

CIRCULARIDADES ENTRE A ESCOLA E O CINEMA: INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA LUTA ANTIRRACISTA

LUÍS PAULO CRUZ BORGES
JOÃO PEDRO DA SILVA COSTA

RESUMO

A partir do Projeto de Iniciação à Docência (ID) pensamos uma *didática racial* na escola do tempo presente. Objetivamos produzir reflexões sobre a circularidades de sentidos entre escola e cinema em sua contribuição à formação docente a partir de práticas pedagógicas insurgentes na luta antirracista pautamos nos dispositivos das Leis 10.639 e 11.645, sobre questões raciais. Tomamos como interlocutores, em nossas teorizações, Nilma Lino Gomes, Azoilda Loretto da Trindade, bell hooks, Vera Candau, W. Pinar, Sônia Kramer e Perseu Silva. Nosso desafio foi pensar/agir/lutar a favor de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Metodologicamente, trabalhamos a partir de curtas-metragens, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo de 2020, tendo a vocalização dos sujeitos como pressuposto. À guisa de conclusão, as vozes das crianças são lidas como potências que nos ensinam mais e mais sobre um mundo Outro problematizando questões de raça/cor produzindo insurgências pedagógicas sensíveis à realidade da escola.

Palavras-chave: Didática racial. Circularidades. Infâncias. Escola. Antirracismo.

CIRCULARITIES BETWEEN SCHOOL AND CINEMA: PEDAGOGICAL INSURGENCES IN THE ANTI-RACIST STRUGGLE

ABSTRACT

Based on the Teaching Initiation Project (ID) we thought of a racial didactics in the school of the present time. We aim to produce reflections on the circularity of meanings between school and cinema in their contribution to teacher training based on insurgent pedagogical practices in the anti-racist struggle, based on the provisions of Laws 10,639 and 11,645, on racial issues. We took as interlocutors, in our theories, Nilma Lino Gomes, Azoilda Loretto da Trindade, bell hooks, Vera Candau, W. Pinar, Sônia Kramer and Perseu Silva. Our challenge was to think/act/fight in favor of anti-racist practices in everyday school life. Methodologically, we worked from short films, in a 5th grade class of Elementary School throughout the 2020 school year, with the vocalization of the subjects as an assumption. In conclusion, the children's voices are read as powers that teach us more and more about an Other world, problematizing issues of race/color, producing pedagogical insurgencies sensitive to the reality of the school.

Keywords: Racial Didactics. Circularities. Childhoods. School. Anti-racism.

CIRCULARIDADES ENTRE ESCUELA Y CINE: INSURGENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA LUCHA ANTI RACISTA

RESUMEN

A partir del Proyecto de Iniciación Docente (DI) pensamos en una didáctica racial en la escuela de la actualidad. Pretendemos producir reflexiones sobre la circularidad de significados entre escuela y cine en su aporte a la formación docente a partir de prácticas pedagógicas insurgentes en la lucha antirracista, a partir de lo dispuesto en las Leyes 10.639 y 11.645, en materia racial. Tomamos como

interlocutores, en nuestras teorías, a Nilma Lino Gomes, Azoilda Loretto da Trindade, bell hooks, Vera Candau, W. Pinar, Sônia Kramer y Perseu Silva. Nuestro desafío fue pensar/actuar/luchar a favor de las prácticas antirracistas en la vida escolar cotidiana. Metodológicamente, se trabajó a partir de cortometrajes, en una clase de 5to grado de Primaria a lo largo del ciclo escolar 2020, con la vocalización de los sujetos como supuesto. En conclusión, las voces de los niños son leídas como poderes que nos enseñan cada vez más sobre un Otro mundo, problematizando cuestiones de raza/color, produciendo insurgencias pedagógicas sensibles a la realidad de la escuela.

Palabras-clave: Didáctica racial. Circularidades. Infancia. Escuela. Anti-racismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de ações desenvolvidas no âmbito institucional do projeto de Iniciação à Docência, criado em 2017, que tem como objetivo evidenciar questões raciais no âmbito do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Dessa forma, desejamos contribuir com uma formação docente capaz de pensar didáticas/currículos a partir da luta antirracista efetivando a Lei 10.639/03, agora 11.645/08, sobre o ensino da história de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas de educação básica.

A Iniciação à Docência (ID) é um espaço-tempo fecundo para a formação docente (FONTOURA, 2007), pois possibilita que, ainda na graduação, docentes em formação tenham uma bolsa remunerada e acompanhe uma turma sob a supervisão de um/a professor/a mais experiente. No presente texto, temos como objetivo produzir reflexões sobre a circularidades de sentidos entre escola e cinema em sua contribuição à formação docente a partir de práticas pedagógicas insurgentes na luta antirracista.

As ações descritas aqui ocorreram no CAp-UERJ que é um instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) atendendo três dimensões do ensino: educação básica, graduação e pós-graduação, com o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). O mesmo fica localizado no bairro do Rio Comprido, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro/RJ, tendo destaque em sua produção baseada na relação ensino, pesquisa, extensão, gestão e cultura.

O CAp-UERJ é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de docentes. Criado no ano 1957, em função do Decreto-Lei 9053/1946 - que tornou obrigatória às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o estabelecimento dos chamados “ginásios experimentais”, “colégios de demonstração” ou “colégios de aplicação” (CORREIA, 2017) -, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente a então Universidade do Distrito Federal (UDF), nasceu sob a perspectiva de ofertar uma formação docente voltada à experimentação metodológica e vivência teórico-prática (FERREIRA, et alii, 2020, p. 48).

No ano de 2020, nossas experiências foram realizadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) de forma remota. A turma em questão ainda contava com a presença de quatro docentes e dois bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Durante o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, as escolas passaram a atuar remotamente e no CAp-UERJ não foi diferente, o chão da escola passou para a nuvem (SILVA CMSP, 2021). Dessa forma, foi aprovada a realização do Período de Atendimento Emergencial (PAE1) em que desenvolvemos nossas propostas curriculares e didáticas.

Foram inúmeras as dificuldades e os desafios no processo de transferência do chão da escola para a escola na nuvem, por exemplo, conectividade, utilização de equipamentos e operacionalização da plataforma de ensino.

Utilizamos ao longo do ano letivo de 2020, com o suporte de meio de comunicação virtual própria, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que é um ambiente para webconferências, encontros síncronos entre estudantes e docentes, além de reuniões pedagógicas e administrativas. Já a plataforma Moodle (AVA-CAP) passou a ser utilizada para anexar materiais didáticos, vídeos e fóruns para discussões e devolutivas de atividades propostas pelos/as professores/as de forma assíncrona. A receptividade docente foi um desafio, não estávamos preparados e preparadas viver uma escola na nuvem (SILVA CMSP, 2021), sentíamos falta do chão. Como transpor o quadro? Como mobilizar os/as estudantes abrirem as câmeras e seus áudios? Como saber ensinar sem a interação presencial que é tão característica do magistério?

A seguir, falaremos sobre nossa proposição de uma didática/um currículo racial e a luta antirracista em diálogo com as infâncias e o cinema, defendendo que tais relações se configuram como práticas insurgentes no cotidiano escolar (CANDAU, 2020). Em seguida, abordaremos as vozes que ecoam na luta antirracista das crianças durante o ensino remoto emergencial. Por fim, à guisa de conclusão, reafirmamos o lugar da produção curricular/didática a partir das nossas experiências vividas-narradas.

CIRCULARIDADES ENTRE INFÂNCIAS E CINEMA

A circularidade, aqui, é entendida como um valor afro-brasileiro (TRINDADE, 2005), abarcando idas e vindas, horizontalidade, dinamismo e movimento. (...) “Pressupõe também um relacionamento circulante que se desloca em diversas direções, feito de influências recíprocas que estabelecem uma inter-relação e uma intertextualidade entre os diversos saberes” (LEITÃO, 2002, p. 33). Defende-se uma circularidade entre escola e cinema a partir das dimensões raciais propostas nas tensões curriculares e didáticas vividas na escola.

Acreditamos na infância como potência, partimos do pressuposto que há inventividade e complexidade nas crianças. No âmbito da escola e fora dela, tais sujeitos são encarados como dotados de conhecimentos que com suas vozes e saberes nos interrogam e nos ensinam a produzir sentidos à vida. Noguera (2019) nos firma que a infância não é restrita, antes de tudo, é uma condição genuína da nossa existência, uma potência. Nas palavras do autor:

“Nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás”. Ora, aqui interpretamos que esse passado a ser recuperado é a nossa infância. A infância não num sentido restrito, entendido como estar criança. Porém, como a condição genuína da existência. Afinal, uma leitura que identificasse “o que ficou para trás” com a infância individual seria empobrecedora (NOGUERA, 2019, p.63).

Nesse sentido, dialogamos com Silva (2019) pensando que o nosso desafio é romper com uma concepção hegemônica de infância, especificamente, um entendimento pautado na Modernidade em que as crianças estivessem à margem do mundo, romantizando e cristalizando modelos únicos do que é ser criança na contemporaneidade.

Especificamente na Modernidade, a concepção hegemônica de infância passa a diferenciar crianças de adultos. Elas são entendidas como integrantes de uma espécie de mundo à parte da sociedade. Neste contexto histórico, cria-se uma ideia de infância romântica, idealizada e universal. A partir dessa construção, criança passa a ser sinônimo de ingenuidade, de inocência. É desta maneira, por exemplo, que atualmente as imagens de crianças são usadas nas campanhas de marketing, buscando comover e provocar ternura em seu público alvo. Igualmente, a maior parte das imagens que circulam no ciberespaço evocam tais ideias. Essa infância é estabelecida como algo puro, cristalizado e inocente, um projeto de futuro almejado, algo a ser construído (SILVA PP, 2019, p. 69).

As reflexões de Silva (2019) se coadunam com Kramer (2007) nos chamando atenção para o fato de que há infâncias, no plural, e que essa pluralidade na Modernidade sofreu uma tentativa de “controle” e “universalização” partindo de critérios adultocêntricos. “A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes (KRAMER, 2007, p. 15).

As infâncias presentes na escola, também estão nos cinemas e no mundo. Essa circularidade entre escola e cinema foi desenvolvida no Projeto de ID na tentativa de construir narrativas para “adiar o fim do mundo”, usando a ideia de Krenak (2019), pensando as infâncias como potência do trabalho pedagógico. Favorecemos, mesmo em um modelo virtual, experiências entre as múltiplas infâncias presentes na turma do 5º ano do Ensino Fundamental e, também, a partir de curtas-metragens, presentes na *internet*, que tinham crianças como protagonistas das relações raciais. Os filmes, todos, estavam disponibilizados de forma gratuita no YouTube e eram postados semanalmente na plataforma AVA-CAP, para que as crianças assistissem e depois produzissem uma reflexão escrita em um fórum coletivo.

Fomos produzindo uma reflexividade *sobre/com* as infâncias e as questões raciais: o que dizem e pensam as crianças sobre o racismo? Como pensam e o que dizem sobre a luta antirracista? Como construir conhecimentos pautada na vida? Assim sendo, vimos e debatemos alguns curtas-metragens: i) Dúdí e o lápis cor de pele; ii) Disque Quilombo; iii) A câmera de João; iv) Cores e Botas; v) Hair Love; vi) Nossa Voz ecoa ; vii) Pode me chamar de Nadir. Todos problematizavam os tons de pele, as questões de raça e cor, bem como, o que é ser criança em um mundo que lida com o racismo.

Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de ideias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, ativar a sugestibilidade, gerar ideias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação. Uma infinidade desses processos interiores deve ir ao encontro das impressões (MUNSTENBERG, 2003, p. 27).

Kramer (2007) nos indica que precisamos fazer dialogar as infâncias com as “dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (KRAMER, 2007, p. 15). Os usos dos

artefatos, no caso cinematográfico, com os curtas-metragens, serviram como disparadores para produção de reflexões sobre as infâncias diante do debate racial presente no mundo de hoje.

O uso do cinema na sala de aula apresenta o seu potencial didático-pedagógico. Lançamos mão de um consistente recurso artístico para tornar os nossos encontros educacionais mais vigorosos. O olhar cinematográfico, na sua especificidade, é mais um ângulo a ser procurado na tentativa de compreendermos e interpretarmos o vasto mundo no qual estamos inseridos (BARROS JÚNIOR, 2018, p. 35).

Ao criarmos essa circularidade entre a escola e o cinema, mesmo de forma virtual, geramos um movimento que entrelaçou vida, arte, estética e ética, escola e cinema. Fomos insurgindo cotidianamente, usando o conceito de Vera Candau (2020). “Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes” (CANDAU, 2020, p. 13).

O cinema tem tomado uma força tão significativa nas salas de aula que foi desenvolvido diversos trabalhos iniciativos para que prevaleça a união entre escola e cinema, por exemplo, *Anima Escola* que desenvolve trabalhos educativos a partir da exibição de animações; *MultiRIO*, da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, com vasta dimensão pedagógica e *Vídeo Saúde*, da Fundação Oswaldo Cruz, com objetivos de popularização da ciência. Hoje vemos que cinema e educação possibilitam a emergência de conhecimentos evidenciando, também, questões necessárias à formação docente. Como usar o cinema em sala de aula é uma proposição que nos auxilia no processo reflexivo de contribuir mais e mais com a formação docente (NAPOLITANO, 2003; BASTOS; ANDRADE, 2020).

Pensar os usos dos curtas-metragens em sala de aula nos possibilitou potencializar novos imaginários, reflexões e conhecimentos que nos tiram de nosso lugar comum. O cinema aqui é uma espécie de “máquina simbólica de produzir pontos de vista” (AUMONT, 2004, p. 77) estimulando pensamentos críticos com as crianças. Nosso projeto de ID intensificou essa vivência destacando personagens, ou narrativas, que se assemelham com sua vida, dessa forma, o ato simples de ‘ver um filme’ se torna algo ainda mais complexo, potente e simbólico.

O imaginário detém lugar importante no cotidiano da criança. É a um tempo uma maneira de liberar suas angústias ou tensões acumuladas, mas é igualmente para ela um meio de conhecer a realidade, de se projetar e “de imaginar a vida”. A imagem, por sua função simbólica (como sinal, ela representa um objeto), abre o imaginário da criança e é também uma verdadeira fonte de prazeres para esta. A imagem toca sua sensibilidade e entra em “ressonância” com seu mundo interior e suas experiências pessoais. Enfim, a imagem participa ativamente na representação do mundo para a criança pelo fato de estimular sua memória visual (MONTIGNEAUX, 2003, p.63).

Destacamos que o papel docente, ao trabalhar com os sentidos produzidos em circularidades entre cinemas, infâncias, escolas e, especificamente, na luta antirracista foi

o de promover cotidianamente brechas possíveis para novos processos pedagógicos/curriculares/didáticos que criassem novas formas de compreender e atuar no mundo. Entendemos nossos/as estudantes como potências capazes de transformações de um mundo erguendo suas vozes (hooks, 2019¹) capazes de movimentar as estruturas que fixam a escola no tempo presente.

A seguir traremos as vozes das crianças que ecoam na luta antirracista ao pensarem suas produções, ou seja, ao produzirem de forma autoral como criar sinopses de filmes que estivessem pautados numa perspectiva antirracista. As vozes que ecoam na luta antirracista também são autorias curriculares/didáticas de uma escola borrada com as crises políticas, ambientais, sanitárias etc. As sinopses foram produzidas pelas crianças ao final do ano letivo, por meio de um fórum na plataforma do AVA-CAP. Desafiamos as crianças com uma proposição autoral e que fizesse sentido com toda caminhada que havíamos percorrido com os usos dos curtas-metragens.

VOZES QUE ECOAM NA LUTA ANTIRRACISTA

Ao pensarmos em uma educação antirracista, evocamos Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), assassinada com seu motorista, Anderson Gomes, na cidade do Rio de Janeiro. O corpo negro é um ato político. Um corpo que traz marcas, saberes, vivências, memórias e ancestralidades. Dessa maneira, entendemos que as infâncias produzem currículos/didáticas nos cotidianos da escola com seus/suas docentes. Tal premissa nos ajuda a entender o currículo como criação cotidiana capaz de subverter lógicas e sentidos únicos (OLIVEIRA, 2012).

Os sentidos de currículo e didática presentes nesse texto estão pautados em Pinar (2016), são uma conversa complicada e necessária. “Currículo é uma conversa complicada. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer uma conversa” (PINAR, 2016, p. 19). É na luta cotidiana, conversando de forma complicada que insurgimos, docentes e discentes, criando novos sentidos à produção de conhecimento que dialogue com a vida real.

O ano pandêmico de 2020, causado pela COVID-19, traz um marco midiático, sobretudo, pensando os assassinatos, ou como nos ensinou Nascimento (2016), genocídio de corpos negros a partir de dois pontos: i) a abolição da escravidão ainda é uma luta constante; ii) a “Casa-grande” nunca deixou de se pensar como lugar de controle e poder. A escola precisa encarar esse debate e nós, docentes, precisamos nos fortalecer para enfrentá-lo. Assim, o currículo é verbo, ação, que privilegia nossas escolhas e significados de luta (PINAR, 2016).

As vozes representam uma dimensão pungente nos dias de hoje, já que a vocalização se torna uma potência às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente em Educação. São narrativas que traduzem uma intencionalidade teórico-metodológica presentes como recorte das realidades sociais que atravessam as experiências em sua dimensão com o conhecimento (hooks, 2013; 2019).

A vocalização dos/das estudantes refere-se aos valores, opiniões, crenças, perspectivas e origens culturais, individualmente e em grupos, dentro de um contexto

¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Nascida nos Estados Unidos em 25 de setembro de 1952, seu nome foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. De acordo com a autora a escolha da escrita minúscula justifica-se por interesse em dar mais enfoque ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa. A autora faleceu em dezembro de 2021, então, aqui fazemos uma homenagem ao seu trabalho e legado que continua inspirando muitos/as de nós. bell hooks, presente!!

social, revelando, dessa forma, uma pedagogia engajada pautada em uma educação como prática de liberdade (hooks, 2013), precisa escutar tais vozes e pensar *com/a partir* delas, gerando propostas pedagógicas que realmente dialoguem com os sentidos da vida de forma ética, estética, política e humana.

Propusemos que cada criança da turma criasse uma sinopse, tipo de texto expositivo que apresenta ao leitor uma perspectiva da obra de forma resumida, de um filme em que a luta antirracista estivesse presente em sua centralidade. Após um ano de debates, vendo os curtas-metragens e respondendo aos fóruns pedagógicos, entendemos que era o momento de fazer emergir o que cada criança sentia/vivia/pensava sobre o desenvolvimento do projeto. Selecionamos cinco sinopses que pudessem ajudar na reflexão das insurgências pedagógicas na luta antirracista, criando uma conversa complicada (PINAR, 2016) e necessária a ser encarada pela escola.

A primeira sinopse, *O grande desafio*, dialoga com um caso real, amplamente televisionado nos telejornais locais, vivido no Rio de Janeiro em que uma criança estrangeira sofre racismo em uma escola particular tradicional da Zona Sul da cidade. O estudante, A.L. pensa a partir da realidade e traduz em seu possível roteiro, uma dimensão importante da luta antirracista: o papel da branquidade no debate racial.

Sinopse n. 1 - O grande desafio

Uma família nigeriana chega ao Rio de Janeiro porque o pai, que é cientista, recebeu uma proposta para trabalhar em um laboratório. Sua pesquisa será estudar um novo animal nunca visto. A mãe, escritora, já escreveu mais de 50 livros na sua carreira e foi só para acompanhar o marido e os filhos. Dandara e Bomani, os filhos do casal, vão enfrentar muitos desafios com essa mudança. Na escola nova eles são os únicos alunos negros, o que faz com que todos estranhem a presença deles e os estudantes brancos tenham que aprender a encarar o próprio racismo (A. L. 5º Ano do Ensino Fundamental, 2020).

A segunda sinopse, *A luta desde pequeno*, aborda a correlação entre racismo, preconceito e bullying, mas não como sinônimos. Os conceitos são apresentados de forma separadas, “sofria racismo e bullying”. A escola é o cenário narrado/vivido pelo estudante e personagens, evidenciando as memórias que se tem sendo criança. No final há uma perspectiva de futuro pautada na mudança via terceiro setor, a criação de uma Organização Não Governamental (ONG), que luta contra as formas de discriminação.

Sinopse n.2 - A luta desde de pequeno

Pedrinho é um menino negro. Algumas crianças da sua turma zombavam dele por causa do seu tom de pele. Ele ficou amigo de João que também era negro e gordinho e sofria com o racismo e bullying. Juntos enfrentaram todo preconceito e resolveram lutar pela causa. Um dia uma das crianças, chamada Marcos, que era preconceituoso foi chamado de narigudo por um aluno novo e o apelido pegou. Ele ficou triste e acabou percebendo que estava errado. Resolveu pedir desculpas para Pedrinho e João. Ficaram muito amigos. Pedrinho, João e Marcos cresceram e formaram uma ONG para lutar contra bullying, racismo e qualquer outro tipo de preconceito (G. 5º Ano do Ensino Fundamental, 2020).

Em *Racismo na infância*, analisamos como as dimensões de raça/cor e classe estão presentes na sinopse. O estudante também traz como cenário a escola e faz uma correlação entre racismo e infância, debate proposto nos curtas-metragens assistidos ao longo do ano letivo. Destaca-se que a criança contextualiza que na escola imaginada “a maioria das crianças eram brancas”, evidenciando novamente a dimensão da branquidade no debate racial.

Sinopse n.3 - Racismo na infância

Uma criança negra entrou em uma escola e a maioria das crianças eram brancas, ele sofria muito racismo, ele não gostava. Então falava pros pais que reclamavam com a escola, mas a escola não fazia nada. Chegou um dia que ele decidiu ficar em casa por causa do racismo, a escola começou a se preocupar com o menino e decidiu voltar à escola. Ele revelou que era milionário e as crianças ficaram surpresas depois todas elas queriam ser amigos dele, ele saiu da escola. Um mês depois um diretor novo entrou na escola, era negro. O novo diretor era o pai do menino milionário e deu uma lição em todas as crianças sobre o racismo (M. 5º Ano do Ensino Fundamental, 2020).

A quarta sinopse, *Meu Cabelo e minha representatividade*, traz a dimensão estética e política pautadas no cabelo e na representatividade. A infância também está presente na narrativa ao dialogar com a dimensão identitária. A estudante coloca uma questão, “doença de pele”, falando do vitiligo, que é caracterizado pela perda de coloração na pele, algo visto em um dos curtas-metragens.

Sinopse n. 4 - Meu Cabelo e minha representatividade

Aziza é uma mulher que desde sua infância sofria pela sua cor e pelo seu cabelo. Ela vivia triste e isolada! Sua mãe a levava para alisar o cabelo, no início ela gostou, mas logo percebeu não ser ela, voltando tudo à estaca zero. Conforme crescia, buscava sua identidade e uma forma de viver melhor com a doença de pele que se apresentou. À medida que procurava, ia conhecendo, pessoas com questões em comum tanto de cor como no tratamento. Entrou numa universo que até aqui não havia vivido... (N. 5º Ano do Ensino Fundamental, 2020).

Por fim, a última sinopse, *Adoção*, fala sobre um pai, negro, que adota uma criança branca. Contudo, o racismo é evidenciado a partir de uma denúncia de sequestro demonstrando questões inter-raciais parentais entre brancos e negros. Além do debate sobre adoção, há também uma reflexão sobre masculinidades, pensando na imagem do “pai acolhedor”.

Sinopse n.5 – Adoção

Sofia passeava com seu pai adotivo pelo parque até que uma mulher vê a família andando junto e acha que, por o pai de Sofia ser negro, ele seja um sequestrador levando a criança e liga para polícia. Isso incomoda a menina por vê o seu pai novamente sendo julgado apenas pela cor de pele e

demonstra a mulher que está errada e que ele sempre foi um pai acolhedor desde que adotou (P. H. 5º Ano do Ensino Fundamental, 2020).

As cinco sinopses nos possibilitam pensar sobre os currículos e as didáticas que vivenciamos cotidianamente na escola. Nos auxiliam numa reflexão potente sobre os conhecimentos escolares que precisam ter sentido *para/com* as infâncias no mundo. Evidencia-se que a branquidade emerge nas narrativas, sendo esta entendida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das relações raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 01). Vislumbrando que o debate racial na escola precisa pensar e pautar o que é ser branco no Brasil de hoje, ou seja, do lugar social dos privilégios.

O currículo é uma conversa complicada pela singularidade das experiências que ele gera e cria na interação entre docentes e discentes cotidianamente (PINAR, 2016; OLIVEIRA, 2012). Contudo, o “complicado” aqui não é sinônimo de paralisia, antes de tudo, uma perspectiva de debate sendo reflexão-na-ação.

Evidenciamos a partir da experiência ocorrida que nossas compreensões teóricas precisam de maior aprofundamento sobre branquidade, interseccionalidade e masculinidades, temáticas presentes nas narrativas das infâncias. Que escola queremos construir cotidianamente?

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo do ano letivo, os curtas-metragens nos ajudaram a pensar práticas educativas que nos possibilitaram aprender a transgredir, nas palavras de bell hooks (2013), ou insurgindo (CANDAUI, 2020). Ensinar, então, torna-se um lugar de disputas em que o respeito e ação sejam dimensões necessárias, presentes em uma pedagogia engajada gerando um conhecimento significativo (hooks, 2013).

Desenvolvemos um trabalho orientado na luta antirracista produzindo, reflexões teóricas e práticas, em um processo de circularidades de saberes pautado na horizontalidade (TRINDADE, 2013), com mediações audiovisuais. Geramos currículos/didáticas cotidianamente a partir das vozes, da reflexividade e da criação como instâncias presentes na escola (OLIVEIRA, 2012).

Ao produzirmos tais práticas pedagógicas cremos no exercício do diálogo como forma de produção de conhecimento, gerando uma reflexividade sobre as infâncias e suas identidades.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES, 2003 p.171).

As identidades negras, mas não somente elas, também são frutos dos conhecimentos produzidos na escola. Queremos, ao produzir tais relatos, dizer que urge deslocar os conhecimentos eurocêtricos da escola, fazendo emergir novos conhecimentos e novas identidades.

Por fim, nosso exercício curricular/didático é pensar a partir das nossas experiências (PINAR, 2016). Tentamos, um pouco, adiar o fim do mundo, propondo a criação de sinopses

na luta antirracista, produzindo de forma autoral e emergencial, em tempos pandêmicos, uma pedagogia como prática da liberdade (hooks, 2013). Contudo, ainda há desafios, muitos desafios... Que os novos olhares e as novas descobertas produzam sentidos de conhecimentos, escola, sala de aula, enfim, de educação. Que as infâncias, tecendo coletivamente a vida, tornem seus caminhos realidades possíveis experimentando muitos sentidos do que é a própria vida.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. et al. **O olho interminável**. São Paulo: Cosac Naif, 2004

BARROS JÚNIOR, F. de O. **O sociólogo vai ao cinema**. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2020.

BASTOS, P. de J; ANDRADE, C.C.S. Conversando com professores sobre cinema. In: Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto; Maria Cristina Ferreira dos Santos. (Org.). **Cotidiano e currículo na educação básica: produtos educacionais e processos formativos**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, v. 1, p. 131-148.

BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (orgs). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-58, 2002.

CANDAU,V. M. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências**. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. v. 1. 263p .

FERREIRA, W.; PAIN, R. de S; SOUZA, G.N.; SILVA, A.O. A formação docente em Sociologia no CAP-UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. **Revista e-Mosaicos**, v. 09, p. 46-59, 2020.

FONTOURA, H. A. Iniciação à Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 (p. 13-23).

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITÃO, C. F. A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, PROPEd/UERJ, 2002.

MONTIGNEAUX, N. **Público Alvo: crianças**. São Paulo: Negócio Editora, 2003.

MUNSTENBERG, H. A atenção. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasil, p. 27-35, 2003.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, R. “Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir” **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n.31, mai-out 2019, pp.53-70

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: RJ, DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. M. da S. P. da. *et al.* Conexões em afeto: bases para a construção de uma escola nas nuvens. **Revista Perspectivas em educação básica**. n. 4, Março de 2021.

SILVA, P. P. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 2, p. 67-78, 2019.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, A. L. da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013. p. 131-138.

CURTAS-METRAGENS:

A câmera de João. Direção: Tothi Cardoso. Produção: Joelma Paes. Goiás, Brasil: DAFUQ Filmes, 2016.

Cores e Botas. Direção: Juliana Vicente. Produção: Nalu Béco. Brasil: Preta Portes Filmes, 2010.

Disque Quilombola. Direção: David Reeks. Produção: David Reeks. Brasil: EBC, 2012.

Dúdú e o lápis cor de pele. Direção: Miguel Rodrigues. Produção: Leandra Aiedo. Brasil: TAKE a TAKE filmes, 2018.

Hair Love. Direção: Matthew A. Cherry, E. Downing Jr. Bruce Smith. Produção: Matthew A. Cherry. Estados Unidos, 2019.

Nossa voz ecoa. Direção: Cibele Appes. Produção: Cibele Appes. São Paulo, Brasil: Preta-Rara, 2017.

Pode me chamar de Nadir. Direção: Déo Cardoso. Produção: Tamyka Viana. Ceará, Brasil, 2009.

*Submetido em Janeiro de 2022.
Aprovado em dezembro de 2022.*

Autoria

LUÍS PAULO CRUZ BORGES

Professor Adjunto do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).

E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2153-5229>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0194486050835751>

JOÃO PEDRO DA SILVA COSTA

Graduando em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de Iniciação à Docência (ID) pelo Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA/UERJ).

E-mail: joao.costa2306@gmail.com

ORCID: Não informado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2628910235292450>