais, possibilitando uma conexão direta entre negritude e sensualidade. Se na peça o foco era a denúncia

contra o governo do Antônio Carlos Magalhães (1992), que em nome da restauração do Pelourinho marginalizou ainda mais as populações vulneráveis que lá viviam por meio da desapropriação de imóveis desse bairro, no filme, de 2007, a proposta é apresentar um Pelourinho pós-reestruturação.

No filme as discussões acerca da infância se dão – principalmente – por meio da presença das personagens Cosme e Damião (Vinicius Nascimento e Felipe Fernandes), que são filhos de Dona Joana. A mãe dessas personagens é uma beata que tem sua fé ancorada na igreja evangélica, seu estruturador moral, social e político é a religião neopentecostal. E se por um lado a mãe é uma crente fervorosa, por outro seus filhos são duas crianças que se envolvem em pequenos furtos, trambique e maracutaias junto a feirantes, turistas e os moradores do cortiço, lembrando fragmentos do livro “Capitães de Areia” (1937), um romance do autor baiano Jorge Amado. O filme, de alguma forma, então, valoriza a esperteza própria da infância de jogar com o lúdico e o real, e reconhece a capacidade das crianças de fazerem escolhas próprias: os filhos de Dona Joana brincam na rua, enquanto fingem que estão indo à igreja.

Observamos, portanto, a “lógica exúlica” (SOUZA, 2016) operando nesse contexto, pois, se Exu é o procriador e o procriado, simultaneamente, temos a quebra com o antagonismo, permitindo a retirada do *ou* para o acréscimo do *e*, nessa conjuntura fílmica é possível associar a mentira que as crianças contam para a mãe como um reconhecimento de seus próprios saberes. Podemos vislumbrar nessas cenas o levantar de um debate a respeito da religiosidade na infância e como o imputar da fé nas crianças tem um tom carregado de colonialismo do saber, que não enxerga na ‘meninice’ uma possibilidade de autonomia em relação as crenças.

No filme é Dona Joana quem traz a cena, pela primeira vez, a pauta religiosa ao enxotar foliões que cantam e dançam diante da porta do seu cortiço, ao associá-los a Satanás. A rivalidade que a personagem apresenta entre as religiões de matriz africana e a sua fé é explorada, também, na relação dela com a Mãe Raimunda, mostrando como racismo religioso está arraigado mesmo em uma sociedade tão sincrética quanto a baiana. É curioso observar a escolha da realizadora em utilizar a crença evangélica para pautar a religiosidade soteropolitana, uma vez que a baianidade é associada ao sincretismo entre a fé católica e as religiões de matriz africana. É nesse contexto, também, em que se verifica a lógica exúlica, pois se Gardenberg utiliza a fé neopentecostal para pautar

as múltiplas dimensões de religiosidade no Pelourinho, ao mesmo tempo temos os filhos de Dona Joana – evangélica – que se chamam Cosme e Damião, nomes de santos católicos, que também estão presentes no Candomblé como Orixás Ibejis, considerados protetores das crianças.

A somatória, própria da lógica exúlica, está presente na construção do *ethos* baiano nessa proposta fílmica: a presença cultural e religiosa do Candomblé ultrapassou o terreiro, a despeito do crescimento exponencial das igrejas neopentecostais e resistência que elas impõem as religiões de matriz africana, e o filme sugere o quanto essa intolerância religiosa é impregnada de ignorância racista, por parte dos neopentecostais. Mas, é na cena em que Dona Joana busca auxílio junto a Mãe de Santo para saber, por meio do jogo de búzios, o paradeiro de seus filhos que estão desaparecidos, que compreendemos a complexidade da identidade religiosa: a identidade não é algo estanque, é permeado pelas vivências do cotidiano. E de forma dramática recebemos o mau presságio: a notícia da morte das crianças.

Podemos reconhecer no filme o conceito de “necropolítica”, de Achille Mbembe (2018), sendo explorado em relação a vivência de crianças negras, que têm em suas mortes a representação do descaso do poder público aos grupos empobrecidos, que vivem a recorrente tentativa de sua marginalização. Com a fala da personagem Psilene (Dira Paes) “Eu não acredito que ainda matam criança nesse país!” discute-se, então, segundo os pesquisadores Prudente, Micaela e Juvenal (2021):

(...) a ideia de que a soberania, em nosso Estado, expressa nos assassinatos ininterruptos de nossas crianças, que nada mais é do que um método sistematizado de controle de natalidade, entre a população afrodescendente, que define a vida: crianças pretas têm suas vidas negligenciadas desde a gestação. (PRUDENTE, MICAELA E JUVENAL, 2021, no prelo).

A violência não deveria ser inerente à vida, assim como as diferenças não deveriam ser marcadores de desigualdades, e a fala de Psilene nos reitera esse ideal. Na cena a personagem que regressou do exterior, associa a falta de acesso à educação ao atraso que há no Brasil, ligando a ideia de sucesso financeiro que se vivencia na Europa ao fato de lá as crianças ‘passarem o dia na escola’, e nessa perspectiva as crianças simbolicamente representam o descaso do governo à educação e por consequência a

vida. Mas, a crítica se mostra maior ao observarmos que a festa continua, ainda que seja manchada de sangue negro, sangue infantil, o assassinato é, portanto, também simbólico, afinal qual o valor da vida negra?

No filme, diante do clímax dos festejos de carnaval temos o assassinato das crianças Cosme e Damião. Um Policial (Sérgio Laurentino) corrupto tem uma dívida com o comerciante Seu Jerônimo (Stênio Garcia) – que já representa, no filme, o novo grupo socioeconômico que habita o “Pelô”, pós reestruturação feita pelo governador ACM – e por isso se compromete a tomar providências a respeito de pequenos furtos que acontecem no estabelecimento do empresário; nessa relação podemos observar a personalização do serviço e, por consequência, do poder estatal e como a confusão entre a representação de segurança na imagem policial e a naturalização do excesso de uso da força facilitam injustiças que são acentuadas pelas questões raciais. O policial mata duas crianças, instigado pela relação de poder que há entre ele e Seu Jerônimo por conta da diferença econômica entre ambos, no qual o agente da força pública a despeito de sua representação por meio da farda é dependente do comerciante.

Com as personagens dispersas entre diversos blocos baianos, Cosme e Damião são assassinados pelo Estado que é representado pela figura policial. E se a escolha musical, em alguns momentos do filme acontece de forma artificial, na cena em que somos confrontados com a morte dos filhos da beata, ganha organicidade, a canção Protesto do Olodum da Banda Mel expressa o padecer que se vivencia na Bahia a despeito de toda efusividade que se expressa no *Axé Music*.

A presença das crianças no filme, portanto, leva a uma discussão sobre a necropolítica, dá contornos mais densos ao debate da crença religiosa, expressa por meio da lógica exúlica os saberes infantis e por meio da dimensão estético-pedagógica – própria da linguagem cinematográfica – nos faz questionar como as representações imagéticas atuam na sociedade. O debate identitário nesse filme, de elenco estelar, é composto de muitas camadas, que se interseccionam mostrando como a folclorização da negritude busca atender as demandas econômicas e políticas que favorecem a hegemonia do poder. A quebra com um olhar antagônico, próprio de uma lógica cartesiana, que é eurocêntrica, permite que o público por meio da sátira, de um humor ácido, depare-se com questões que estão para além do que se apresenta na tela, eis a dimensão pedagógica do cinema negro, que aliada a lógica exúlica, permite outras formas de comunicar que propague um olhar antirracista por meio da linguagem audiovisual.

Ao fim, poeticamente a última cena mostra uma criança branca segurando a mão de uma mulher, provavelmente sua mãe, embora a produção entre na categoria comédia o denso debate acerca da normose mortífera direcionada as crianças negras, que atravessa o ethos da sociedade brasileira, termina com a afirmação “Ó, paí, ó”; olhem para isso, olhem!

## Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Poliana N. S. **Organizar para administrar: uma análise da gestão do Grupo Galpão (MG) e do Bando de Teatro Olodum (BA)**. 2015 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia: Salvador.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. (Tese de Doutorado). 2010, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.
- NOVA, Luiz Henrique Sá da. **Baianidade Contemporânea: Traços históricos, limitações atuais**. VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2010. Disponível em: <http://www.vienecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/24928.pdf>
- SODRÉ, Muniz. **Corporalidade e liturgia negra**. Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n. 25 – Negro Brasileiro, Organização de Joel Rufino dos Santos, p. 29-33, 1997.
- SOUZA, E. G. L. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SANTOS, Flávia M. dos; GOMES, Suely H. de A. (orgs.). **Do segundo corpo: investimentos na imaterialidade**. Goiânia: FUNAP, 2013.
- PALACIOS, Maria das Graças Lima de Souza. **A reforma do pelourinho o período pré-1992**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8YWNFY/1/a\\_reforma\\_do\\_pelourinho\\_o\\_per\\_odo\\_pr\\_1992.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8YWNFY/1/a_reforma_do_pelourinho_o_per_odo_pr_1992.pdf)
- PRUDENTE, Ana Vitória Luiz Silva; SOUZA, Ellen de Lima. **O Cinema e sua dimensão estético-pedagógica: Bacurau e a Lógica Exúlica**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v.6, e12372, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12372>
- PRUDENTE, Ana Vitória Luiz Silva; MICAELA, Rogério Suzana de Freitas; JUVENAL, Eliana Mello. **João Pedro, Agatha e Miguel, PRESENTES! Necropolítica e as crianças negras**. 2021, no prelo.

PRUDENTE, Celso Luiz. **A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty.** In PRUDENTE, C. L.; SILVA, Dacirlene Célia. (Orgs.). A dimensão pedagógica do cinema negro – Aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente (pp. 113-136). São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2019.

# O Divino Guaporé: multiculturalismo e religiosidade no Vale do Guaporé

Fábio Santos de Andrade<sup>1</sup>  
Reginaldo Santos Pereira<sup>2</sup>  
Silvana Viana Andrade<sup>3</sup>

## Reflexões iniciais

Tradicionalmente, tendo como base o pensamento católico europeu, a celebração da vinda do Espírito Santo marca o dia de Pentecostes, celebrando os cinquenta dias que o antecedem, iniciando no domingo de Páscoa. Atualmente, apesar de estar inserida em tempos e espaços diferentes daqueles que deram origem à festa, a lógica dos cinquenta dias de celebração, iniciando na Páscoa, à espera da chegada do Espírito Santo permanecem. Mesmo tendo sua origem questionada por vários historiadores, muitos afirmam que os festejos celebram a devoção de Dona Isabel de Aragão, Rainha de Portugal (1271-1336), à Terceira Pessoa da Santíssima Trindade. Dona Isabel foi canonizada em 1625 como Santa Isabel de Portugal e a festa do Divino Espírito passa a fazer parte do calendário de celebrações religiosas do país.

---

1 Educador Social. Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

2 Pró-Reitor de Graduação e professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

3 Professora, Psicóloga cofundadora da Clínica Ellos.

Conta-se que a então rainha portuguesa determinou que, durante a festa, fosse coroado rei um menino, alimentos fossem distribuídos entre os mais humildes e que alguns presos fossem soltos. Tudo isso ocorreria porque o Divino iria imperar e cair sobre todos e a terra então viveria em fartura e perdão. A festa simboliza, desta forma, o começo de uma nova era marcada pela prosperidade, bondade, igualdade, fraternidade e outros valores cristãos. (FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, 2021).

Estima-se que a primeira festa do Divino Espírito Santo tenha ocorrido em Abrantes, se espalhando rapidamente por toda a região de Portugal e domínios portugueses, sendo celebrada com mais intensidade no Arquipélago dos Açores, e depois se expandiu pelas regiões de emigração açoriana, dentre elas o Brasil no século XVII.

A festa portuguesa não celebra uma data ou o tempo passado, mas sim, o futuro, compreendendo que o Espírito Santos simboliza a vida harmônica na terra onde o paraíso divino deverá ser construído. Pela tradição portuguesa a Festa coroa o Menino Imperador que representa a esperança de um futuro melhor, cabendo a ele, em um gesto simbólico, alimentar toda a população para que a fome deixe de existir e libertar os prisioneiros para que todas e todos possam viver em um mundo sem crimes e violência. Dessa forma, uma das tradições mais marcantes da festa é a distribuição gratuita de comida aos participantes.

Após a coroação, cabe ao Imperador escolher sua corte, composta por diversas pessoas que lhe ajudarão no preparo e execução da festa, cabendo destaque à figura do copeiro.

A direcção do grupo está confiada ao *copeiro*. Com funções particularmente importantes de direcção e organização na esfera da circulação do alimento, o *copeiro* opera ainda como orientador geral do *Império*, de que é um especialista local. E nele que de alguma forma o *imperador* delega as suas competências de organizador principal do *Império* (LEAL, 1994, p. 43).

O copeiro apresenta-se como o principal responsável pela festa e representante do Imperador. A ele cabe a escolha dos ajudantes que darão vida à festa.

Quanto aos ajudantes propriamente ditos, dividem-se em três grandes grupos. Num primeiro incluem-se aqueles que mais directamente secundam o *imperador* nos seus desempenhos cerimoniais: os ajudantes *grados*, os *pagens da mesa* e a *folia*. Os ajudantes *grados* são quatro: o *trinchante*, o *mestre sala* e dois *briadores* (provável corruptela de vereadores); estes últimos cargos devem ser desempenhados por dois rapazes solteiros. Estes ajudantes possuem como principal insígnia distintiva — para além do lenço ao pescoço usado por todos os ajudantes — uma vara de cerca de 2 metros. Em *dia de Império* usam também um *fruteiro* enrolado em volta do braço esquerdo e dois deles — o *trinchante* e o *mestre sala* — envergam ainda uma toalha branca caída sobre o peito. Os *pagens da mesa* são em número de dois, escolhidos entre crianças de idades compreendidas entre os quatro e os oito anos. Idealmente, a escolha recai sobre os filhos do *imperador*. Além do *fruteiro*, usam ainda como insígnia uma toalha branca a tiracolo. Quanto à *folia*, [...] tem a seu cargo o acompanhamento e a direcção musical das principais sequências rituais do *Império* — é composta pelo *mestre*, que toca o tambor e dirige, e por dois outros *foliões*, um que transporta o *estandarte do Espírito Santo* e outro que toca os *testos*, um idiofone composto por dois pratos metálicos. Os seus cantares, conhecidos pela designação de *alvoradas*, possuem características tradicionais particularmente acentuadas, reservando um papel importante à improvisação, e configuram-se ora como cânticos religiosos, ora como enunciados reguladores das diversas sequências rituais do *Império*. Do reportório *da folia* fazem ainda parte cantares de características mais lúdicas, conhecidos sob a designação de *falsetes* (LEAL, 1994, p. 43).

Junto a este grupo aparecem mais dois grupos coadjuvantes. O primeiro, é composto pelos responsáveis pela distribuição dos alimentos: o ajudante de imperador, o ajudante de trinchador, o copeiro do vinho, os ajudantes de copa, os ajudantes de portais, um ajudante da porta da copeira, um ajudante da porta da igreja e o fogueteiro. O segundo, responsável pelo preparo dos alimentos, é composto pela mestra de cozinha, cozinheiras, ajudantes de cozinha, agueiro e escarrilhador.

O simbolismo católico na festa do Divino é marcado pelos objetos litúrgicos, palas vestimentas e ornamentos e pelos gestos corporais. A bandeira e as vestes vermelhas representam o fogo, característico da manifestação bíblica do Espírito Santo. A pomba

que representa o Espírito Santo é colocada num grande mastro que é transportado na embarcação principal. Seus sete dons (sabedoria, inteligência, fortaleza, temor de Deus, conselho, piedade e ciência) aparecem em uma corroa ornada com fitas coloridas que representam a devoção e a presença de Deus na terra.

## **O rito brasileiro**

No século XVII, a festa chega ao Brasil pelas margens do oceano Atlântico, tomando a região litorânea e posteriormente se espalhando por todo o país. Logo se torna uma das principais festas católicas, com ampla aceitação e participação popular.

Considerando sua rápida aceitação pelo povo brasileiro e por festejar a celebração a coroação do Imperador do Divino, objetivando dar popularidade à Pedro I, o ministro José Bonifácio escolheu para ele o título de Imperador ao em vez de Rei. A titulação fez com que o Imperador Pedro I passasse a ser associado ao Imperador do Divino e com isso os festejos passam a simbolizar também o império brasileiro, prestando reverências à Dom Pedro I. Era tamanha a devoção que cidades passaram a se destacar por suas celebrações ao Divino, dentre elas destaca-se a festa do Divino Espírito Santo celebrada no Rio de Janeiro e que foi considerada o maior evento popular no período de 1830 a 1900.

Várias irmandades da cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, prestavam homenagens ao Divino Espírito Santo na festa de Pentecostes do calendário católico, cinquenta dias após a Páscoa, quando se comemorava, liturgicamente, sua descida sobre os apóstolos, fonte de sabedoria e amor, e o próprio nascimento da Igreja Católica. As maiores celebrações realizavam-se em cinco locais da cidade: no largo da Lapa, no campo de Santana, nas proximidades da igreja matriz de Santo Antônio, no Largo de Santa Rita e no largo do Estácio. A irmandade mais rica era a da Lapa, mas a festa mais procurada era a do Campo de Santana (ABREU, 1999, p. 14).

Por não ser uma festa oficial do calendário cristão católico e por estar fora do controle rígido da igreja “[...] a comemoração adquiriu feições e características populares que resultaram no contraste entre momentos sagrados e profanos distribuídos ao longo das festividades.” (FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, 2021).

Cabe destaque também à festa do Divino Espírito Santo realizada em Pirenópolis (GO), que incorporou ao rito as Cavalhadas, onde cavaleiros vestidos com armaduras encenam a batalha entre mouros e cristãos. As Cavalhadas são um espetáculo histórico-cultural que tem duração de três dias e atrai milhares de pessoas todos os anos.

A incorporação de festejos culturais portugueses pelo Brasil está ligada à história de apropriação das terras da América do Sul por portugueses e espanhóis, à escravização de povos africanos e indígenas e à imposição de um novo pensamento cultural e social. Dessa forma, diferentes povos assumiram como suas as festas de tradição europeia, incorporando a elas suas singularidades e significantes. Isso fez com que a festa do Divino Espírito Santo, antes restrita à população branca da elite portuguesa, fosse absorvida pelas populações negra e indígena, que a ela incorporou seus costumes e tradições. A festa ganha nova leitura onde a multiculturalidade se manifesta.

Quando analisamos a história do processo de escravização da população africana e afrobrasileira fica evidenciado que a participação em festejos e liturgias católicas era uma forma de vivenciar momentos de liberdade sem o peso do chicote. Essa participação fez com que a população negra tomasse para si os festejos, incorporando elementos africanos, para assim manter viva suas culturas e suas histórias.

A festa do Divino acompanhou o desenvolvimento social, político, cultural e urbanístico brasileiro, se espalhando por todas as regiões, fazendo com que hoje sua presença seja identificada em diversas cidades e povoados. No entanto, as regionalidades deram forma singular a cada festa, que passou a incorporar simbologias e costumes dos povos tradicionais de cada região, o que fez com que a festa também se tornasse foco das políticas eleitoreiras. Dessa forma, a festa deixa de ser uma manifestação exclusivamente católica e se transforma em patrimônio cultural. Para Costa (2017, p. 37),

A celebração ao Divino está inserida no sistema de religiões universalizantes, pois rompem as relações de pertencimento com o lugar de origem e tem um amplo poder de difusão e adaptação de sua mensagem e doutrina, de forma que são apropriadas por um grande número de pessoas.

Na região de Rondônia os festejos do Divino Espírito Santo ocorrem principalmente no Vale do Guaporé e estão inseridos em contextos multiculturais

amplos por envolverem a diversidade de povos que ocupam o Vale: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos.

A presença de quilombolas às margens do Guaporé pode ser explicada a partir do processo de abandono da região pelas elites brancas. Não havendo mais necessidade de esconderem-se em áreas menos acessíveis, as populações quilombolas da região do Riozinho e do São Miguel, afluentes do Guaporé, mudaram-se para as suas margens, tornando-se visíveis e estabelecendo-se como pequenos proprietários, agricultores e extrativistas. Em finais do século XIX, essa população negra vinculava-se ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, também marcado pela predominância absoluta de uma população negra, de procedência escrava. Santo Antônio do Guaporé esteve vinculado ao município de Vila Bela até a criação do município de Guajará-Mirim, em 1928 (TEIXEIRA, 2004, p. 41).

A presença de populações branca e negra em um território historicamente indígena (Amazônia - Brasil e Bolívia) está ligada à migração para as margens do rio Guaporé, no século XVIII, tendo em vista a descoberta de riquezas minerais que passaram a substituir as minas esgotadas da região de Cuiabá. Isso fez com que a festa do Divino realizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso, também migrasse para o vale do Guaporé e fosse celebrada pela população local.

Dessa forma, a festa do Divino Espírito Santo realizada às margens do Guaporé deixa de ser uma festa católica portuguesa e passa a ser um patrimônio local que celebra o encontro dos povos e a manifestação da interculturalidade que envolve as comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas - boliviana e brasileiras. Em Rondônia, o Vale Guaporé é composto por treze municípios: Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Alta Floresta, Alvorada d'Oeste, Primavera, Cerejeiras, São Felipe, Alto Alegre, Pimenteiras, São Miguel do Guaporé, Parecis, Seringueiras e Cabixi.

Os municípios desta região, pelos registros elaborados pela Irmandade do Divino em Costa Marques, foram os primeiros a receber os festejos do Divino. Nesses registros constam depoimentos do cuiabano Manoel Fernandes Coelho, nos quais o mesmo relata que a primeira festividade foi

realizada em terras guaporeanas em 1894. Mas, com o passar dos anos, outras localidades se inseriram no roteiro percorrido pela Romaria do Divino, no qual inclui cidades do país vizinho boliviano (COSTA, 2017, p. 59).

Atualmente, a festa do Divino Espírito Santo é uma das mais antigas e difundidas tradições do catolicismo brasileiro. No entanto, as celebrações incorporaram elementos multiculturais pertencentes à diversidade dos povos que historicamente marcam a formação do Brasil. A festa do Divino Espírito Santo celebrada no Vale do Guaporé marca os lugares dos diversos grupos, suas culturas e tradições, as identidades religiosas e a história da colonização católica portuguesa.

## **Criadores e criação – O Divino Guaporé**

### **Ficha técnica do documentário**

**Nome:** O Divino Guaporé

**Ano de lançamento:** 2021

**Direção:** Ederson Lauri Leandro

**Produção:** Ederson Lauri Leandro e Raissa Dourado

**Realização:** Laboratório de Narrativas Visuais (LabNavi) e ELDORADO Filmes

**Duração:** 82 minutos

**Cor:** Colorido

**Local de Produção:** Vale do Guaporé – Região Amazônica – Brasil/Bolívia.

**País de Origem:** Brasil

**Classificação:** Livre



## O Divino Guaporé – percepções cinematográficas

O documentário dirigido pelo professor Ederson Lauri Leandro é, acima de tudo, uma obra que revela a pluralidade e o multiculturalismo da região amazônica, ornada como a paisagem que sobrevive às adversidades do tempo moderno. Logo no início, a obra já encanta ao mostrar as belezas da floresta amazônica e do rio Guaporé que delimita a divisão entre o Brasil e a Bolívia. No entanto, o desenho cinematográfico do documentário tem com ponto central a Festa do Divino Espírito Santo, anunciada na obra com a chegada da Romaria fluvial.

A Romaria é composta das seguintes embarcações: barco motorizado (Mestre Tiago), uma chata (que consiste em uma pequena balsa) batizada como - Dalila, o Batelão e a tripulação. Durante o ano, todos os barcos (exceto a Carité) ficam ancorados no porto da cidade de Costa Marques (cidade responsável por toda a manutenção) (COSTA, 2017, p. 69).

No cortejo, a embarcação principal é o Carité que transporta o baú da coroa, o mastro da bandeira e os membros da corte do Imperador. Junto a ela seguem as embarcações de apoio, alojamento e outras que transportam devotos de várias localidades. Os cuidados com o Carité ficam sob a responsabilidade do encarregado do Batelão, que deve fazer toda manutenção e reparos necessários durante a Romaria. Ele também é responsável pelos informes de viagem, atualizando as paragens sobre a localização da romaria, dias e horários de chegada e partida de cada localidade.

De acordo com Costa (2017, p. 69), o Carité, também denominado de Batelão, é considerado uma pequena igreja,

[...] é onde os símbolos do Divino permanecem durante a viagem. É nesta pequena igreja fluvial, que a coroa é entregue às comunidades. No carité, há dois baús que servem para guardar a coroa e o dinheiro, fruto das esmolas oferecidas pelos devotos. O batelão é um pequeno barco decorado de vermelho e azul, com uma pequena cobertura feita de palha de broto. Este telhado é chamado de penteado, técnica usada no entrelaçado das palhas.

A tão esperada embarcação realiza um percurso de 45 dias e nela está a comitiva responsável pelo mastro e pela coroa do Divino. A tripulação é formada pelo comandante do barco, o zelador, o alferes da bandeira, o encarregado do Batelão, o encarregado da coroa, mestre dos foliões, foliões, dentre outros, responsáveis pelo transporte dos símbolos, fundamentais para a celebração da festa.

Dentre os símbolos cabe destaque à Coroa do Divino, que é transportada em um baú de madeira sob a responsabilidade do encarregado da Coroa. Este também é responsável pela administração de todas as doações recebidas, principalmente o dinheiro. Já o mastro da bandeira fica sob a responsabilidade do Alferes da bandeira.

Dentro dos barcos, existe hierarquia e obediência, portanto, cada pessoa tem sua obrigação e ninguém pode fazer algo que não seja de sua competência. Nesta ordem hierárquica, o Alferes da bandeira é considerado a autoridade máxima. Abaixo dele está o encarregado da Coroa e o encarregado do Batelão (COSTA, 2017, p. 70).

O mestre dos foliões, figura de destaque na Romaria, ganha participação privilegiada no documentário por conta de sua imensa responsabilidade durante a Romaria e a festa. É ele quem cuida, coordena e ensaia as crianças e adolescentes, denominadas de foliões. É o violeiro que rege o coral formado por 08 ou 10 meninos. “O mestre deve manter a integridade física das crianças e a qualidade das canções, já que as comunidades sempre esperam perfeição” (COSTA, 2017, p. 70). O coral de meninos, formado pelos foliões trajados com um lenço branco na cabeça, entoam cânticos de louvor ao Divino.

A situação escolar das crianças envolvidas com a festa merece uma análise a parte, sendo uma preocupação da coordenação que, no documentário, é revelada na fala do mestre de foliões. Como a festa acontece em período letivo, a ausência escolar é extremamente prejudicial ao aprendizado. No entanto, com objetivo de minimizar os prejuízos, os organizadores de Romaria têm optado pela contratação de professores(as) que seguem no cortejo, mantendo a rotina escolar e as atividades de ensino e aprendizagem obrigatórias.

Apesar de não ganhar destaque no documentário, o percurso da Romaria é marcado pelas paradas em cidades e povoados que compõem o Vale do Guaporé. Nelas

são realizadas paradas de devoção onde a coroa do Divino é venerada pelos fiéis. Nas casas onde a coroa ficará exposta deve haver uma identificação com uma flâmula do Divino, marcando os locais onde os devotos deverão se concentrar. Nessas paradas, toda a comitiva da romaria é recebida por devotos que lhes fornece abrigo, alimento e entregam as doações arrecadadas para a festa principal. Na despedida, as doações são colocadas na estiva da embarcação para serem transportadas e entregues ao Imperador.

No destino final, a chegada da Romaria marítima é anunciada pelo salveiro que, sob o som dos fogos de artifício (também chamados de ronqueira), atrai a comunidade para a beira do rio. “O estrondo causado pela ronqueira é o sinal que o Divino Espírito Santo aceitou a festa e desceu para abençoar a todos, segundo a devoção dos fiéis” (COSTA, 2017, p. 70).

No documentário, os fogos disparados pelo salveiro anunciam o que será revelado, anunciam as singularidades da festa do Divino Espírito Santo realizada no Vale do Guaporé. O Carité se aproxima das margens levando em mastros as bandeiras do Brasil, de Rondônia e da Bolívia que marcam a territorialidade da festa.

A fotografia do documentário é marcada pela predominância da cor vermelha que na tradição católica simboliza o Fogo do Espírito Santo. O público ornado com camisetas e lenções vermelhos se aproxima da embarcação levando nas mãos fitas multicoloridas, revelando a devoção que mantém viva a tradição da festa, e recebem o Carité entoando músicas católicas. A embarcação se aproxima levando na proa o salveiro, seguido dos doze remeiros, que com remendas sincronizadas impulsionam a embarcação até as margens do rio, e ao centro estão o mestre dos foliões e os foliões que entoam cânticos de louvor ao Divino. De acordo com Costa (2017, p. 70), os remeiros, além de guardar os símbolos do Divino, também cantam em todas as novenas durante a romaria.

No desembarque a coroa do Divino ganha destaque e admiração, pois representa o poder de cura e perdão de Deus. Em terra ela deve ser venerada primeiramente pelo Imperador e pela Imperatriz e só depois, guiada por um mordomo, segue o cortejo terrestre em direção à igreja, realizando paradas de oração e devoção em casas de devotos previamente selecionados.

Pelas ruas os mordomos levam a coroa do Divino e o mastro da bandeira ornados com fitas coloridas. As fitas, na tradição da festa, representam os raios, a luz de Deus que toca a terra e age em todos(as) fazendo milagres, abençoando e perdoadando os

pecados. Assim, alguns devotos, em sinal de extrema devoção, se ajoelham para serem abençoados ao tocá-las.

O documentário revela a diversidade étnica presente no Vale do Guaporé ao mostrar os devotos em maioria negros(as), indígenas e ribeirinhos(as), que fazem fila para tocar e beijar as fitas da Coroa e do mastro. Essa diversidade étnica distancia a festa do Divino do Guaporé da festa portuguesa composta por uma maioria branca europeia.

No Guaporé, diferente da tradição portuguesa, não é coroado um menino como Imperador e sim um casal de adultos, o Imperador e a Imperatriz, eleitos por sorteio. Juntos são responsáveis pela recepção, acolhimento e alimentação de todos e todas que chegam para os festejos. A fé e a devoção são reveladas no documentário que deixa ecoar a voz de um povo que acredita no sorteio dos nomes do Imperador e da Imperatriz com benção divina, um chamado para servir a Deus que deve ser aceito com grande honra.

No cumprimento de sua missão divina, o Imperador e a Imperatriz contam com a ajuda dos mordomos que, durante toda a festa, devem auxiliar na alimentação dos participantes, sem qualquer distinção, e acolher aos que chegam de outras localidades fornecendo-lhes hospedagem. Dentre os pratos servidos durante a gravação do documentário, destaca-se o vatapá, típica comida de tradição africana que foi incorporada à culinária da Região Norte, ganhando uma nova leitura cultural. Isso demonstra que festa do Divino Espírito Santo realizada no Vale do Guaporé incorpora diversos elementos histórico-culturais dos povos indígenas e africanos. Para o professor Marco Teixeira, do departamento de História da Universidade Federal de Rondônia, entrevistado no documentário, esses elementos também estão presentes na devoção do Imperador:

Uma das grandes honras dos festeiros é alimentar os devotos e os romeiros que chegam, então você pode ir desprovido de dinheiro, e a população que faz esses grandes festejos, realiza o festejo a partir de um princípio africano, que é o Ebó. Então, nem todos tem o direito de realizar a festa, essa só pode ser realizada em cada comunidade por alguém que recebeu a promessa, e a promessa é o dom. No culto africano é o Ebó, é o presente. E essa pessoa deve carregar para a vida toda a honra de ter recebido o direito de ter celebrado a festa (O DIVINO GUAPORÉ, 2021).

Durante o cortejo, das margens do rio até a igreja, a devoção se manifesta nas cantorias, nos símbolos e nas expressões corporais que tomam conta da festa. Ali todos(as) se tornam iguais em fé e tradição, assumindo a festa como sua, como parte da história que representa a vida no Vale do Guaporé. Na igreja onde será celebrada a missa de Pentecostes é erguido grande mastro com a bandeira do Divino e decorado com fitas coloridas. Em torno dele, passam a se reunir fiéis que acendem velas e rezam ajoelhados em devoção ao Divino Espírito Santo.

A efetiva participação da igreja católica acontece com a celebração da missa de Pentecostes que deve encerrar os festejos. No entanto, a devoção do Vale do Guaporé se mantém viva a espera da próxima Páscoa.

## **Cultura e cotidiano**

O documentário é o anúncio real de uma manifestação histórico-cultural europeia que ganha novo desenho no Vale do Guaporé e onde a religiosidade se mistura com a vida amazônica. Parafraseando Durkheim (1996, p. 38):

As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas, os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que se destinam a suscitar, a manter, ou a refazer certos estados mentais desses grupos.

Cada fala apresentada não revela apenas a devoção, revela o lugar de cada um(a) que tem sua vida traçada pelo cotidiano e pela fé. A Romaria e a festa se apresentam como comunhão onde a vida não pode existir sem a tradição. Não se trata apenas de uma celebração para o Divino Espírito Santo, mas também da apropriação cultural que representa os povos do Guaporé. Para Costa (2017, p. 38) “Os devotos do Divino que procuram participar da festa e se sentir mais perto do espiritual conseguem perceber esses espaços, onde sua conduta deve ser mudada por se tratar na sua visão de um lugar cheio de simbologia religiosa”. Os símbolos representam espiritualidade que contrasta com suas origens étnicas.

Outro ponto que pode ser destacado a partir do documentário é a diversidade cultural que ultrapassa as fronteiras do Brasil. É possível perceber nas vestimentas, nas

falas e na cor da pele componentes que apontam para o diverso presente na festa. Para Souza (2008, p. 132),

A diversidade cultural é um conceito abrangente, dizendo respeito ao complexo de diferenças culturais que podemos observar entre os indivíduos, tais como linguagem, danças, vestuário, tradições, preceitos morais, religião e as próprias formas de os indivíduos se organizarem em determinada sociedade. Este conceito diz respeito à variedade de práticas culturais e ideias expressas pelas pessoas em determinado ambiente social.

Essas diferenças culturais presentes na festa do Divino Espírito Santo não os distanciam, apenas dão mais cor, mais vida e mais sentido à festa e às relações de sociabilidade. Nessa trilha, o documentário “O Divino Guaporé” não apresenta apenas a devoção à festa, ele nos revela a diversidade cultural brasileira, construída a partir da multiculturalidade dos povos que estavam e que chegaram na América do Sul. Ele revela que a festa do Divino Espírito Santo não pertence mais a Portugal, ela é patrimônio do Vale do Guaporé, ela é festa que traz em sua essência as vivências dos indígenas, dos quilombolas e dos ribeirinhos.

## Referências

ABREU, Marta. **O Império do Divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Coleção Histórias do Brasil. Rio de Janeiro, São Paulo: Nova Fronteira-Fapesp, 1999.

**ASSOCIAÇÃO PRÓ-DIVINO**. Origem da Festa: O culto ao Divino Espírito Santo. Mogi da Cruzes -SP, 2021. Disponível em: <http://www.festadodivino.org.br/page4.html> Acesso em: 05 de out. de 2021.

COSTA, Meridiana Soares da. **Geografia e religiosidade**: a celebração do Divino Espírito Santo em Guajar´-Mirim-RO. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra Departamento de Geografia Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho - RO, 188 p. 2017.

BARBOSA, Diego Santos. **Entre o religioso e o secular**: o estudo dos símbolos e dos ritos na festa do Divino Espírito Santo em Paraty - RJ. Dissertação. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-Graduação Em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG, 149 p. 2016.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO. **Museu Afrobrasil**, São Paulo - SP, 2021. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/manifestacoes-culturais/festa-do-divino-espírito-santo>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

FESTAS DO DIVINO ESPÍRITO SANTO. **Portal do turismo da prefeitura de Pirenópolis**. Pirenópolis – GO, 2021. Disponível em: <https://pirenopolis.tur.br/cultura/folclore/festa-do-divino>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

LEAL, João. **As Festas do Espírito Santo nos Açores**: um estudo de Antropologia Social. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1994.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **Campesinato negro de Santo Antônio do Guaporé**: identidade e sustentabilidade. Tese de Doutorado. Pará: Universidade Federal do Pará, 2004.

ODIVINO GUAPORÉ. Direção de Ederson Lauri Leandro. Porto Velo – RO: Laboratório de Narrativas Visuais (LabNavi) e ELDORADO Filmes, 2021. Digital (82 min.).

# Arte e enfrentamento: cinema novo e a dimensão pedagógica do cinema negro

Ivan Cotrim<sup>1</sup>  
Celso Luiz Prudente<sup>2</sup>  
Éder Rodrigues dos Santos<sup>3</sup>

A incursão de Marx no plano da estética resolvera um conjunto de indefinições que se arrastavam desde o século XVIII, mormente no quadrante da literatura, onde o romance catalisava o maior número de interesses na discussão dos conteúdos, os enredos, perfil dos personagens, suas perspectivas relacionais, amorosas, verificando seus temores, no enfrentamento com seus problemas diante da vida material e política, como exemplos. Marx procura apanhar nesse quadro de singularidades a transparência, em seus contornos amplos, de uma perspectiva que subsumia no interior do romance permitindo, pela análise estética, compreender o trajeto e as condições sociais imprimidas e a que estariam sujeitos os seus personagens.

Sempre nos pareceu que, embora não tendo gasto muita tinta e papel com análise estética: “Marx e Engels, como sabemos nunca redigiram nenhum livro sobre as questões literárias, mas a estética se fez presente em quase toda a obra marxiana, ocupando lugar central dentro de sua teoria” (DIÓGENES, 2020, p. 80), ele conseguiu demonstrar o encaixe da arte com a vida real pela contextualização da vida humana

---

1 Professor Doutor do Centro Universitário Santo André.

2 Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

3 Doutorando em Geografia da Universidade Federal Rondônia (UNIR)

erguida no romance, isto é, tratou, no mais das vezes, de identificar os indesejáveis vínculos daqueles com o contexto social, no qual teciam suas relações objetivas e subjetivas. Marx soluciona desta forma problemas que até então eram trabalhados com base numa autonomização do plano estético. A pesquisadora Lenha Aparecida Silva Diógenes é enfática quando observa a não especificidade de Marx e Engels, na demanda estética, segundo a autora:

É necessário reforçar novamente que tanto Marx quanto Engels nunca se propuseram a estudar a estética, nem mesmo a arte como algo autônomo. Nem mesmo seria possível afirmar que o desenvolvimento de uma teoria sobre a arte seria intento de Marx e Engels. (DIÓNEGES, 2020, p.80).

Destaque-se que a formação, dos sentidos humanos, encontra-se no centro da inteligência sobre a ação humana em Marx. Nos seus *manuscritos* temos uma explanação desse tema que é uma de suas primeiras abordagens, no tocante a orientação ontológica, como segue:

Vendo a questão do ponto de vista subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem é produzido pela música. A música mais bela não tem sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto não pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai tão longe quanto o *meu* sentido. É por isso que os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos *humanos* subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os *sentidos capazes* de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser *humano* e são, quer desenvolvidos quer produzidos.” (MARX, 1986, p. 24-25).

Como já foi indicado acima, Marx, desde as primeiras incursões teóricas orientou-se pela ontologia, de maneira que a totalidade social o acompanhou em sua trajetória analítica fertilizando o entendimento dos nexos entre as produções ideológicas

e a vida mundana. É oportuno observar aí a possibilidade de localizar aspectos do dimensionamento ontológico que se vê no cinema negro. Como uma afirmação da sua humanidade, considerando que as produções estabelecidas não o consideram e quando o trata concorre para sua desumanização, negando qualquer possibilidade da sua condição de ser. Razão pela qual a reificação na produção artística hegemônica lhe é constante, tentando boçalizá-lo.

Vimos que em Marx a arte é um fator da condição humana em que seu sentido se estabelece por um fator pedagógico, que é demandado pela localização social. De tal sorte que, para o marxianismo, o sentido da arte não está no objeto artístico, mas na sensibilidade da pessoa, que ‘ao nosso quase cego ver’ implica a questão da formação. Assim a marginalização social tem um caráter de negação ontológica do outro.

É nessa linha de abordagem que se percebe o cinema negro na inequívoca concorrência em proveito de uma arte de afirmação ontológica do negro e das minorias como um todo, que são inseridas nessa étnico-cinematografia da africanidade. É nesse ponto que percebemos uma relação dialógica da preocupação de Celso Prudente, com o manuscrito de Marx, quando o autor sugere que: “É possível considerar, assim, que há no cinema negro uma espécie de busca ontológica por parte de seus realizadores e que seus filmes são constituídos pela preocupação de uma luta contra a opressão e a afirmação da humanidade do negro” (PRUDENTE, 2005, 72).

Marx vai desdobrando, no correr de suas análises, ângulos próprios das distorções que o capital insere nas relações sociais e produções artísticas, ilustrando, com análises profundas sua crítica ao capital como forma social radicalmente inumana. (XAVIER; CARRIERI, 2014). A respeito dessa disfunção social tratando-se de uma contradição patológica, pois é possível a percepção do sofrimento do ator social mediante a incompreensão social do trabalho, que geralmente desconsidera o sentido da criação na vida do escritor. Nesse sentido observamos, em Marx, uma relação social que desconsidera o artista, nesse caso específico o escritor, o sentido da sua arte. Como observa Marx:

Naturalmente, o escritor deve ganhar dinheiro para poder viver e escrever, mas, em nenhum caso, deve viver e escrever para ganhar dinheiro. Quando Bèranger canta: ‘Vivo só pra fazer canções/Se me tirar o emprego,

Monsenhor/Farei canções para viver' há nessa ameaça a confissão irônica de que o poeta se degrada quando a poesia se torna para ele um meio. [...] O que escreve é um 'fim em si'. (MARX, 1986, p. 32).

Da mesma maneira, a presença do capital altera as características próprias da produtividade e improdutividade nas relações da produção artística, como ele demonstra, (XAVIER; CARRIERI, 2014). Embora seja pouco compreendido a produção artística se estabelece como uma possibilidade de abstração das relações materiais e nesse ponto torna-se ainda mais difícil o discernimento dessa arte na relação de produção. Porém a sua condição de mimética no plexo sensível do seu autor, isto é o artista será percebido como uma relação capitalista na medida que essa produção mimética é resultado de uma relação de trabalho no qual o artista ganha do seu empregador para tal fim como observa a estudiosa Lívia Cotrim:

Inserindo-se numa tradição que remonta a Aristóteles, para Lukács a arte é uma forma de apropriação do mundo pelos homens, por isso mimética, forma sócio-historicamente desenvolvida, cuja peculiaridade responde a necessidades humanas diferentes das que outras formas de apropriação do mundo buscam satisfazer. (COTRIM, 2020, p. 50).

Esse fenômeno é que vai incidir no âmbito do capital em razão da inequívoca produção de mais valia que se percebe no produto artístico que se dimensiona como mercadoria. Essa preocupação torna-se mais evidente e cristalina quando Marx relata a situação do escritor Milton como se segue:

Deste modo, Milton, que escreveu *O paraíso perdido*, era um trabalhador improdutivo. Pelo contrário o escritor que trabalha para seu editor, como um assalariado da indústria, é um trabalhador produtivo. [...] Uma cantora que vende a voz por conta própria é uma trabalhadora improdutiva. Mas a mesma cantora, contratada por um empresário que a põe a cantar para receber dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, porque, neste caso, a cantora produz capital. (MARX, 1986, p. 34)

Com Lukács encontrará pródigas determinações de ordem estética oriundas do pensamento marxiano, como também, as bases ontológicas que permitem a

racionalização dos nexos no interior do ser social, onde o campo da arte se pronuncia. Núcleo determinante para compreensão desse elo encontra-se na categoria central da atividade humana, isto é, o trabalho, forma dominante do ser social, produto dessa mesma atividade, (GOMES DOS SANTOS 2020). Com base nesse entendimento, Lukács nos apresenta os fundamentos para o trato com a ontologia em geral. Na esteira de Marx, ele postula a existência de três esferas ontológicas, substancialmente distintas e articuladas entre si: a esfera inorgânica, a orgânica e a do ser social (DIÓGENES, 2020). Nesse contexto, é possível inserir nessa reflexão aspectos do dilema diaspórico do negro brasileiro.

É provável que a negação da axiologia negra, que se dá pela perseguição dos cultos de matrizes africanas, tem o propósito de fragmentação ontológica do negro. Considerando que a tentativa de retificação é uma possível estratégia para justificar a violenta eurocolonização caucasiana, que lhe tentou furtar a dimensão de ser social do negro, subtraindo-o, no campo ontológico, da iniciativa no balbucio de que o mesmo viesse se limitar a condição de objeto, em proveito da mais valia absoluta. É nesse sentido que os cultos afros têm um papel fundante no cinema negro. Revelando assim sua ontologia onde se localiza a iniciativa, sem a qual se torna difícil a compreensão da condição humana. Nessa linha de compreensão Prudente aponta no livro, *Arte negra: Alguns pontos reflexivos para a compreensão das artes plásticas, música, cinema e teatro*, “que no sistema da iniciativa privada o oprimido/proibido é privado de iniciativa”, (PRUDENTE, 2007, p.11).

Essas esferas, ou melhor, momentos do desenvolvimento material e surgimento da vida social, podem ser vistas da seguinte forma: “No ser inorgânico, esse momento é o tornar-se outro, no orgânico é repor o mesmo e no ser social é o resultado de uma atividade consciente que faz surgir o novo, qual seja a categoria fundante do ser social, o trabalho.” (DIÓGENES, 2020, p. 69), é nesse sentido que se percebe um campo dialógico dessa preocupação marxiana com o fundamento do cinema negro que sugere uma temporalidade de volta as origens, onde o negro na experiência civilizatória mais remota da humanidade conheceu uma forma de trabalho distante do excesso euromercantilista do valor de troca.

De tal sorte que a corporalidade africana com base na música e na dança como um elemento comum e indissociável, onde as relações existenciais são possíveis, na

medida em que se tem uma demanda lúdico gregária de relações comunais dadas pela circularidade dos saberes sagrados da cosmovisão africana, que foi a primeira epistemologia ambiental, respeitando a biodiversidade e as diferentes expressões bioexistências, que eram manifestações da própria divindade. Evitando com isso possibilidades de relações de verticalidade, que se tornaram excessivas com a lógica cumulativa do euromercantilismo caucasiano, tendo em vista que, nessa africanidade primeva, todas as bioexistencialidades e biopluralidades são reflexos da divindade, razão pelas quais não seriam objeto de preconceito em razão do poder da divindade.

No cinema negro, a corporalidade da dança e da música cria uma ambiência de alegria num plano horizontal, como foi visto na realização de Ari Cândido em *O rito de Ismael Ivo* (2003), que dançava na praia sugerindo a luta guerreira de ogum e justiça do axé de Xangô. Essa corporalidade ritual se dá em um nível de trabalho comunal da solidariedade egípcio bantu.

Esse metabolismo, mediado por uma atividade sensível tem seu resultado já presente idealmente na representação do trabalhador; ele possibilita e pressupõe “certo grau de reflexo correto da realidade objetiva na consciência do homem” (COTRIM, 2013, p. 50), razão pela qual a subjetividade ritual da africanidade se dá em um campo lúdico da dança e da música, em razão da justiça na ética da orixalidade, que se mostra inequívoca no axé de Xangô.

É lugar comum na literatura social, o tratamento da categoria trabalho restrito às atividades econômicas, isto ocorre na desconsideração de que a lógica onímoda do trabalho implica na conexão entre teleologia e causalidade, isto é, o direcionamento teórico-ideológico da ação e as condições objetivas de sua realização. Nessa linha de entendimento, o trabalho conta com demandas objetivas e subjetivas que exprimem suas necessidades, a consciência que se tem dela, que, uma vez efetivada rompe velhas amarras da liberdade humana ampliando o campo de ação do ser social. De maneira que, “o controle teleológico que os indivíduos possuem sobre o projeto de trabalho por eles arquitetado, característica exclusivamente humana, orientará as ações que virão a seguir. Esse momento de planejamento, Lukács denominou de prévia ideação.” (COTRIM, 2013, p. 76).

A arte constitui, assim, um campo da ação dos indivíduos, uma das expressões de trabalho criador de produtos novos diante da sociedade, ação que se movimenta

teleologicamente em meio a multiplicidade de manifestações e relações entre os indivíduos. Lukács manteve as concepções de Marx, em toda a sua trajetória intelectual, incorporando em suas análises a objetividade das atividades e relações humanas, enfim o ser social, em sua perspectiva analítica da estética.

Remetendo à explicação marxiana de que “é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana” que nasce “a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva”, Lukács indica que, quanto à estética, e diferentemente da ciência, “não só a receptividade, mas inclusive os objetos mesmos são produtos da evolução social”, de sorte que, no caso da arte, “não pode existir qualquer objeto sem sujeito. (COTRIM, 2013, p. 51),

É sensato supor que não há humanidade sem o trabalho de tal maneira que se o trabalho é o elemento substancial da criação do mundo. É provável que a pessoa encontre na arte o elemento que elucide o sentido desse próprio mundo, sendo concomitantemente o elemento que possibilita a expressão sensível do sentido desse mesmo mundo, garantindo a pessoa diferentes níveis de existencialidade. Nessa linha de compreensão é que se nota a importância do cinema pela sua função educacional e, assim, a disciplinaridade do cinema torna-se fundamental para o cinema negro. Pois é aí que o diálogo com Rogério Almeida (2017), permite a consciência tão cara para o espectador e para o realizador no cinema negro, no âmbito da sua taxionomia em que se dá o fundamento existencial do cinema educação, dando conforto para o cinema negro nesse contexto de concorrência pelo conhecimento, no âmbito da consciência, em favor da justiça que é um componente substancial, nessa tendência da educação das relações étnico-cinematográfica do afro descendente, enquanto maioria minorizada na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, como minoria, diante da euroheteronormatividade, Prudente (2020, 2019<sup>a</sup>, b, c).

Certamente, a atividade do trabalho sempre teve precedência frente às novas atividades como a arte, por exemplo, na medida de ser a atividade que preparou as condições para as demais, a base material da existência dos indivíduos, adestrou e especializou as atividades proporcionando e qualificando os sentidos, isto é, humanizando suas ações e os produtos dessas relações:

Essa forma peculiar da atividade – característica da objetividade autoposta humana – media a relação entre objetividade e subjetividade, capacitando os indivíduos a produzir o mundo humano em suas duas faces: a objetividade externa aos indivíduos é subjetividade objetivada, da ação de forma humana (presente antes na subjetividade) à natureza; e a subjetividade de cada um é resultado da apropriação das capacidades produzidas na e pela atividade prática. É onde assenta a produção simultânea de sentidos humanos para os objetos, e de objetos humanos para os sentidos, ambos os resultados da história, portanto sociais. (COTRIM, 2013, p. 50)

É importante considerar que na era da revolução tecnológica em que a informação ocupa o mesmo prestígio que a máquina ocupou na era industrial as minorias vulneráveis também venham ocupar o papel de motor histórico, que o proletariado experimentou no tempo do industrialismo. Nessa linha de compreensão, as minorias ganham mais conforto, pois suas vulnerabilidades diante da hegemonia dominadora tornam-se menos atingível em razão do desconforto da ação discriminadora. Tendo em vista que preconceito e conhecimento são antitéticos de tal sorte que o preconceituoso não terá espaço social, legitimidade, de ação discriminatória. E, nessa perspectiva, as lutas sociais se traduzem em lutas de minorias vulneráveis e assim as lutas de classes se projetam em forma de lutas de imagem, (PRUDENTE, PASSOS E CASTILHO, 2011).

É nesse contexto que o cinema negro tem como essência a luta ontológica da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio (PRUDENTE, 2017, 2018, 2019a, b, c, e, d, f, 2020<sup>a</sup>), e das minorias como um todo contra a verticalidade da hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário (PRUDENTE (2014, 2015, 2016, 2018, 2019a, b, c, e, 2020<sup>a</sup>), é nessa luta ontológica que se dá a consciência como elemento substancial e dinâmico para o resgate de sujeito histórico que o negro conquista nessa tendência cinematográfica emergente. A ação humana se conduz de forma adaptativa. Ela se imiscui nos processos metabólicos do homem com a natureza e entre os homens dando-lhes formas novas. A ciência e a arte como momentos reflexivos diante da realidade trazem consigo essa condição, como meio eficaz dessa adaptação:

Assim, a ciência e a arte ‘são formas de reflexo que se constituíram e diferenciaram [...] no curso da evolução histórica, e que têm na vida real seu

fundamento e sua consumação última'. Ciência e arte são ambas miméticas, apreendem um mesmo conteúdo, conformado pelas mesmas categorias, já que a realidade é única e unitária, e ambas são generalizadoras. Fazem-no, entretanto, sob diferentes formas, e 'Sua peculiaridade se constitui precisamente na direção que exige o cumprimento [...] de sua função social'. (COTRIM, 2013, p. 51).

A diferenciação essencial destas duas categorias de produção humana, arte e ciência, características da objetividade humana auto posta, encontra sua destinação enquanto função social. Enquanto a ciência é ativa na desantropomorfização dos fenômenos objetivos, isto é, na explicitação das coisas enquanto tais, a arte cumpre um papel antropomorfizador, qual seja a explicitação do caráter humano das coisas, e a identidade que com elas formamos. Tanto a arte quanto a ciência recusam a transcendência na busca da reflexão da realidade. Na arte, a antropomorfização orienta sua reflexão, enquanto a ciência tem na reflexão desantropomorfizadora sua determinação.

Pertence ao campo artístico com destacada peculiaridade a produção cinematográfica, abordada por Lukács em sua estética. Esta manifestação artística será tratada por ele como "nova beleza". Sua investigação sobre o cinema, sua busca do valor estético dessa novidade artística o conduziu a cotejá-lo com o teatro. Certamente a compreensão possível que se erguera nessa trajetória resulta das distinções que ele estabelece entre ambas as manifestações, isto é, a figuração dos personagens no cinema não conta com a presença viva, enquanto que no teatro a presença, a partir da fala, abre o caminho para a exposição da subjetividade, da interioridade humana. A presença dos atores, suas expressões favorecendo as identidades do público, distingue-se do cinema em que a dinâmica dos atores, sua impessoalidade, desperte um caráter relativamente fantástico. Distingue-se também o componente temporal cuja presentificação, no teatro dá a força dos melhores momentos no sentido de sua eternização, enquanto que no cinema a possibilidade dinâmica leva a mudanças contínuas. (GOMES DOS SANTOS, 2020).

O teatro expressa nexos causais por demandas próprias da sua necessidade de continuidade no perfazer-se como todo, enquanto que no cinema esses nexos não estão presentes e a sucessão de cenas mantém-se noutra vinculação que substitui aquelas do teatro.

Pelo seu lado, o cinema encontra-se sujeito ao capital de maneira estrutural, basta se verificar a formação das indústrias cinematográficas que subordinam, na maior parte, sua produção e distribuição, de tal forma que arte cinematográfica autêntica fica circunscrita a redutos estreitos e de baixo potencial socioeconômico para sua realização (XAVIER; CARRIERI, 2014). Aqui desponta a complexidade da duplicação mimética, na qual as bases materiais e tecnológicas que podem ser tratadas no plano técnico-científico e, portanto, desantropomorfizador tem assento primário na realização dessa arte. É na segunda mimeses que se expressa o reflexo mesmo da arte cinematográfica, momento artístico, e, portanto, antropomorfizador, momento efetivamente de realização dessa produção.

Cabe acrescentar que esse momento de construção artística se torna possível pela mediação, incontornável, das demandas materiais e instrumentais, bem como da capacitação humana no manuseio e operação desses meios, mas sua finalidade artística, como foi dito, se encontrará noutra dimensão, aquela que irá expressar o real reflexo estético, a segunda mimeses. Observemos também que segundo o cineasta e pesquisador Éder Santos:

Quando o receptor é submetido ao efeito proporcionado pela fotografia fílmica já antropomorfizada – quando ele se vê diante da fidelidade de um lado e autenticidade por outro; o acento emotivo causado pelo efeito recai sobre o elemento da autenticidade: recai sobre a segunda mimeses pois, esta é antropomórfica. O húngaro denomina esse efeito de atmosfera anímica. Para o autor isso ocorre em consequência da proximidade tempo-espacial, que o cinema mantém com a vida cotidiana. Como a fonte dessa autenticidade é a cotidianidade, solo de onde brotam as inspirações que alimentam o reflexo cinematográfico, o selo de autêntico assume o papel essencial do meio homogêneo da chamada sétima arte.” (SANTOS, 2020, 136)

Por essa razão o cinema traz consigo um potencial inesgotável, por sua reflexão do cotidiano mutante e diversificado, que pode ser o incremento de sua riqueza temática, embora subsumida à regência do capital, mas que move o receptor a posicionamentos diante das questões de seu tempo, (XAVIER; CARRIERI, 2014). Buscando aqui especificar diante desse arrazoado sobre a arte cinematográfica no interior da produção artística, como arte nova, seu potencial de converter-se na grande arte popular, de

revelar seus sentimentos de refletir seu cotidiano. Procuramos verificar no cinema brasileiro, suas peculiaridades e especialmente, a presença do chamado cinema negro.

### **Cinema negro: arte ontológica**

O racismo é um dos mais profundos e aviltantes fundamentos da cultura que persiste no Brasil (último país do planeta a abolir o estatuto da escravidão). Não poderia deixar de ser também a cultura da resistência contra a criatividade e produção artística cinematográfica, não deixando também de ser o legado renunciado por uma burguesia subalterna aos forâneos e proto-fascista no interior do país, que se mantém em processo conservador até nossos dias. Mas o caráter revolucionário desenvolvido na luta pela resistência da sua própria cultura e identidade trouxe o negro para a dimensão artística e cinematográfica que conhecemos em nossos dias. É no esforço revolucionário de resgatar sua cultura de raiz que o negro ascendeu em vários planos da produção artística, agora exposta no cinema negro. Observemos também que:

Nisso reside o *humanismo negro*, sua resistência, sua luta silenciosa e sua inserção cultural, lenta e gradual, num mundo adverso. (...) É preciso compreender que a cultura de um povo é a expressão de sua vida, de sua comunidade de sua essência. A luta por resgatá-la significava resgatar sua própria vida. (COTRIM, I. 2020, p. 9).

Vejamos agora a importante trajetória desenvolvida pelos artistas negros, suas inspirações e realizações. Conforme Celso Prudente: A imagem da pobreza, e a imagem do pobre são representados, preponderantemente, pela figura do negro no cinema novo, “[...] Aliás, é possível dizer que o ideólogo do cinema novo, Glauber Rocha, via no negro a configuração do povo” (PRUDENTE, 1995, p. 155). Em 1970, Glauber esteve na África (Congo Brazzaville), onde realizou o filme “Leão de sete cabeças”, que descreve a luta revolucionária pela descolonização européia. Tal filmagem significou para ele, de acordo com seu testemunho uma identificação cultural de um brasileiro que retorna às origens (PRUDENTE, 2019).

Faz-se necessário pontuar a relação direta que o Cinema Negro tem com o Cinema Novo. Enquanto arte revolucionária, os filmes provenientes da escola

cinemanovista dialogam diretamente com a construção da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio (PRUDENTE, 2002, 2011). Herdeiro das influências francesas e italianas, o cinema novo no Brasil constituiu-se no sertão, nos bairros empobrecidos das metrópoles, nas pequenas cidades e nas favelas brasileiras com suas expressões imagéticas (XAVIER, 1996). Sua estrutura é similar ao que estava sendo proposta na França (*nouvelle vague*) e na Itália (neorrealismo), quando o povo simples começou a ser representado na tela com seus desafios cotidianos. Tal fenômeno ganha força em virtude da ausência de propostas filmicas críticas no cinema brasileiro na segunda metade do século XX, onde havia uma indústria brasileira que tentava copiar o estilo norte-americano de cinema.

O cinema, portanto, no país “[...] reflete, nos diversos estágios de seu desenvolvimento, os avanços e os tropeços de um país não incluído entre as nações desenvolvidas” (NASCIMENTO, 1981). O cinema novo apresentou-se como uma ruptura, para além das dificuldades divididas por todos cineastas que se atrevessem a filmar ou distribuir filmes no Brasil.

A estrutura crítica do cinema novo poderia ser similar aos filmes de vanguarda europeus, mas a estética nacional era outra. Mesmo que os movimentos franceses e italianos, com a dimensão de seus conteúdos críticos, tenham exercido influência sobre o cinema novo, Glauber Rocha afirmava que, no sentido da estética, “o Cinema Novo não tinha maiores pontos de contato com o cinema mundial” (SANTOS, 2013, p. 218). Considerando o contexto brasileiro, ele explica que “[...] “O Cinema Novo se tornara um movimento que se realizava na política da fome e, por consequência, sofria todas as fraquezas consequentes de sua existência” (ROCHA, 1981, p. 33).

Era preciso que a potente luz natural do Nordeste, os bairros empobrecidos das metrópoles brasileiras, as causas dos pescadores, ribeirinhos, indígenas e afro-brasileiros ganhassem o status de sujeito da história, um protagonismo negado no Brasil pelas grandes empresas de cinema, notadamente aquelas do eixo Rio-São Paulo. Destaca Prudente e Silva (2019) que: “[...] Demonstrou-se, pertinente lembrar, o viés marxista desta corrente do cinema, que buscou na possibilidade proletária, dos empobrecidos, seu ideal estético” (PRUDENTE; SILVA 2019, p.17).

Estas populações têm em suas ontologias a possibilidade de (re) existência e reprodução da vida, para além dos preconceitos reproduzidos na mídia brasileira

conservadora. Em seu movimento imagético, enquanto crítica histórica, está a possibilidade de resistência e subversão. A visão contra hegemônica ao pensamento eurocaucasiano está presente na narrativa dos filmes.

Nesse caminho aberto pelo cinema novo, que encerra suas atividades, devido à instabilidade política e econômica da indústria cinematográfica brasileira, constitui-se, enquanto projeto de resistência imagética artística, o cinema negro. Esse é um cinema percebido como arte ontológica, um cinema de resistência, das maiorias minorizadas, pois soma-se às questões de classe, às questões étnico-raciais, resultantes do processo de resistência política, que tem no afro-ameríndio a possibilidade de abertura para a compreensão da diversidade cultural, debate presente na sociedade brasileira. Na dimensão pedagógica do cinema negro, Prudente (2019c) aponta que:

[...] as lutas de classe se traduziram em conflitos de minorias vulneráveis, projetada na luta de imagens. Percebeu-se aí a emergência de uma luta ontológica da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, enquanto minorias contra a dominação hegemônica da verticalidade imagética do euro-hetero-macho-autoritário. Esta luta ontológica se estabeleceu no processo da contemporaneidade inclusiva de imagem das minorias versus o anacronismo excludente da imagética eurocolonial estabelecida (PRUDENTE, 2019c, p.12).

Para Prudente (2002) a libertação nacional de um povo é a reconquista de sua personalidade histórica, o seu regresso à história, pela desconstrução da dominação imperialista a que esteve submisso o colonizado. Assinala o autor (2002) que, a agência, enquanto essência humana, afirma-se por um processo de demandas ontológicas, permitindo a “condição de ser, fenômeno que se expressa no respeito ao passado de relações memoriais, como forma de entendimento do presente [...], portanto, só existe integração quando se considera a axiologia do grupo étnico tratado” (PRUDENTE, 2007, p. 07).

Exemplo didático da combinação possível e da influência temática do cinema novo sobre o cinema negro é a obra de Glauber Rocha, de 1962, do gênero drama, a saber, o filme *Barravento*. O filme mostra os desafios de uma aldeia de pescadores composta de descendentes de africanos que foram escravizados e que mantiveram suas

tradições, ameaçadas das mais variadas formas de dominação. O cinema negro surge, nesse particular, quando um cineasta escolhe, de forma inédita ainda no Brasil, tratar das religiões afro-brasileiras para qualificar o grau de influência das culturas negras no país, por meio do cinema. Sobre esta obra de Rocha, Prudente aponta que ele:

Demonstra o papel social que essas religiões tiveram como agentes de resistência cultural durante a escravidão e, posteriormente, durante o processo de luperização progressiva das populações negras no Brasil. Essas religiões conservam-se como combustível invisível da dinâmica sociocultural de resistência, servindo de anteparo social e cultural contra o processo de marginalização e desintegração dessas populações (PRUDENTE, 1995, p. 09).

Sobre Barravento, Prudente (1995) completa afirmando: “conclui-se, assim, que [...] as relações de poder configuram-se na dinâmica das relações sociorreligiosas da comunidade, onde a tradição de orixá seria o elo de união do grupo e a religião a preservação do traço mais típico da cultura nagô, a religião” (PRUDENTE, 1995, p. 74). A norma imagética do eurocaucasiano que tem no fenótipo do euro-heteromacho-autoritário a intenção de padronizar modos de vida e visões de mundo em tom monocromático, de nomos cartesianos invariáveis, componente midiático de violência colonial contra o ibero-ásio-afro-ameríndio que é resultado de uma episteme construída e imposta nos tempos coloniais. O cinema negro contribui para a reflexão da horizontalidade democrática da categoria conceitual de dimensão pedagógica do cinema negro, que visibiliza as minorias sociais que são as maiorias minorizadas, submetidas a subalternidade pelo sistema-colonial-moderno.

A dimensão pedagógica do cinema negro se constitui como a imagem do decantado lugar de fala do afrodescendente e das minorias vulneráveis fenômeno que só é possível com uma dialética de ensinamento do oprimido, pedagogizando em favor da superação do anacronismo excludente, colocando a sociedade no trilho da contemporaneidade inclusiva que é fundamental para construção da cultura de paz, Prudente (2018).

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educ. rev.** [online]. 2017, vol. 33, e153836. Epub Apr 03. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 ago. 2020.
- COTRIM, Ivan. O humanismo negro, sua cultura e o carnaval. **Revista Extraprensa**, São Paulo, 2020, 14(1), 212-230. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2020.175022>
- COTRIM, Livia, Lukács e o Cinema. in **Revista Cerrados**, pag. 50, vol. 29, nº 52, 2020.
- COTRIM, Livia. Apresentação de Lukács e o Cinema. In: Chagas, Rodrigo. (Org.). **Cinema, Educação e Arte**. 1ª ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013, v. 1, p. 50 -75.
- DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. Estética, Literatura e Formação Humana: um diálogo entre Honoré de Balzac e György Lukács. Marília, São Paulo, Caipora, 2020.
- GOMES DOS SANTOS, José Deribaldo. Cinema em Lukács: a atmosfera psíquica em movimento. **Aufklärung: revista de filosofia**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. p.133–146, 2020. DOI: 10.18012/arf.v7i3.52408. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/52408>. Acesso em: 19 out. 2021.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos, Ouvres, t. III, PP. 120-121, Mega. In: **Sobre a Literatura e a arte**, Marx-Engels, 3ªed., São Paulo, Global, 1986.
- \_\_\_\_\_. Debate sobre a liberdade de imprensa, Ouvres, t.I, PP. 222-223, Mega. In: **Sobre a Literatura e a arte**, Marx-Engels, 3ªed., São Paulo, global, 1986.
- \_\_\_\_\_. Teorias sobre mais-valia, t., p. 416, Stutgard,, 1905. In **Sobre a Literatura e a arte**, Marx-Engels, 3ªed., São Paulo, Global, 1986.
- O Rito de Ismael Ivo [filme] de Ari Cândido Fernandes. São Paulo. 9:55min. 2003.
- PRUDENTE, Celso. **Barravento**: o negro como possível referencial estético no cinema novo de Glauber Rocha. Antropologia do cinema. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mãos Negras: Antropologia da arte negra.** São Paulo: Editora Panorama do saber, 2002.

\_\_\_\_\_. Cinema Negro: aspectos de uma arte para a afirmação antológica do negro brasileiro. **Revista Palmares**, v. 1, 2005. p. 68 – 72 Disponível em: <http://palmares.gov.br>. Acesso em 25 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arte Negra: alguns pontos reflexivos para a compreensão da cultura afro-brasileiro – artes plásticas, música, cinema e teatro.** Rio de Janeiro, RJ: CEAP, 2007.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica da alegoria carnavalesca no cinema negro enquanto arte de afirmação ontológica da africanidade: pontos para um diálogo com Merleau-Ponty. In: **Revista de Educação Pública**. v. 23. nº 53/1 (maio/ago. 2014). Cuiabá: EdUFMT, 2014.

\_\_\_\_\_. O mar e a afirmação da imagem positiva da lusofonia: questão da possível dimensão pedagógica do cinema negro. In: Cristina Montalvão Sarmento; Sandra Moura. (Org.). **Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM)**. 1ed. Cabo Verde, Cidade Velha: Europress, 2015. p. 233-242.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro e a construção da imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio: pontos à compreensão da identidade de pessoa em condição de rua. In: FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. (Org.). **Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 429-445.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro, como arte de afirmação da imagem positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na construção da lusofonia de horizontalidade democrática. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. In: ANAIS do XXVIII Encontro da AULP, Lubango, Angola. Universidade Mandume Ya Ndemufayo. Lubango Angola. Patrimônio histórico do espaço lusófono: ciência, arte e cultura. Lisboa Portugal: Europress, 2018. p. 499-512.

\_\_\_\_\_. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi. 2019a.

\_\_\_\_\_. Étnico Léxico: para compreensão do autor. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019b. p. 171-177.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. **Revista Extraprensa**, 13(1), 2019c. 6-25. DOI : <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>> Acesso em 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. As lutas de imagens das minorias versus a política da educação monocultural: as relações étnico-raciais postas em questão. In: Gionara Tauchen e Alfredo Gabriel Buza. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. 1ªed. Curitiba: CRV, 2019d. p. 333-349.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi. 2019e

\_\_\_\_\_. Futebol e samba na estrutura estética brasileira: a esfericidade da cosmovisão africana versus a linearidade acumulativa do pensamento ocidental. In: **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019f. p. 87-111.

\_\_\_\_\_. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 38, p. 157-171, 6 ago. 2020 DOI <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.157-171> >. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>> Acesso em 210 jan. 2021.

PRUDENTE, Celso; SILVA, Dacirlene Célia da. **A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente**. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Anita Garibaldi, 2019.

PRUDENTE, Celso Luiz; PASSOS, Luiz Augusto; CASTILHO, Suely Dulce. **Griot do Morro**: Reflexões para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. Cinema Negro - Algumas contribuições reflexivas para compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem. São Paulo: Ed. Fiuza. 2011

NASCIMENTO, Hélio. **Cinema Brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme. 1981.

SANTOS, Éder R. dos. Interpretações sobre a ação dramática no documentário contemporâneo de Eduardo Coutinho. In: CHAGAS, Rodrigo. (Org.). **Cinema, Educação e Arte**. 1ª ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013, v. 1, p. 213-228.

XAVIER, Wescley Silva, CARRIERI, Alexandre de Pádua. Cad. EBAPE.BR, v. 12, nº 3, artigo 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014. p.590-604.

XAVIER, Ismail. **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

# Cinema gay em transversalidades: identidades étnicas, sexuais, culturais e sociais em masculinidades cisgêneras complexas

Ricardo Alexino Ferreira<sup>1</sup>

## À guisa de introdução

A busca pela categorização dos gêneros fílmicos vem sendo construída incessantemente por pesquisadores. No entanto, categorizações têm se mostrado limitantes uma vez que os filmes têm várias sobreposições, principalmente os que têm temáticas LGBTQIA+.

Por esse motivo, classificar filmes com temáticas de identidades sexuais como gênero pode ser algo impreciso e colocar a produção em lugar reservado historicamente, reduzindo-a à sua temática em si e não, necessariamente, ao seu conteúdo.

Além do mais, o universo LGBTQIA+ é tão vasto que somente é possível entendê-lo por segmentações, considerando que não é um monolito, em que as demandas de cada um dos segmentos que compõe a extensa abreviação possa ser a mesma para todos.

O recorte neste artigo é voltado para os filmes que tratam das masculinidades gays e bissexuais cisgêneras, em situações homoafetivas. Repare que masculinidades estão sendo referidas no plural, pois são múltiplas. E entende-se também como homem

---

<sup>1</sup> Professor Associado (livre-docente) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)

cisgênero a pessoa que nasce com o pênis e se expressa socialmente, conforme dita o papel de gênero masculino, reconhecendo-se como um homem, enquanto identidade de gênero. Portanto, homem cisgênero se relaciona especificamente ao gênero e não à sexualidade. Pode se referir a um homem que se relaciona com outros homens (gay) ou a um homem que se relaciona com mulheres (heterossexual) ou a um homem que se relaciona com os dois (bissexual). No caso aqui abordado, dois segmentos serão analisados nos personagens dos filmes: o homem cisgênero gay e o homem cisgênero bissexual.

A escolha neste estudo foi por filmes de diferentes nacionalidades, em que homens cisgêneros ampliam a experiência de suas masculinidades homoafetivas em sociedades que tentam a todo custo coibir o relacionamento sexual entre homens. Em todas as produções os roteiros focam em sentimentos arrebatadores que fazem os personagens transgredirem os próprios desejos e sentimentos. As histórias se localizam em diferentes lugares como Israel, Estados Unidos, Hong-Kong, África do Sul e Brasil (Amazonas, Goiás e São Paulo).

Os filmes *O pecado da carne* (israelense, de Haim Tabakman); *Green book: o guia* (estadunidense, de Peter Farrelly); *Os iniciados* (sul-africano, de John Trengove); *Suk Suk: um amor em segredo* (honconguês, de Ray Yeung); *Antes o tempo não acabava* (brasileiro, ambientado em Manaus, de Sergio Andrade e Fábio Baldo); *Vento seco* (brasileiro, ambientado em Goiás, de Daniel Nolasco) e *Sócrates* (brasileiro, ambientado em Santos, litoral paulista, de Alexandre Moratto) foram escolhidos para entender a linguagem, construções simbólicas, arquetípicas, etárias, dentre outros aspectos, daquilo que os filmes têm atribuído como masculinidades cisgêneras.

Todos os personagens protagonistas dos filmes vivem em crise por causa da própria sexualidade, que evolui para uma crise existencial intensa, em que a cada ejaculação é como se fosse uma experiência de quase morte. Nos filmes, todos os personagens, de faixas etárias diferentes, realizam as suas implícitas orientações sexuais de forma escondida, quase marginal.

Em quase todos os filmes, as cenas de sexo transcorrem à meia luz, beirando quase um canibalismo, um sexo ardente, algumas vezes sugerido na cena, mas não explícito. A exceção para isso é o filme *Vento seco*, em que as cenas de sexo são explícitas mostrando pênis, secreções, ejaculações sem nenhum filtro ou censura das lentes das

câmeras, colocando em discussão os limites da pornografia e da arte. Isso é, se é possível fazer tal divisão.

Mas todos os filmes recortados neste artigo têm em comum personagens solitários, melancólicos, confusos e que criam personas para camuflar as suas próprias essências. E são filmes do universo masculino, em que a mulher é apenas uma figurante. Porém, o feminino (livre do gênero) é uma entidade poderosa dentro desse masculino. Por esse motivo, é necessário trazer Jung para esse debate, no seu conceito de anima (em que dentro de cada homem habita o seu feminino).

A homoafetividade nos personagens ocorrem quase como uma explosão, como um recipiente que está transbordando. É o que acontece com o judeu ultra-ortodoxo e açougueiro Aaron, em *Pecado da carne*; o honcongüês motorista de táxi Tai-Bo, em *Suk Suk*; o estadunidense e pianista Don Shirley, em *Green book: o guia*; o sul-africano e iniciador no rito da circuncisão Xolani, em *Os iniciados*; o indígena sateré, operário e cabeleireiro, Anderson, em *Antes o tempo não acabava*; o trabalhador de uma companhia de armazenamento de grãos, Sandro, em *Vento seco*; Sócrates, adolescente negro que mora em Santos, no litoral de São Paulo, em *Sócrates*.

Todos os filmes possuem, em determinados momentos, principalmente na sugestão de relações sexuais, uma meia sombra, efeito conseguido por filtros, evocando uma linguagem de algo que acontece meio que na clandestinidade. Mesmo *Vento seco*, que é o mais explícito de todos, faz uso do filtro amarelo, mesmo porque a narrativa se dá em um lugar seco, com baixa umidade do ar, que faz o personagem principal ter fissuras labiais constantes. E o sexo entre homens em *Vento seco* é totalmente clandestino acontecendo em meio ao mato ou dentro de carros.

Esse tipo de estrutura narrativa e composição de roteiro é comum a todos os filmes analisados. Talvez, a tentação é chamar isso de gênero, mas evitarei esse tipo de classificação.

Outros filmes poderiam ser trazidos para este artigo como *Querelle*, de Rainer Werner Fassbinder; *Moonlight: sob a luz do luar*, de Barry Jenkins; *Me chame pelo seu nome*, de Luca Guadagnino; *Praia do futuro*, de Karim Aïnouz; *Tatuagem*, de Hilton Lacerda e vários outros filmes que utilizam recursos semelhantes de expressão e personagens em crises existenciais.

## Anima

Carl Gustav Jung, em seus estudos sobre o inconsciente apresenta o conceito sobre o anima, em que “todo homem traz dentro de si uma mulher”:

Na Idade Média, muito antes de os filósofos terem demonstrado que trazemos em nós, devido a nossa estrutura glandular, ambos os elementos – o masculino e o feminino –, dizia-se que “todo homem traz dentro de si uma mulher”. É esse elemento feminino, que há em todo homem, que chamei “anima”. Esse aspecto “feminino” é, essencialmente, uma maneira secundária que o homem tem de se relacionar com o seu ambiente e sobretudo com as mulheres, e que ele esconde tanto das outras pessoas quanto de si mesmo. Em outras palavras, apesar de a personalidade visível do indivíduo parecer normal, ele poderá estar escondendo dos outros – e mesmo dele próprio – a deplorável condição de sua “mulher interior” (JUNG, Carl. 2008: 31)

O conceito anima, desenvolvido por Jung, chama a atenção e coloca em xeque a existência de uma totalidade do masculino nos homens, afrontando, de certa forma, o patriarcado. Jung, ao dizer que todo homem traz dentro de si uma mulher possibilita entender a dualidade em todos os seres, já que ele faz também a referência que dentro de uma mulher também existe um homem.

O conceito de anima, desenvolvido por Jung, talvez hoje adquira outros níveis de complexidade, considerando que as sexualidades se tornaram mais fluídas e, muitas vezes, não binárias. Mas, o conceito em si, apesar de não abordar tais outras sexualidades, trabalha com a ideia de que feminino e masculino estão habitando todos os indivíduos e a desarmonia entre masculino e feminino em cada ser pode gerar complicações significativas.

Os filmes analisados trazem tais elementos como parte predominantes nos roteiros. Os personagens tentam a todo custo acessar o seu feminino e, quando são mal sucedidos nessa tarefa, entram em crise profunda.

O anima também se dá em filmes heteronormativos. Os personagens homens heterossexuais que não conseguem acessar com harmonia o seu feminino são marcados

por uma hiperviolência. Isso é possível perceber em filmes blockbusters, com grande apelos populares, em que os roteiros são baseados em muitas mortes violentas e o uso compulsivo de armas, talvez, sugerindo compensações fálicas para negação do feminino dentro desses personagens homens.

Nos filmes em que os personagens são homens gays cisgêneros esses tipos de construções se dão mais no nível da subjetividade. Quanto mais distante do feminino interno, esses personagens entram em ascendente processo depressivo, de isolamento e de negação da própria sexualidade. Por isso, os filmes aqui analisados têm como característica as implosões e não as explosões como nos filmes de matrizes heteronormativas, em que os personagens heterossexuais masculinos usam as armas, a violência e o machismo exacerbado como negação do feminino internalizado. É uma forma, nesses filmes heteronormativos da morte do feminino interno desses personagens homens heterossexuais.

### **Classificação de roteiros: categorias constantes**

Os roteiros dos filmes analisados neste artigo têm características que podem ser classificadas em algumas categorias, que aqui serão chamadas de: “Amor maduro clandestino: o desejo por um”; “Amor jovem clandestino: o desejo por um”; “Sexo fortuito e de ocasião: uma única vez”.

Em “Amor maduro clandestino: o desejo por um” é possível observar essa categoria nos seguintes filmes: *O pecado da carne*; *Suk Suk: um amor em segredo* e *Vento seco*. Os personagens, todos homens gays e bissexuais cisgêneros, se associam com um outro homem específico, mas de forma clandestina, em que as relações em si não são conflituosas, mas o contexto social é que vai trazer tensões, negações e alterações nessas relações. O que existe em comum é que há uma ligação homoafetiva única.

Nesses roteiros, os indivíduos maduros, personagens que aparentam mais de quarenta anos rompem com determinados modelos e criam uma ligação homoafetiva com outros personagens. Essa característica pode induzir a pensar que são homens em crise de idade, que vão experienciar novas formas de prazer. Mas os roteiros vão além. Na classificação “Amor maduro clandestino” os personagens descobrem o que realmente

são e a negação do que foram durante toda a vida. Por isso, nesses filmes, os silêncios, as câmeras quase que sem movimentos bruscos são constantes. O espectador fica meio que escondido e vai entendendo as motivações dos personagens. Existe uma certa delicadeza nessa abordagem, que afasta uma ideia apenas erótica.

Mesmo em *Vento seco*, que traz cenas explícitas de sexo, a mesma estética do silêncio é perceptível. O personagem se relaciona com outros homens, mas tem uma relação homoafetiva constante com apenas um. Ao final, o terceiro homem aparece, mas o filme termina com a ideia de poliamor.

Em “Amor jovem clandestino: o desejo por um” é possível observar que os elementos de roteiro e argumentação são muito parecidos com o do “Amor maduro clandestino”, o que muda é a faixa etária, mas os conflitos existenciais e sociais são muito parecidos. É o que se verifica nos filmes *Os iniciados* e *Sócrates*. No caso desses personagens jovens homoafetivos algumas experiências são suprimidas, como a vida de casados heterossexuais com filhos; as estabilidades sociais e econômicas colocadas em risco. Os personagens nesses filmes são afrontados o tempo todo, mas os riscos são bem menores. Mas a estética é muito parecida, fazendo uso de câmeras com poucos movimentos e o uso do silêncio, substituindo muitas vezes uma trilha sonora musical constante.

Uma outra categoria que pode ser observada é o “Sexo fortuito e de ocasião: uma única vez”. Na seleção de filmes nesse artigo foi possível verificar que dois filmes trazem essa abordagem: *Green book: o guia* e *Antes o tempo não acabava*, em que os personagens não criam laços homoafetivos sexuais com outros homens únicos ou específicos. Coincidentemente (ou não) a sexualidade homoafetiva é transversalizada pelas questões étnicas.

Em *Green book: o guia*, o personagem negro gay experencia o sistema segregacionista nos Estados Unidos e na única situação que o filme sugere um sexo clandestino gay, ele é preso. Em *Antes o tempo não acabava*, o personagem é um jovem indígena, que sai de sua comunidade e vai enfrentar a capital amazonense e vivencia encontros sexuais casuais.

## Considerações continuadas

Este artigo teve como proposta apresentar uma pesquisa continuada que pretende elencar filmes com abordagens das homoafetividades gays cisgêneras e suas transversalidades. Percebe-se que há uma tendência a atribuir filmes com temáticas LGBTQIA+ o rótulo gênero.

Ainda não há consenso que filmes LGBTQIA+ poderiam ser considerados como gênero no cinema, considerando que o próprio segmento envolve muitas variantes de identidades. Mesmo os filmes apresentam diferentes abordagens, estéticas, narrativas e linguagens.

Porém, é possível entender esses filmes com algumas características em comum, como a análise das sete obras abordadas neste artigo: *O pecado da carne*; *Green book: o guia*; *Os iniciados*; *Suk Suk: um amor em segredo*; *Antes o tempo não acabava*; *Vento seco* e *Sócrates*.

Todos esses filmes têm as suas idiossincrasias, mas apresentam pontos de aderência importantes como a ressignificação de masculinidades gays cisgêneras. A estética se torna uma linguagem importante, marcada por silêncios profundos como se tentasse adentrar o mundo interior dos personagens.

## Referências

ANDRADE, Sergio e BALDO, Fábio. **Antes o tempo não acabava**. Brasil. 2019. 85 minutos.

FARRELLY, Peter. **Green book**: o guia. 2018. 130 minutos.

FERREIRA, Ricardo Alexino. **Olhares negros**: estudo da percepção crítica de afro-descendentes e outros meios de comunicação: São Paulo: ECA-USP. 2001.

MORATTO, Alexandre. **Sócrates**. Brasil. 2019. 71 minutos.

NOLASCO, Daniel. **Vento seco**. Brasil. 2020. 110 minutos.

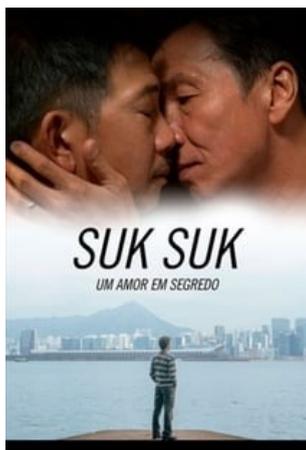
TABAKMAN, Haim (diretor). **O pecado da carne**. Alemanha, França, Israel. 2009. 90 minutos.

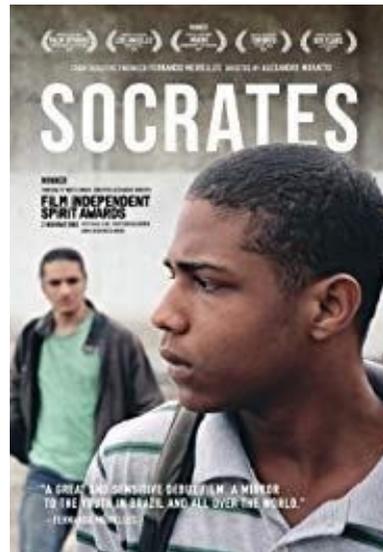
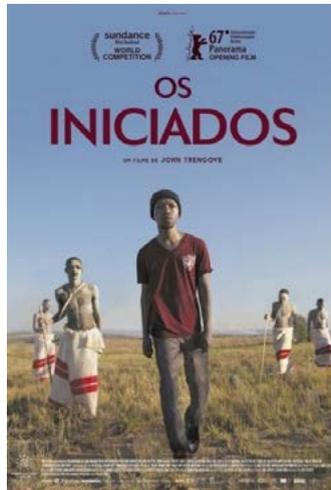
TRENGOVE, John. **Os iniciados**. África do Sul; Alemanha; França; Países Baixos (Holanda), 2018. 88 minutos.

YEUNG, Ray. **Suk suk**: um amor em segredo. Hong Kong. 2021. 92 minutos.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2018.

## ANEXOS (cartazes dos filmes abordados)





Este livro utilizou as fontes tipográficas  
Crimson Text e DIN Next LT Pro,  
e foi terminado em novembro de 2021,  
em São Paulo.

