

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
e Educação Básica

Mario Celso Portella

FAÇA A COISA CERTA:

Considerações sobre o papel do cinema negro na construção de uma
educação antirracista

Rio de Janeiro
2021



Mario Celso Portella

FAÇA A COISA CERTA:

Considerações sobre o papel do cinema negro
na construção de uma educação antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Orientador Professor M.e. Roberto Mosca Junior

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

P843 Portella, Mario Celso

Faça a coisa certa: considerações sobre o papel do cinema negro na construção de uma educação antirracista / Mario Celso Portella. – Rio de Janeiro, 2021.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberto Mosca Junior.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Antirracismo - Educação. 3. Negros no cinema. 4. Relações étnico-raciais. 5. Políticas públicas em educação. I. Mosca Junior, Roberto. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Mario Celso Portella

FAÇA A COISA CERTA:
Considerações sobre o papel do cinema negro
na construção de uma educação antirracista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Aprovado em: ____/____/____.

Prof. M.e. Roberto Mosca Junior (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof^a. Dr^a. Janecleide Moura de Aguiar
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Bernardo Carvalho Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Para meu pai.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roberto Mosca Jr., pela inspiração, paciência, perseverança e parceria. Indiscutivelmente o maior responsável pela conclusão deste trabalho.

A todo corpo docente do curso de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica pelo carinho e acolhimento.

À minha família e à minha filha, em especial, na esperança de um futuro melhor.

Vivo num país onde ser negro continua sendo a única razão pela qual alguém pode ser assassinado. Quando Radio Raheem gritava “acorde!” em Faça a Coisa Certa, era 1989. Agora estamos em 2020... E nada mudou.

(Spike Lee)

RESUMO

PORTELLA, Mario Celso. **Faça a coisa certa**: considerações sobre o papel do cinema negro na construção de uma educação antirracista. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho tem como objetivo geral explorar as dinâmicas de construção do currículo e do cinema enquanto produtos de uma cultura hegemônica e oferecer uma alternativa que combine método, epistemologia e objeto de investigação (ou tema gerador) e que tenha compromisso ontológico com a proposta pedagógica libertadora. Ele é fruto de inspirações que têm origem na percepção de como os negros vêm sendo representados no decorrer da história do cinema e como esta representação pode ser problemática na construção da identidade de jovens. Desta forma, visa refletir sobre os produtos que comumente se apresentam nas orientações didáticas e fazem parte da cultura dominante e sobre o protagonismo negro na construção de sua própria história. Além disso, pretende produzir, a partir do recurso audiovisual, ferramentas pedagógicas que tragam questões urgentes e contemporâneas para a formação de jovens (principalmente negros) em idade escolar. As ferramentas pedagógicas sugeridas se relacionam diretamente com temas da sociologia, tendo a obra de Spike Lee como inspiração e entendendo que aqui temos solo fértil capaz de se somar a outros trabalhos na construção da transformação social e da luta antirracista. Para isto, propomos temas geradores para a análise de trechos do filme “Faça a coisa certa” de Spike Lee. A seleção do filme para este trabalho se faz conveniente a um propósito em apêndice à aula em si, porém, dialoga no sentido de compor um ambiente afirmativo de maneira ampla – o fortalecimento mútuo de políticas afirmativas, ferramenta pedagógica e estímulo à produção artística e econômica de produtos oriundos do “atlântico negro”. Evidenciar e entender a estrutura capitalista e racista do cinema é fundamental para que se possa construir, a partir da gênese, uma possibilidade pedagógica que dialogue de maneira mais precisa e legítima com o educando negro, possibilitando o rompimento com uma hegemonia não só acadêmica, mas também artística, na medida em que fomentar o cinema negro representa também uma atitude revolucionária.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Educação antirracista; Cinema Negro; Relações Raciais. Sociedade. Políticas Públicas de Educação.

ABSTRACT

PORTELLA, Mario Celso. *Faça a coisa certa: considerações sobre o papel do cinema negro na construção de uma educação antirracista*. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

The general objective of this work is to explore the dynamics of curriculum and cinema construction as products of a hegemonic culture and to offer an alternative that combines method, epistemology, and object of investigation (or generating theme) and that has an ontological commitment to the liberating pedagogical proposal. It is the result of inspirations that originate from the perception of how black people have been represented throughout the history of cinema and how this representation can be problematic in the construction of the identity of young people. In this way, it aims to reflect on the products that are commonly presented in the didactic guidelines and are part of the dominant culture and on the black protagonist in the construction of their own history. In addition, it intends to produce, from the audiovisual resource, pedagogical tools that bring urgent and contemporary issues to the training of young people (especially blacks) of school age. The suggested pedagogical tools are related to themes of sociology, having the work of Spike Lee as inspiration and understanding that here we have fertile soil capable of adding to other works in the construction of social transformation and the anti-racist struggle. For this, we propose generating themes for the analysis of excerpts from the movie “Do the right thing” by Spike Lee. The selection of the film for this work is convenient for a purpose in an appendix to the class itself, however, it dialogues in the sense of composing an affirmative environment in a broad way - the mutual strengthening of affirmative policies, pedagogical tool and stimulus to artistic and economic production of products from the “Black Atlantic”. Evidencing and understanding the capitalist and racist structure of cinema is fundamental so that, from its genesis, it is possible to build a pedagogical possibility that dialogues more precisely and legitimately with the black student, making it possible to break with a hegemony not only academic, but also artistic as well, insofar as promoting black cinema also represents a revolutionary attitude.

Keywords: Human Science. Antiracist education. Black Cinema. Racial Relations. Society. Educational Public Policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CINEMA	15
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	18
5 SPIKE LEE	29
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	32
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A - CURRÍCULO DO COLÉGIO PEDRO II.....	41
APÊNDICE B - SINOPSES.....	42
APÊNDICE C – PLANO DE AULA	43

1 INTRODUÇÃO

Apresentar uma aula dinâmica e atraente que combine o lúdico e o erudito, que traga toda a unidade conceitual cuidadosamente elaborada nas orientações curriculares para o “chão da sala de aula” e a confronto com as múltiplas experiências cotidianas do educando, uma aula que extrapole os muros da escola mas que mantenha o prazer de estar na companhia dela, uma aula capaz de contribuir para a formação do tão sonhado cidadão crítico a partir de um projeto pedagógico bem sucedido que rompa com o modelo de escola tradicional - o objetivo deste trabalho extrapola o hábito, o estabelecido, tem como meta a provocação, o desconforto, a problematização, se posiciona justamente na ruptura e na desconstrução. Tem como princípio norteador a pedagogia engajada (HOOKS, 2017) e neste sentido supera as convenções tradicionais e maniqueístas de certo ou errado, de teoria e prática - este é nosso objetivo! Este esforço, que perpassa toda a comunidade escolar, embora não se apresente e nem faça sentido enquanto escopo de uma cultura dominante que tende a estreitar e coagir, e não ao contrário, pode tomar corpo em políticas públicas que ainda assim abrigariam os dispositivos necessários que possibilitam e amparam esse projeto pedagógico. Formalizar e institucionalizar possibilidades pedagógicas que superem a tradição em direção ao novo enquanto movimento, dialética ou *devir*, em favor de um mundo mais justo e igualitário, é de suma importância para que aos poucos, se estabeleça um novo tipo de pedagogia, com um novo fim. Essas são as possibilidades que colocam o uso do recurso audiovisual no centro deste debate.

Cada vez mais, aulas com propostas pedagógicas mais atrativas se solidificam na cultura da escola como uma alternativa pedagógica aos formatos já estabelecidos. Filmes de ficção, documentários, videocliques e animações já são comuns nas salas de vídeo, auditórios ou até mesmo em *smartphones*, adequando a prática escolar às novas mídias. Segundo Walter Benjamin (1985), o cinema configura a experiência estética mais adequada ao homem moderno. A arte cinematográfica, de certa forma, teve origem e desenvolvimento como companheiros da sociedade no caminhar da história, na construção de uma relação dialética que imprime, uma na outra, as marcas de um tempo, de uma cultura e de um povo. Neste sentido, o cinema serve a um propósito, se adequa a mudanças de olhar de um homem volátil, em progresso, com a sensibilidade transformada pela dinâmica capitalista. Segundo o autor:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1985, p.174).

A juventude não se situa no clássico, tem pouco apreço pelo antigo, pelo estabelecido, tem uma facilidade ímpar de aceitar o novo, de desbravar o desconhecido e se desfazer da tradição. Tem uma dinâmica própria – intensa, veloz, imanente – que tem na expressão artística do cinema seu espelho, seu reflexo, seu ser-aí¹. Constitui, portanto, a partir dela, uma das múltiplas dimensões de sua vida e experiência, dialogando de forma precisa e contundente com sua realidade; o jovem é o progresso e está no cinema uma de suas expressões imagéticas.

Apesar de tamanha comunhão entre os jovens e o audiovisual, a prudência quanto ao uso do recurso deve ser tomada com grande seriedade. O filme, sendo uma produção exterior ao corpo escolar e não tendo o compromisso ontológico de construção acadêmica ou científica, figura uma nova possibilidade de aprendizado que pode ser acompanhada de inúmeros problemas conceituais, intrínsecos à própria dinâmica do diálogo entre obra de arte, artífice e espectador², que colocam em risco o sucesso da ação.

Tanto o cinema quanto as políticas públicas que regem sua utilização em sala de aula são fatos sociais³, frutos de uma construção específica, que carregam em sua história uma série de paradigmas que devem ser percebidos e entendidos de maneira a conseguir identificar com clareza o fenômeno hoje. Como a escola reage ao cinema é resultado de uma equação em que os fatores devem ser analisados tanto na causa quanto no efeito, levando-se em conta que tipo de educação se pretende ofertar e que imagens se pretende construir. Por isso, a reflexão aqui presente pretende expor, mesmo que de maneira preliminar, um breve histórico tanto do cinema quanto das políticas pedagógicas, para que se possa avançar estabelecendo um norte de “que educação se pretende ofertar” e “que cinema se adequaria melhor a este propósito”.

Sob forte influência de Paulo Freire (1987; 1994) e bell hooks (2017), este trabalho pretende romper com as representações hegemônicas do homem negro, tanto no cinema quanto na escola, e construir uma possibilidade libertadora e revolucionária que traga o protagonismo negro e seus saberes a partir da gênese. A ideia não é subverter ou ressignificar práticas e

¹Ser-aí ou ser no mundo é uma definição de Martin Heidegger (1889-1976) que busca, através da fenomenologia, do desvelamento e da manifestação, investigar ontológica e hermeneuticamente “o ente que somos nós”. O ente representando a existência e o ser, a essência. O ser humano, segundo Heidegger (1989), seria o único ente que busca seu ser.

²No artigo “Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção”, Monica Tavares investiga “os vetores estéticos que incorporam em seus fundamentos a proposta de abertura para a recepção” (TAVARES, 2003) e aprofunda a compreensão da dinâmica entre o polo da produção e o da recepção. Assunto que embora não tratado neste artigo, ajuda a compor os efeitos do audiovisual sobre a sociedade.

³Segundo Émile Durkheim, Fato Social é um conceito sociológico que se traduz na ideia de “toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. (DURKHEIM, 2002)

percepções brancas já estabelecidas, mas se valer de material que tenha em seu cerne e sua origem as características e a vontade de promover uma transformação significativa na formação de jovens. Vale ressaltar que este material audiovisual e epistemológico não se encontra comumente nos currículos ou nas videotecas escolares, que estão à margem de todo o processo histórico que deu fruto a um sistema que agrava as desigualdades e suprime as classes.

A partir de trechos de filmes de Spike Lee – diretor afro-americano que tem como característica central de suas produções a exposição explícita do racismo que estrutura a sociedade estadunidense –, este trabalho pretende produzir sugestões de aulas com temas diversos da sociologia se valendo do livro “Sociologia em movimento” como apoio didático. Tanto Spike Lee quanto os sociólogos escolhidos representam essa tentativa de construir uma aula ontologicamente libertadora, senão assegurando o resultado esperado, ao menos reduzindo a possibilidade de uma construção inadequada do estudante. O cinema (principalmente o hollywoodiano) produz habitualmente uma série de catástrofes imagéticas⁴ que tem reflexo imediato em como os grupos sociais se percebem e constroem sua própria identidade. Superar a sedução desses filmes como oferta de temas geradores que apontem para a crítica de cunho decolonial e identificar e escolher a produção diametralmente oposta como alternativa é o escopo deste trabalho na intenção de fortalecer os argumentos com um material comprometido com o objetivo da aula.

⁴ Desde “O Nascimento de uma Nação” (1915) de D.W. Griffith ao vencedor do Oscar “Green Book: O Guia” (2018), as imagens produzidas dos negros norte-americanos, por exemplo, são comumente descoladas da realidade por serem justamente percepções de homens brancos inervados pela cultura dominante.

2 O CINEMA

Nos anos que se seguiram à primeira Guerra Mundial, os administradores coloniais franceses frequentemente organizavam sessões de cinema na África. O objetivo, é claro, era divertir, proporcionar o entretenimento da moda, mas também demonstrar às populações africanas subjugadas a incontestável supremacia das nações brancas. O cinema, invenção recente dentre muitas do Ocidente industrializado, era o produto de um encontro histórico entre teatro, vaudeville, music hall, pintura, fotografia e toda uma série de progressos técnicos. Assim, ajudava a exaltar as qualidades da civilização branca de classe média que lhe deu origem (CARRIÈRE, 2014, p. 11).

Fruto de um processo tecnológico que teve sua origem na burguesia, o cinema, enquanto invento e produto do capitalismo ou mesmo manifestação artística livre, por mais subjetiva que esta seja, está fundamentalmente relacionado a uma cultura hegemônica⁵, a um espectro de forças simbólicas que o determinam e o conduzem, como o fazem com toda a sociedade. O cinema, tendo a imagem como vetor principal e a necessidade de comunicar como propósito primeiro, reproduz todas as inervações de seus agentes, afetados irremediavelmente pela sociedade em que estão inseridos. As representações imagéticas produzidas pela sétima arte refletem, de maneira geral, o entendimento que a cultura hegemônica tem dos conceitos ali explorados. Sendo assim, a produção cinematográfica adota um compromisso, não com a realidade em si, mas com representações de arquétipos já consolidados.

Assim como a música e as artes plásticas, a fotografia e o cinema apresentam um paradigma socioeconômico que está intimamente conectado à linguagem na qual seus signos ganham sentido. Ambas manifestações são produtos de classe antes mesmo de serem arte; são fenômenos técnico-científicos antes de serem estéticos, estão atrelados a questões ontológicas que escapam à autonomia, à livre iniciativa e à liberdade artística do artífice; são efeitos, da gênese à contemporaneidade, de um grupo privilegiado, se manifestam na estrutura capitalista e são produtos do capitalismo no sentido em que obedecem a uma racionalidade que incorpora a própria noção estética do cinema e, de certa maneira, corrobora e sustenta esse processo. A linguagem do cinema se codifica preservando os estratos sociais sem que se perca o efeito de encantamento popular por obedecer a um sentido, um fluxo. Como um rio, ela corre sempre em um só sentido, na mesma direção. Tem sua nascente na burguesia, percorre caminhos múltiplos, corredeiras, desfiladeiros e penhascos e tem seu deságue nos estratos populares, sempre pressupondo esse movimento de nascer e escoar.

⁵ Segundo Gramsci (1968), a hegemonia existe quando uma classe dominante não só é capaz de obrigar uma classe subordinada ou minoritária a satisfazer seus interesses e renunciar sua identidade, mas também de determinar todas as relações dessa classe subordinada com a sociedade.

O engendramento que possibilita a produção de um filme pressupõe fundamentalmente um aparato técnico que jamais permitiria (e, caso permitisse, dificultaria ao extremo) que o acesso ao fazer cinema fosse minimamente democrático. Está na natureza do cinema a relação com o capital. Um fenômeno que explicita muito bem essa relação entre arte e capital (ou arte que pressupõe o capital) é o domínio da comunidade judaica norte-americana sobre as produções artísticas de Hollywood. Ao contrário dos argumentos de Neal Gabler⁶, a afirmação de Jay Z⁷ se mostra muito mais pertinente: “Você quer saber o que é mais importante do que jogar dinheiro fora em um strip club? Crédito! Você já imaginou por que os judeus possuem toda a propriedade na América? Foi assim que eles conseguiram” (JAY-Z, 2017, s/p.).

Os judeus ergueram um império do entretenimento audiovisual não por seu refinamento estético e muito menos por seu amor às artes em geral (o que acontece no cinema também é percebido na indústria fonográfica, principalmente no fomento a gêneros como *Jazz*, *Rhythm and Blues* e *Blues*), mas sim, como empreendimento, com recursos econômicos e crédito para financiar projetos simpáticos aos seus interesses voltados para o lucro. Em uma coisa Neal Gabler tem razão: o *american way of life* foi apropriado e estimulado por essa indústria hollywoodiana – o que endossa a percepção de que a questão não gira em torno da arte, e sim do mercado e do fomento ao capitalismo. Neste sentido, podemos perceber que a estrutura que nega espaços a determinadas categorias da sociedade é a mesma que constrói, sustenta e perpetua o cinema.

A pós-modernidade oferece uma relação diversa entre cinema e sociedade. A dinâmica do capitalismo é alterada pela quebra de paradigmas fundamentais da era industrial; projeto e produto funcionando em regime de absoluta previsibilidade, políticas de escassez, cópias reguladas, capacidades subjetivas e criativas sufocadas; dão lugar ao deslocamento do valor do produto material para algo de imanente a própria vida humana, a criação, a imaginação, a inteligência coletiva como matéria prima que abriga o cinema não mais como um exercício de poder, mas como universo onde os novos produtos do capitalismo ganham sentido. Para além da transição da era industrial para pós-industrial em um sentido de valor, no que diz respeito à produção da obra cinematográfica (ou produto), o fator técnico é determinante para esta mudança no entendimento de que existe uma viabilidade operacional diversa da que era necessária no século XX para se fazer um filme. As tecnologias contemporâneas permitem com

⁶ Em seu livro “*An Empire of Their Own: How the Jews Invented Hollywood*”, Neal Gabler explora as motivações que levaram os judeus ao domínio das produções cinematográficas estadunidenses e cunha o bordão “*american dream*” sem tomar o fator econômico como balizar na sua análise, mas enaltecendo o povo judeu de maneira a flertar com ideias eugenistas.

⁷ Rapper afro-americano vencedor do Grammy Award.

que essa inteligência coletiva se expanda de maneira cada vez mais potente e veloz (a exemplo das plataformas digitais como VIMEO) porém, implicando em um capitalismo cada vez mais agressivo, apreendendo símbolos e os transformando em mercadoria, esvaziando significados e pasteurizando imagens. Sobre isso, Migliorin (2011, p. 16) acrescenta que:

A manutenção e exclusividade do modelo industrial no campo do cinema, mesmo que apenas no nível retórico, é fundamental para excluir dos debates (e das políticas públicas) uma massa de produtores, espectadores e criadores que operam em um sistema pós-industrial. O trabalho que se confunde com a vida pode ser estimulado em sua força dissensual e democratizante ou apenas ser parasitado. É certo que aqui não se trata de dizer que uma era é melhor que outra, estamos, nos dois casos, no interior do capitalismo. Entretanto, se não atentarmos para a singularidade do contemporâneo, não saberemos escolher as armas e as estratégias para que as possibilidades de criação e circulação do cinema tenham a força e a diversidade que queremos.

Observar o caminhar do movimento *L.A. Rebellion* para os filmes de Jordan Peele; do Cinema Novo, do contato de Zózimo Bulbul com Abdias do Nascimento e o surgimento do cinema de autoria negra no Brasil; para o fenômeno *Cidade de Deus*, é encarar como o capitalismo consegue apreender novos símbolos, novas linguagens e moldá-las ao seu propósito, ao mercado. Seria possível um cinema engajado, que desse conta de tratar de temas relativos a diferença, a raça e a classe dentro da dinâmica avassaladora do capitalismo? Não é preciso, desta forma, recorrer a empreendimentos ontológicos sofisticados e muito menos temer afirmar algo sobre o fenômeno em si, pois todo o aparato lógico, necessário, universal e analítico é corroborado pela experiência concreta e histórica que nos situa no centro da questão que justifica e fundamenta a necessidade de um filme ontologicamente libertador em superação a uma indústria que tem em sua essência a dominação e a exclusão. Logo, para superar a hegemonia branca na sétima arte é necessário e imprescindível encontrar brechas no sistema para, assim, dar luz a um novo cinema.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Refletir sobre educação básica, no Brasil, figura como um problema de dimensões múltiplas e complexas, um desafio à trágica herança imperialista e colonial arraigada numa cultura que persiste em ser colônia periférica. Uma questão que é, ao mesmo tempo, consequência e causa de políticas públicas que tentam em vão dar conta desse corpo movimentado pelo capitalismo ao sabor do vento de uma racionalidade que lhe escapa o controle⁸. Entender quais são as demandas dessa figuração é estrutural e fundamental para se perceber o que o educando vem aprendendo, como se dá esse aprendizado e de que maneira conseguiremos elaborar ferramentas contra hegemônicas⁹ de libertação. Para isso, se faz necessário uma breve abordagem conceitual, um entendimento, mesmo que genérico, das nuances que permearam a concepção das políticas públicas de educação, principalmente após a redemocratização e, como um correlato de que tipo de homem se pretende formar, traçar um paralelo com o tipo de educação que se pretende ofertar.

Segundo Lukács (2003), o trabalho é a atividade fundamental e humanizadora que configura a base estrutural de um novo tipo de ser, de uma nova concepção histórica. No mesmo sentido, pode-se dizer que o trabalho amplia a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva do trabalhador e, no caso dos regimes neoliberais, de sua condição de explorado. O trabalhador contemporâneo é fruto de seu tempo, um produto de um processo de esvaziamento da significância do trabalho em contrapartida ao impulso dessa ordem global e neoliberal. Ele sustenta e é vitimado por um processo de transformações técnico-científicas, econômicas e políticas que tende a fortalecer a racionalidade do capital e enfraquecer o indivíduo e sua autonomia. As políticas públicas de educação, suas leis e diretrizes, configuram um aparato legitimado pelo Estado, de manutenção dessa ordem e de formação de um sistema educacional que forneça as peças necessárias para o bom funcionamento dessa máquina. O mercado toma o papel de princípio fundador, unificador

⁸ Mesmo que o mundo contemporâneo seja regido pela razão instrumental, tal qual anuncia Horkheimer e outros teóricos da Escola de Frankfurt, ou pelo desencantamento, como anuncia Weber operacionalizando a racionalidade para fins de dominação e extinção da liberdade, partiremos do princípio de Habermas para salvaguardar alguma esperança relegada à racionalidade comunicativa, resistindo a razão instrumental na tentativa de subvertê-la.

⁹ Gramsci concebe a possibilidade de uma resposta à hegemonia a partir de um processo de contraposição de visões do mesmo mundo (MONASTA, 2010, pp. 80/81). Todavia, não cita explicitamente o termo “contra hegemônico”. No caderno 12, “expõe a concepção de instituição escolar como sementeira de intelectuais, tradicionais e/ou orgânicos, inevitavelmente envolvidos na luta pela hegemonia política de uma ou outra classe social” (idem, p. 50). Essas ideias fazem eco com Paulo Freire que acredita que a educação poderia representar uma ferramenta ativa no processo de resposta à classe dominante, elaborando uma leitura diferente dos mesmos signos e desenvolvendo um discurso alternativo ao hegemônico.

e auto-regulador da sociedade, e a educação ofertada assume parte disciplinar desse processo de poder.

A educação tem um papel significativo neste projeto neoliberal quando voltada para o desenvolvimento econômico em atendimento às exigências do mercado e, assim como a dinâmica do capitalismo, sofre da urgência de estar sempre se adequando às mudanças do mundo global. Isso se reflete claramente na construção histórica de um projeto de ensino, principalmente após a redemocratização¹⁰.

O Estado se torna assim protagonista desse processo de adequação do trabalhador a uma nova ordem mundial. A educação não serviria mais aos interesses do sujeito autônomo e sim, de uma racionalidade transnacional e global que faria uso do mesmo. Assim sendo, as políticas públicas educacionais se tornam um espelho de um tempo em constante e perpétua transformação que visa adequar o educando a esse fluxo constante de novas demandas, gerando, assim, uma infinidade de orientações e diretrizes que, muito dificilmente, darão conta do mercado em um projeto que possa se sedimentar como bem-sucedido.

Na década de 1960 e sobretudo na de 1970, com a reforma Jarbas Passarinho¹¹, o Governo Federal se pautava na formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinários ou de dirigir processos de produção. Na década de 90, sob a égide dos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surge a preocupação de adequar o educando a um mundo informatizado e multimidiático, priorizando a formação geral/humanista frente à formação específica/tecnicista. Hoje se propõe novamente, sempre norteado pelo fator econômico, a especialização do educando de maneira cada vez mais precoce.

Apesar do empenho de especialistas, educadores e comunidade escolar, percebe-se com clareza a incapacidade de se superar o mercado, a indústria, o comércio, a economia, em suma, o capital de maneira geral a partir da construção de um projeto de cidadania crítica. Schwarz (1999) faz uma reflexão muito pertinente ao relacionar a questão do desenvolvimento econômico à formação da sociedade brasileira e da identidade do povo brasileiro:

Para Caio Prado Jr, a formação brasileira se completaria no momento em que fosse superada a nossa herança de inorganicidade social — o oposto da interligação com

¹⁰ No artigo “A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais” (2013), Amurabi Oliveira explora as dinâmicas entre as políticas educacionais e a formação docente para melhor compreender o cenário atual do ensino de sociologia.

¹¹ Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil e, numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

objetivos internos — trazida da colônia. Este momento alto estaria, ou esteve, no futuro. Se passarmos a Sérgio Buarque de Holanda, encontraremos algo análogo. O país será moderno e estará formado quando superar a sua herança portuguesa, rural e autoritária, quando então teríamos um país democrático. Também aqui o ponto de chegada está mais adiante, na dependência das decisões do presente. Celso Furtado, por seu turno, dirá que a nação não se completa enquanto as alavancas do comando, principalmente do econômico, não passarem para dentro do país. Ou seja, enquanto as decisões básicas que nos dizem respeito forem tomadas no estrangeiro, a nação continua incompleta. Como para os outros dois, a conclusão do processo encontra-se no futuro, que pareceu próximo à geração do autor, e agora parece remoto, como indica o título de um dos últimos livros dele mesmo: *Brasil: a construção interrompida* (SCHWARZ, 1999, pp. 54/55).

Enquanto se fundamentar um projeto pedagógico pautado tão somente em questões de mercado, a possibilidade de formar esse tão esperado e sonhado cidadão crítico, autônomo e emancipado se torna cada vez mais distante e confusa. Não nos parece possível elaborar um projeto de formação a longo prazo, já que os parâmetros e as dinâmicas capitalistas são assombrosamente voláteis e se impõem aos trabalhadores e ao Estado de maneira tão agressiva que determina uma construção alienígena e estranha às demandas do povo brasileiro. Enquanto o Estado não adotar um compromisso de identidade, não no sentido nacionalista, mas no sentido emancipatório, de reflexão e empoderamento, e de sanar as demandas próprias de um país, de um povo, de um projeto que atenda a realidade da classe trabalhadora e não de organismos parasitários, a educação servirá tão somente para reforçar e introjetar um currículo conteudista e tradicional sem apelo à realidade do educando.

A partir da noção de intelectualidade orgânica (GRAMSCI, 1968), somada à horizontalização dos agentes do processo pedagógico, a ideia do professor-pesquisador supera uma relação que tem raiz na tradição da lógica da reprodução de conhecimento e traz o frescor de um projeto pedagógico emancipatório capaz de representar uma alternativa ao processo de ensino já estabelecido.

Assim como em Kant, que serviu de base para todo o relativismo conceitual do séc. XX, a Antropologia em geral e, em particular, a Antropologia hermenêutica, produz um terceiro juízo acerca da reflexão sobre a cultura (nesse caso a escola) que não está centrada nem no professor e nem no pesquisador, mas sim, na figura do professor-pesquisador.

O professor, numa concepção de projeto pedagógico mais tradicional, tem a função de reproduzir os conceitos desenvolvidos pelo pesquisador, obedecendo a um processo de hierarquização do conhecimento. Em resposta a isso, trabalhar a percepção de que as relações pedagógicas (lecionar *vs* pesquisar) não são problemáticas ou paradoxais, mas sim complementares, fornece um novo horizonte e novas possibilidades. Pensar “ação e reflexão”, “docência e academia”, “ver e olhar” como parte de um mesmo processo, parece ser o norte de

todo um empreendimento que não se reduz à academia ou à prática, de forma dicotômica. O agente dessa produção conceitual, o professor-pesquisador, deve superar a experiência e a análise sem as perder como constituintes de um novo saber. Enquanto um dos protagonistas de todo o engendramento, deve se colocar como sujeito do conhecimento, o que de certa forma legitimaria a percepção. A escrita, todo o processo “a posteriori”, o paradoxo do “estar aqui” e “estar lá” ao mesmo tempo, tudo isso se soma ao distanciamento inevitável que a produção de conceitos toma da realidade concreta. O que deve ser garantido, aqui, seria o diálogo, a conexão, a leitura e a interpretação de toda uma cultura escolar protagonizada por agentes diretos, pelos que se afetam mutuamente, sendo o professor-pesquisador uma figura legitimadora.

Pensar a escola a partir da experiência dos próprios agentes parece ser o caminho a ser seguido com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que funcionem efetivamente. A análise *a priori* configura um distanciamento científico que só produz universalidades, deixando escapar subjetividades e particularidades de cada escola. Embora cada experiência seja única, pensar conceitos a partir da prática aproxima mais, e com mais vigor, a academia do “chão da sala” mesmo que esse método flerte com generalizações empíricas.

Essa reflexão configura o vetor principal de uma nova tentativa. Situarmo-nos na condição de professor-pesquisador pode ser estimulante no sentido de superar práticas que fazem pouco sentido tanto para docentes quanto para estudantes. Talvez a desobediência epistêmica seja o caminho contra hegemônico para produzir um conteúdo que dialogue e reflita os interesses de um grupo situado justamente fora da hegemonia e a partir de um saber empírico, tal qual anuncia Freire (1987;1994). Fazer com que os sujeitos de resistência definam sua própria realidade, possibilitando, como nos lembra bell hooks (2017), “o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras”. Apenas pressupondo a dialética entre educador e educando de Freire (1987;1994), superando as hierarquias, horizontalizando os conceitos de aprender e apreender, valorizando o “saber fazer”, a técnica, a sensibilidade tal qual anunciada por Gramsci (1968), se poderá construir, do germen ao fruto, um organismo de pedagogia radical e revolucionária, no propósito deste trabalho - uma intelectualidade genuinamente negra.

4 O CINEMA ENQUANTO FERRAMENTA DE LUTA ANTIRRACISTA

Embora o presente trabalho tenha como meta tratar exclusivamente do uso do recurso audiovisual como estratégia pedagógica para propor temas geradores para aulas afro centradas, se faz conveniente a reflexão sobre que tipo de pedagogia é necessária para essa construção e de que maneira ela dialoga com a realidade concreta do educando. Em “Ensinando a transgredir” (2017), bell hooks constrói um breve relato sobre sua experiência enquanto aluna de ensino fundamental em uma escola segregada.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (...) As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão (HOOKS, 2017, pp.10/11).

Quando pensamos em educação pública e na dinâmica do capitalismo, somos capazes de identificar um denominador comum, um imperativo, uma ideia que se coloca acima de toda pluralidade possível intrínseca à construção de um país como o Brasil. Esse imperativo se traduz na percepção da identidade e tem, na luta de classes, seu *locus*. Não seria hiperbólico afirmar que, no Brasil, existe um apartheid concreto e simbólico que concentra nas escolas públicas uma unidade social, um corpo tutelado que, embora apresente toda uma pluralidade possível e evidente na sociedade, é coeso enquanto proletariado. A partir dessa constatação, podemos comparar experiências e tomar como referência o relato de bell hooks (2017), já que as realidades são próximas em um sentido de unidade e exclusão, surgindo, dessa sintonia, a possibilidade concreta de construção de uma proposta pedagógica revolucionária e libertadora para o ensino fundamental da rede pública de educação.

A história do cinema e das políticas públicas para educação tem como pano de fundo a mesma cultura e o mesmo cenário: o capitalismo enquanto denominador comum no processo de concepção de um ideal a ser trabalhado, solidificado e naturalizado pela sociedade. Toda reflexão e produto fora desse eixo simboliza um posicionamento contra-hegemônico e, no nosso caso, acreditamos que é a partir de lacunas do próprio sistema que surgirá a produção de um material capaz de confrontar narrativas sobre os mesmos fenômenos.

A possibilidade de se alocar e operacionalizar uma aula crítica e genuinamente

libertadora surge justamente das fragilidades, comuns dos dispositivos legais desenvolvidos para a educação¹², em dar conta de responder questões como as elaboradas por Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015) a respeito da implementação da Lei 13.006/14 que obriga as escolas de educação básica exibirem pelo menos duas horas de cinema nacional por mês.

Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que permitam sua acessibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores - Ancine, Secretaria do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 4).

Estas são questões sem resposta institucional e, uma vez que a lei foi pensada em partes e fracionada, a obrigação nasce antes mesmo de um “saber fazer”, falta regulamentação e cabe, ao menos por hora, aos profissionais de educação elaborar estas respostas. Iremos nos apropriar de algumas destas questões e contorcê-las, girando o olhar de maneira a colocar luz sobre a questão que fundamenta todo este trabalho: como podemos usar o cinema, enquanto dispositivo pedagógico, a fim de construir representações mais adequadas do povo negro?

O cinema é imprevisível, a linguagem que lhe é própria afeta fundamentalmente a sensibilidade, a primeira apreensão é sempre subjetiva, particularizada e, por isso mesmo, múltipla. Prever ou tentar controlar o efeito que determinada obra terá sobre algum grupo, coeso ou não, parece muito arriscado frente ao compromisso de se tutelar uma aula com um fim específico.

(...) com a Lei, não há salas de cinema programadas, claro. Se considerarmos que o cinema não é bom por princípio, a regulamentação dessa Lei torna-se absolutamente decisiva, nos levando a desdobrar a questão inicial: Veremos qualquer filme? Teremos uma comissão de seleção dos filmes? Como estará composta a comissão que selecionará esses filmes? Como contribuiremos para que os filmes sejam discutidos, pensados e experimentados estética e discursivamente? Será possível fugir do formato que hoje controla a Ancine? - centralizada, que dá superpoderes ao Estado e enfatiza o cinema como produto comercial? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.10).

¹² As observações a respeito da Lei 13.006/14 podem ser facilmente adequadas à Lei 10.639/03, por exemplo. No artigo “De como a antropologia instrumentaliza estudantes” (2015), Tânia Welter relata uma experiência com alunos da UFSC e nos traz uma evidência de um desdobramento lógico de uma política pública pensada em partes, fracionada e não concluída. A Lei 10.639/2003 carece de um corpo prático, pedagógico, metodológico, que ainda está em processo de maturação e, tragicamente, esse esforço não parece ser uma consequência do marco legal de dez anos atrás; na medida em que nos aprofundamos mais na questão, percebemos que esse é um esforço relegado à sociedade civil, mais propriamente aos que são feridos na carne pela ausência do Estado no trato de questões relativas à diferença.

A apreciação do cinema, da televisão, dos documentários, séries, videoclipes e de todo o aparato audiovisual foi apropriada pela grande mídia e transformada em um produto pasteurizado e esvaziado de significância. A apreensão vulgar do cinema tende a banalizar conceitos e apelar tão somente para o entretenimento alegórico ou leituras muito superficiais de problemas diametralmente complexos. Com isso, a amplitude da discussão deve ser entendida e considerada pelo educador na condução dessa experiência pedagógica. O caráter lúdico do cinema, a proximidade do currículo ao cotidiano do aluno, a desconstrução de uma hierarquia de verdades, todos esses fatores devem ser observados. O professor deve entender a complexidade das relações e a demanda de todos os pólos constitutivos desse grande engendramento que produzirá a aula, para bem adequar o currículo, o filme, o aluno e a si mesmo nessa construção conjunta.

Descentralizar o processo de seleção de filmes permite ainda aguçar o critério de “educativo” para essa seleção, evitando que tudo o que se produz no país gire pelas escolas indiscriminadamente. Não porque a escola não tenha meios para julgar a qualidade ou eleger suas preferências, apenas porque temos pouco tempo; nesse sentido, por que não pensarmos juntos o que mais pode contribuir para essa relação cinema e educação? De outra maneira, nos perguntamos, faz sentido usarmos o tempo da escola para reproduzirmos as mesmas imagens que bombardeiam todas as casas com a televisão? (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 10).

De fato, o filme pode e deve ser utilizado livremente por todos, afinal, essa relação de “distância respeitosa e familiaridade” no que diz respeito à contemplação da arte, evidenciada por Bourdieu (1983), há muito deveria ser superada, mas, ainda assim, nesse jogo de conceitos não se pode abrir mão de absolutamente nenhuma informação que possa construir uma melhor aula. Sendo assim, trazer a produção de um filme (equipe técnica, elenco, roteiro, direção, etc.) para o debate é entendê-lo como um fato social determinante na produção de uma crítica que o envolva como ferramenta. É conveniente ao professor ter não somente a posse dessas ferramentas, mas também entender e se apropriar delas, para assim, ensinar aos alunos todas as possibilidades de seu uso.

No trabalho escolar com filmes, desde que devidamente organizado, o professor pode adensar essa experiência, para ele e para os seus alunos, exercitando o olhar crítico e encantando, ao mesmo tempo. No cinema, como de resto em todas as artes, quanto mais se conhece a sua linguagem e história, mais as obras se tornam encantadoras e mais nos dizem sobre o passado e sobre o presente do mundo em que vivemos.

Começamos por estabelecer uma premissa básica para transformar a experiência social e cultural do cinema, que começa antes e vai além da sala de aula, em uma experiência de conhecimento escolar. Todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Isso implica

afirmar que todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu. O trabalho escolar com o cinema deve ter em vista esta natureza da representação e da encenação cinematográfica.

Outra premissa importante é entender o cinema como uma linguagem artística, com suas regras de expressão, aparatos técnicos, gêneros e estilos, tradições e narrativas. Um filme, ficcional ou documental, não se resume ao seu tema (a história contada) ou ao texto verbal que veicula (na forma de diálogos, narrações em off ou legendas). Mais importante é a maneira como se aborda e conta a história veiculada pelo filme e em que situações filmicas os diálogos e textos verbais estão colocados na sequência de cenas (NAPOLITANO, 2009, pp. 12-15).

O cinema é um espaço, um cosmo estruturado e pensado pelo homem burguês europeu. Servindo aos seus interesses, sonhos e aspirações, ele se desdobra em uma experiência estética que obedece a um processo lógico e natural, uma conexão de ideias, imagens e sons que teria na comunicação sua missão maior. O cinema sempre carregou um interesse que supera a apreciação do belo prosaico, sempre houve algo além, ao mesmo tempo intrínseco e explícito, algo de necessário, um imperativo que é a máquina motora de todo o empreendimento.

A aproximação entre a arte e o belo pode colocar a arte e o cinema em um lugar bastante limitado, reduzindo seu potencial profanador, dissonante e político. No nosso entender, não se trata de colocar jovens em contato com “coisas belas”. O cinema não é o lugar de coisas belas, apenas, mas também do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador. Se essa equivalência entre o cinema e as “coisas belas” se mantém, estamos fossilizando e destruindo a potência disruptiva e inventiva dessa arte (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 12).

A causa de todo o fenômeno não se reduz tão somente ao aprazível, é inegável a existência de uma dialética, de um “transbordar” de conceitos que escapa ao objeto e nos atinge de maneira imprevisível, nos afetando irremediavelmente na sua incontrolável necessidade de conectar sujeito, objeto e ideia. O cinema é também um dispositivo político e pedagógico antes mesmo de ser pensado enquanto ferramenta educacional, por isso, deve ser explorado com bastante seriedade antes de ser utilizado em sala de aula. Um exemplo desse poder pode ser percebido nos reflexos sociais pós lançamento do filme “O Nascimento de uma Nação”.

Em 21 de março de 1915, era lançado o filme que viria a se tornar um dos grandes marcos do cinema mundial. As controvérsias que podem se seguir de uma afirmação como esta, polêmica em si, não superam a concretude dos fatos históricos por ele elencados: bilheteria, lucro, linguagem, inovações técnicas, refino artístico, exibição na Casa Branca e a perversidade do racismo sendo glorificada durante 195 minutos colocam a adaptação cinematográfica do livro *The Clansman* em um lugar de destaque na história para além das telas.

A diretora e roteirista Ava DuVernay, nos primeiros minutos de seu filme documentário

“A 13ª Emenda”, explora o fenômeno do encarceramento em massa da população negra norte-americana através de uma reflexão que tem fruto nas imagens construídas por D.W. Griffith em sua produção. O “Nascimento de uma Nação” representa o afro-americano de maneira bestializada e ameaçadora, um perigo iminente principalmente para as mulheres brancas, vítimas em potencial de uma sexualidade doentia atribuída aos homens negros. Ava correlaciona a representação da história da Guerra da secessão e seus agentes, sob a ótica de Griffith, ao reforço e disseminação de uma cultura que coloca o homem negro na condição de criminoso. Os efeitos dessas imagens são brutais na medida em que nas décadas que se seguem à estreia do filme, as ações da Ku Klux Klan, que até então estava adormecida, e os linchamentos públicos de homens negros suspeitos de qualquer sorte de delito, sem o devido direito à defesa, se intensificaram drasticamente no sul dos Estados Unidos, forçando o êxodo de comunidades inteiras em busca de segurança.

Este texto faz coro com a reflexão de Ava DuVernay para quem o cinema produz em escala comercial representações que se alternam entre causa e efeito de fenômenos sociais; ora ele é produto e ora ele produz e, em ambas as situações, ele faz parte de um cosmo em que as relações de poder determinam “o que”, “para quem” e “com que propósito” essas imagens são produzidas. O filme de Griffith se coloca como um marco na história justamente por seu poder político, ele está para além dos elogios estéticos de Eisenstein e se aloca na história dos Estados Unidos da América enquanto uma manifestação artística dos ideais sulistas confederados, reverberando até hoje num projeto político racista e segregacionista que define a América do Norte.

A figura do professor enquanto mediador desse tipo tão complexo de linguagem é absolutamente importante e fundamental. Como bem coloca Martins (2007):

A imagem não ilustra nem reproduz a realidade, mas ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. O filme é um modo de compreender comportamentos, visões de mundo, valores, identidades e ideologias de uma sociedade. Um modo de lidar com essas representações é articular o contexto histórico e social que o produziu com um conjunto de elementos intrínsecos à própria linguagem cinematográfica. (montagem, enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, cor, etc.). Filme (ficção ou documentário) é uma construção sobre a realidade que articula palavra, som, imagem, movimento. Logo filme não é reflexo do real, tampouco traduz a verdade dos fatos. Fruto de um imaginário (autor) que adquire determinada forma e que age sobre outros imaginários (espectador) o filme é um artefato que demanda análise interna e do contexto que o cerca cujos aspectos a serem selecionados é dado pelas questões de quem analisa (MARTINS, 2007, p.3).

A combinação de um produto cinematográfico, que não foi produzido para um determinado fim pedagógico, com um currículo escolar, sem a devida preocupação

metodológica e epistemológica, pode ser catastrófica no sentido da apreensão dos conceitos pretendidos. O professor deve, por isso, se valer não só do papel de reproduzidor de conhecimentos, mas sim de produtor, de agente pesquisador do tema pretendido, se colocando como espectador e crítico, sendo submetido ao ataque das imagens nos papéis sociais que conseguir identificar e interpretar. Ele deve embarcar numa viagem para além dos limites do que é produzido pela grande indústria do entretenimento e das amarras do currículo institucionalizado pela cultura hegemônica, pois só assim conseguirá, ao menos de maneira geral, prever os efeitos que essas imagens juntamente com o conteúdo curricular podem produzir nos estudantes.

Pensar o cinema enquanto um espelho do educando, analisar de que maneira esse sujeito vem sendo representado no decorrer da história, desconstruir as perspectivas hegemônicas de educação que deturpam essa imagem, conceber mecanismos institucionais de superação dessa representação e fortalecer um movimento de empoderamento e afirmação, figuram como os objetivos gerais deste trabalho.

Quando se pensa em levar o cinema para a escola pública como força de lei, automaticamente questões relativas a como melhor atender a este corpo tão plural, múltiplo e complexo surgem na medida em que a escola também figura uma comunidade em toda sua diversidade. Sendo a democracia um dos nortes desse empreendimento, há necessidade de participação de todos neste novo fazer educacional. Alunos, professores e comunidade escolar são atores, protagonistas e sujeitos ativos desta experiência que tem como fim desenvolver uma consciência crítica e criativa.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)¹³ 2019, 56,3% dos brasileiros se declaram não brancos, uma superioridade numérica que não tem reflexo na indústria cinematográfica. A *Directors Guild of America*¹⁴ (DGA), instituição não-governamental, publica anualmente um censo que expõe os números relativos à diversidade nas produções audiovisuais estadunidenses. Na temporada 2018/2019, o número de produções dirigidas por afroamericanos foi de apenas 15%¹⁵. Apesar do escasso material sobre o assunto no Brasil, podemos perceber, pelo levantamento de dados feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa¹⁶ (GEMAA), que a indústria brasileira se comporta tal

¹³ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

¹⁴<https://www.dga.org/>

¹⁵<https://www.dga.org/News/PressReleases/2019/191119-Episodic-Television-Director-Diversity-Report.aspx>

¹⁶ <http://gema.iesp.uerj.br/>

qual ou pior do que a norte-americana. Em quinze anos, apenas 1,3% de todos os indicados ao prêmio de melhor direção, por exemplo, eram negros. Esses dados, ainda que originários de culturas distintas, comungam de problemas similares e podem servir de inspiração para refletirmos sobre que tipos de produções alcançam o nosso público e, se superada a questão da democratização ao acesso, as imagens reproduzidas em sala de aula ainda teriam o mesmo compromisso com a democracia que a Lei sugere, já que seriam produzidas por um determinado grupo que não encontra nas escolas públicas seus pares.

Defender a participação de todos “para que a forma mesmo do cinema dar a ver e inventar o mundo seja partilhada entre alunos, professores e comunidade” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015 p. 9) é uma forma de garantir o acesso a sistemas de expressão e signos sem o compromisso de democratizar o “fazer cinema” ou trazer à tona as poucas produções negras que poderiam melhor representar a comunidade. Todavia, enfraquece a ideia de um cinema realmente democrático na medida em que nossos estudantes são convidados a contemplar, criticar e criar a partir da experiência de um outro, cada vez mais distante. Garantir o acesso, neste panorama, representaria ampliar uma só voz, determinando que todos na escola sejam atingidos pelo cinema, mas que nem todos participem do cinema.

Como sugestão de aula afro centrada e fundamentalmente antirracista, o tema gerador não poderia, em hipótese nenhuma, fugir a uma premissa estrutural: não basta o filme ser de “assunto negro”, é fundamental que seja de “autor negro”.

No século V a.C. Platão condenava a arte mimética e a bانيا de sua “República”. Sua preocupação se dava pela incapacidade da matéria de dar conta dos conceitos; da cópia produzir representações de representações. Quando um diretor ou roteirista branco retrata o negro, ele o pensa ressignificado e reificado pela sua própria dimensão cultural e dá à luz outro homem, um terceiro homem, que é produto do olhar do primeiro sobre o segundo, ou seja, uma representação da representação.

Quando um homem negro se depara com outro negro, ele o percebe enquanto reflexo e consegue, através de um esforço identitário, promover uma unidade conceitual que se desdobra numa consciência de classe, com um poder de representação mais eficiente, preciso e legítimo. O autor negro é capaz de trazer à tona sentimentos sufocados por séculos de opressão, de dar voz a quem nunca sequer pode falar. As Leis 10.006/14, e 10.639/03 apostam na formação de professores-pesquisadores e no cinema de autor negro como possibilidades de construção de estratégias pedagógicas libertadoras.

5 SPIKE LEE

Em 1990, durante o governo do recém-empossado presidente dos Estados Unidos da América, George H. W. Bush¹⁷, a premiação da 62ª edição do Oscar era protagonizada por dois filmes que tratavam da diferença como vetor fundamental em seus roteiros. “Conduzindo Miss Daisy”, uma adaptação do livro homônimo do vencedor do Pulitzer Alfred Uhry, com Morgan Freeman e Jessica Tandy nos papéis principais, dirigido por Bruce Beresford – branco, australiano, então com 49 anos e, em média, uma dezena de filmes produzidos com diversas indicações e prêmios – com orçamento de 7,5 milhões de dólares; e “Faça a coisa certa”, do jovem cineasta nova-iorquino Spike Lee.

“Faça a coisa certa” foi o quarto longa de Spike Lee – apenas ele e o anteriormente lançado “*School Daze*” superaram (até então) a casa de 1 milhão de dólares em orçamento – e era sua segunda grande produção aos trinta e poucos anos de idade. Com Danny Aiello e uma série de atores negros que viriam despontar na indústria de Hollywood (inclusive em outras produções de Spike Lee) como Samuel L. Jackson, Bill Nunn e Martin Lawrence, o filme conta a história não só de determinados personagens ou de uma pizzaria italiana em um bairro negro de Nova Iorque, mas tem como protagonista a comunidade *Bedford-Stuyvesant* no Brooklyn-Nova York e toda sua complexidade.

Por outro lado, o filme de Beresford apresenta figuras simpáticas aos olhos conservadores estadunidenses: uma rica e distinta senhora judia (Jessica Tandy) e seu dedicado e dócil motorista negro (Freeman). A história se desenvolve após a protagonista se acidentar e ser “forçada” a contratar um motorista negro que, com o passar do tempo se torna um grande amigo. O filme não apresenta grandes conflitos, rupturas ou insurreições e se dá no campo da resignação camuflada da aceitação. Ele é o véu que esconde a verdadeira face do racismo, é a delimitação de espaços, é a manutenção da servidão, é o fortalecimento de uma cultura que surge nas plantações e se ramifica nos subempregos de Nova Iorque ou nas gangues de Detroit. “Conduzindo Miss Daisy” apresenta, de maneira suave e amena, a dicotomia de uma sociedade que percebe a diferença, porém não faz nenhum esforço para superá-la, encontrando poesia nas relações de poder e dominação e produzindo tão somente o efeito de uma falsa harmonia, de

¹⁷ Filiado ao Partido Republicano, combatente na Segunda Guerra Mundial e fundador-proprietário de uma milionária empresa petrolífera, George H. W. Bush teve como “grande feito” de seu governo a liderança da Coalizão Internacional na Guerra do Golfo, dando início a uma intervenção que provoca reflexos até hoje. Sua postura bélica e declaradamente anticomunista, aliada a uma aprovação de 53,37% dos votos válidos e 40 estados nas eleições de 1988, endossam a percepção de uma cultura conservadora e servem de símbolos sócio-políticos que melhor ambientam a América do Norte do início da década de 1990 bem como contextualizam a percepção e a aceitação dos filmes em questão pela sociedade estadunidense e pela academia (Fonte: uselectionatlas.org).

bom convívio entre os desiguais.

Numa estética e retórica diametralmente oposta, o filme de Spike Lee rompe com uma série de paradigmas cinematográficos inaugurando uma nova linguagem no cinema, com signos perceptíveis a olhos nunca antes considerados, com alimento para espíritos desalentados, com o dialeto empírico do homem negro do Brooklyn refletido em uma câmera inquieta, diálogos ásperos, calor, música, ironia e violência. O conflito pode ser tomado como “o verbo” da produção de Spike Lee, a diferença como seu germe e, assim como no filme de Beresford, esta também não é resolvida, porém, desta vez, por questões outras que não a obediência.

O cinema enquanto fenômeno social se fazia presente no Oscar de 1990. “Sociedade dos Poetas Mortos”, “Meu Pé Esquerdo” e a produção de Oliver Stone, “Nascido em 4 de Julho”, tinham muito a dizer. Para além da manifestação pura da sensibilidade individual, do prosaico, do lúdico e das influências exteriores ao próprio artista, percebemos em todas as produções o reflexo de um tempo. Segundo Lukács (1967), “o artista vive em sociedade e – queira ou não – existe uma influência recíproca entre ele e a sociedade. O artista – queira ou não – se apoia numa determinada concepção de mundo, que ele exprime igualmente em seu estilo”. Entretanto, a questão que se segue a essa e nos permite entender com clareza os resultados da premiação está vinculada a outra ideia de Lukács (1967) presente no mesmo artigo:

Uma arte que seja por definição sem eco, incompreensível para outros – uma arte que tenha o caráter de puro monólogo – só seria possível num asilo de loucos [...]. A necessidade de repercussão, tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo, é a característica inseparável, o traço essencial de toda obra de arte autêntica em todos os tempos (LUKÁCS, 1967, p. 163).

O filme é um produto percebido socialmente pelo público e essa percepção se torna tão plural quanto a sociedade na qual ele teve fruto e está inserido. Contudo, a academia que julga as produções não abarca os guetos, não traz para dentro dela, para seu corpo de julgadores e especialistas, uma parcela significativa da sociedade com a qual Spike Lee pretende dialogar e representar. Pior que isso, a academia é o *in loco* de uma classe privilegiada, uma maioria de homens brancos e formalmente instruídos que possuem uma cultura própria e dificilmente seriam capazes de uma leitura (minimamente correta) dos símbolos ali expostos. Não seria absurda a constatação de que existe uma classe dominante também na estrutura do Oscar, que Spike Lee pretendia se inserir e, involuntariamente, assumir o papel de forasteiro, rompendo com a figuração tensa e polarizante estudada por Elias e Scotson (2000):

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

“Conduzindo Miss Daisy” levou a estatueta de melhor filme e teve um ótimo desempenho comercial faturando 147,7 milhões de dólares, bem mais que os 37,3 milhões de “Faça a Coisa Certa”. A imagem da comunidade afro-americana, representada pelos filmes hollywoodianos, era a mesma pretendida pelos grupos dominantes, qualquer imagem que não produzisse uma cópia fiel de um imaginário caricato e racista, não possuiria eco em uma sociedade igualmente racista. Desta forma, Hollywood oferece o tipo de afro-americano que a América deseja, ou melhor, exige. Spike Lee e seu cinema quase documental mostram a face oculta da América, uma imagem sufocada por inúmeras ferramentas de poder que buscam o controle não mais pelo chicote, mas também pelo entretenimento. O que se pretende é a manutenção das relações, e Spike Lee, embora não proponha uma solução para a questão da democracia racial nos Estados Unidos da América, provoca reações, críticas, questionamentos e, por que não, revoluções, através de seus filmes.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Apesar das críticas construídas sobre as políticas públicas que regem a construção de um currículo escolar, há de se observar que boas práticas pedagógicas vêm e vão, estando sujeitas à volatilidade e à inconstância de ideologias que percebem de maneira dicotômica a formação escolar, dificultando, assim, que qualquer projeto pedagógico se consolide. Na disciplina de sociologia, em particular, se percebe um projeto ainda em maturação, abalado por períodos de alternância política e até mesmo ameaças democráticas em que a oferta da disciplina foi interrompida ou deformada, dificultando a sedimentação de uma cultura escolar.

Tomaremos como exemplo de uma boa prática o currículo do Colégio Pedro II combinado ao livro “Sociologia em movimento” em que temas urgentes da vida do educando são tratados de maneira sóbria e comprometida com a pluralidade intrínseca ao Brasil. Raça, gênero e classe, por exemplo, são assuntos abordados de modo a construir, de maneira crítica, um sujeito capaz de identificar a si, ao outro e toda a cosmologia social da qual faz parte.

Contudo, enquanto proposta pedagógica, gostaríamos de superar alguns paradigmas relativos à “onde se alocar?” o debate racial. No livro “Sociologia em movimento” um capítulo inteiro foi muito bem dedicado à “raça, etnia e multiculturalismo” e o currículo em voga no colégio também se adequa a esta demanda abordando, em um trimestre inteiro, durante o segundo ano do ensino médio, o tema “raça, racismo e etnicidade”. Ainda assim, concordando que o racismo é um fenômeno onipresente na estrutura social, não gostaríamos de isolar o debate a um nicho em específico. Trazer perspectivas negras para debater outros tópicos da sociologia, além de enriquecer a aula, fomenta a luta antirracista e pode estabelecer uma nova metodologia, desta vez mais inclusiva, frente ao sistema já estabelecido.

Como sugestão para essa nova proposta pedagógica, nos apropriaremos da abordagem do tema “controle social”, presente no capítulo 4 – Socialização e controle social. Somado à reflexão que nasce neste trabalho e pode escoar nas salas de aula, a ideia é trabalhar com turmas de primeiro ano durante o primeiro trimestre a dialética entre “Faça a coisa certa” e “Conduzindo miss Daisy”.

Propomos, como intervenção pedagógica, uma sequência de duas aulas. Para a primeira, faremos o recorte de cenas dos dois filmes para exibição em sala de aula (tempo que não deverá exceder 50 min). Em “Faça a coisa certa” escolhemos as cenas de conflito, tensão e confronto – Pino vs Mookie; Radio Raheem e Bugging Out vs Sal; Smiley vs Policiais – e, em “Conduzindo miss Daisy”, as cenas de subserviência e discussões cordiais entre Hoke Colburn e Daisy Werthan.

Sem o uso de sinopses, convidaremos os alunos a interpretar livremente as imagens e elaborar uma reflexão acerca de que representações seriam convenientes para a manutenção da ordem e fundamentá-la. É capital a ideia de liberdade para construir esse momento da aula. Durante 50 minutos os afetos serão a única referência dos alunos, deixaremos de lado todo aparato teórico e acadêmico e utilizaremos o que existe de subjetivo: a sensibilidade, como orienta Napolitano:

Um filme, como experiência estética e cultural, pode ser visto sob diversos ângulos e chaves de leitura, dialogando, por exemplo, com os repertórios culturais e valores dos espectadores. Sejam documentários ou ficções, os filmes podem ter muitos sentidos e, num primeiro momento, apelam à emoção e à subjetividade (NAPOLITANO, 2009, p 11).

Na aula seguinte (somando mais 100 minutos), a partir das reflexões estimuladas no encontro anterior (exibição dos recortes e debate), desta vez nos valendo do livro didático, abordaremos o tema do “controle social” com foco nos “meios de comunicação e tecnologias da informação” para traçar um paralelo sociológico entre os dois filmes e os dois efeitos pretendidos. Durante 50 minutos, todo o aparato epistemológico¹⁸ será oferecido para que o educando seja capaz de responder, desta vez com o apoio do livro e da sinopse dos filmes, questões como: Qual filme representa o poder? Qual filme se aloca na hegemonia cultural? Existe alguma pretensão disciplinar? Além de Spike Lee, que outra manifestação artística pode ser interpretada como visões e comportamentos alternativos?

O propósito desta intervenção é fortalecer o jogo dialético a partir de perspectivas distintas de um mesmo fenômeno social. A cultura hegemônica oferece um produto, uma imagem atrelada ao poder, ao costume, ao hábito e à tradição, e o tema gerador deve imprescindivelmente confrontar essa imagem, não no sentido de superá-la, mas sim de provocá-la. A história consolidada e reproduzida já é branca, cabe ao tema gerador, no caso o filme, se posicionar no lugar diametralmente oposto e oferecer outra visão sobre o mesmo tema. Se o objetivo da aula é tratar das relações de poder, por exemplo, para movimentar essa questão traremos a visão de Spike Lee para o cerne do debate, protagonizando, através dele, todas as inervações de um povo sufocado como objeto de estudo e não como produtor de conhecimento.

¹⁸ Sugiro que, para que se mantenha a coerência, seja possível abarcar no debate algum pensador negro. Além de Foucault ou Hannah Arendt, acredito que Achille Mbembe possa contribuir para a reflexão sobre relações de poder.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir raça, identidade e racismo no Brasil contemporâneo tomou proporções que figuram para além dos alcances iluministas da modernidade e das aspirações antropológicas do fim do século XX. A discussão se situa em todo e qualquer lugar, atravessa as relações, abarca todo o corpo social, se autoproduz, é imanente e, por si só, incontrolável. Ela subverte a noção de tempo por se situar na relação com o outro, e, apesar de sempre ter estado aí, por muito tempo foi velada, não compreendida, codificada em diversos signos, ignorada ou brutalmente sufocada.

O surgimento de pensadores negros que se desdobram sobre o tema em questão não se deu nesse século, não foi permitida pela abolição da escravidão no séc. XIX, não foi estruturada como consequência das lutas pelos direitos civis no séc. XX, também não se institucionalizou por políticas públicas como a Lei 10.639/2003, e não teve o progresso como companheiro nessa indústria.

A existência desses pensadores é atemporal por ser diaspórica, ela surge justamente do contato com a diferença, com o outro, e da necessidade dos povos de exercer a soberania. Para o povo negro, pensar raça e racismo, frente à ameaça da branquitude, é persistir em sua própria existência, é afirmar sua humanidade e seu direito à vida e à política, é a sobrevivência às plantações e ao genocídio em periferias. Nessa luta, onde vozes são sufocadas, só escutamos os que se inscrevem na história com os mesmos caracteres, os que falam a mesma língua, os que dialogam com a hegemonia, os que, de certa forma, comungam de uma cultura eurocêntrica mesmo que seja na intenção de subvertê-la. Isso significa que, antes de bell hooks, Angela Davis e Marcus Garvey, antes até mesmo de Martin Delany, o povo negro tinha seu acesso à intelectualidade negado justamente por não formatar suas questões nos moldes europeus e não por simplesmente não problematizar tais questões. Sobre “O Atlântico negro” e a legitimação da intelectualidade negra, Paul Gilroy (2012) afirma:

(...) é a luta para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno –, que é para mim a razão primordial para escrever este livro. Ela fornece uma justificativa válida para questionar alguns dos modos de utilização do conceito de etnia pelos jargões ingleses da teoria e história culturais e nas produções acadêmicas da América negra (GILROY, 2012, p. 40).

O fragmento de Gilroy (2012) expõe o revés de uma estrutura acadêmica eurocêntrica que afasta o protagonismo negro de toda e qualquer pretensão à construção intelectual que versa

sobre sua própria história e pensamento em que os paradigmas estabelecidos, datados do Iluminismo, podem ter sua tradução e sua expressão maior em um conceito que por si só diferencia de modo a diminuir um e exaltar outro, num conceito que pode ser remetido a Kant (1984), para quem determinado homem se situa na maioria e outro, num lugar diametralmente oposto, na minoridade:

Esclarecimento é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade e se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma condição estranha, continuam, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida (KANT, 1985, p.100).

O olhar do agente dessa intelectualidade europeia sobre outras culturas e povos, diminui, estreita e nega qualquer fenômeno intelectual tido como alienígena/estrangeiro por não satisfazer as formalidades da academia positivista. Negar que houvesse intelectuais negros antes do primeiro documento escrito por um homem negro e chancelado pela intelectualidade branca é tão leviano quanto a aspiração eugenista de fundamentar a superioridade branca baseada em preceitos biológicos. É tão soberbo e autoritário quanto reivindicar para si o papel de juiz e legislador de culturas, é tão covarde que condiciona a insurgência à subordinação.

O reconhecimento de saberes não brancos, a superação de um modelo de educação eurocêntrico, a exaltação da oralidade, das rodas, das danças enquanto ferramentas pedagógicas, conduzem o processo, que já não é de ensino e sim de produção de conhecimento, a uma inevitável percepção de si mesmo movimentada por uma dinâmica diaspórica.

A desvinculação de práticas e de pensamentos coloniais representa a consolidação de rupturas histórico-culturais que remeterão para o reconhecimento da nossa subjetividade pessoal e social que foi amortecida ou negada por meio de visões lineares de origem ocidental que praticaram o epistemicídio e genocídio em larga escala de forma brutal. Trata-se de um exercício permanente de uma posição política afirmativa que se traduzirá em novas pedagogias no diálogo com os Mestres e Mestras ancestrais das culturas afro-pindorâmicas, e na produção de epistemologias inovadoras pertinentes com as culturas dos povos do Hemisfério Sul, por meio de uma vigilância epistêmica constante para não se cair em reproduções simplificadas e impositivas (COSTA, 2019, p.18).

A educação antirracista e o cinema negro comungam de duas lutas que seguem em paralelo, ou melhor, uma luta dentro de outra: a perpetuação do pensamento negro, seu reconhecimento e sua reivindicação na construção da história, e o que é ao mesmo tempo causa e efeito dessa primeira luta e, por isso, pode ser colocada num lugar privilegiado no debate e

talvez até mais importante, a defesa e preservação dos corpos negros. Apesar das similaridades, pensar, elaborar e institucionalizar dispositivos legais que deem conta de imprimir o negro enquanto protagonista da história se coloca para além da publicação de artigos, ensaios, livros, filmes, galerias ou álbuns; se estabelece enquanto um marco civilizatório no esforço de construção de uma identidade soberana em que o negro é protagonista.

Através do cinema de autoria negra, em específico Spike Lee, debates relativos ao racismo, identidade e relações de poder, por exemplo, podem ser explorados sob a perspectiva decolonial, a partir de uma base epistemológica diversa da tradicional, possibilitando outro olhar, uma nova leitura dos signos e territórios culturais em que os jovens estão inseridos e que faça mais sentido, promovendo, assim, o diálogo, com o mínimo de mediação possível, entre a realidade concreta e a educação ofertada. Partindo desta premissa, as ações artísticas afirmativas, sendo um escopo de grupos presentes na sociedade, podem se alocar na estrutura fundamental da edificação de um projeto pedagógico que, juntamente às políticas públicas desenvolvidas, daria conta de assegurar uma educação mais democrática. A transversalidade abre caminhos para que a sociedade civil e suas demandas sejam refletidas na escola e discussões suprimidas sejam trazidas à tona.

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1994, p. 97).

Os fatos que geraram este empreendimento acadêmico, e as questões e ações propostas por ele, de certa forma foram naturalizados no decorrer da história para que ocupassem um lugar à sombra, velado pela cultura hegemônica. Não existe novidade quanto aos assuntos aqui tratados. A novidade está na luz jogada em cima do problema, no escancarar dos porões onde há muito toda a história dos grupos suprimidos vem sendo confinada. Spike Lee atualmente é um cineasta de 63 anos com algumas dezenas de trabalhos lançados e, ainda assim, totalmente desconhecido do público estudantil negro. Cabe a nós, profissionais de educação, através de um aparato socio pedagógico cuidadosamente elaborado por referências para além das citadas neste trabalho e que contribuam diretamente como inspiração e fortalecimento de saberes contra hegemônicos como Lélia Gonzalez, Silvio de Almeida, Milton Santos ou Márcio D’Olne, alocar não só este cineasta, como todo um corpo artístico e intelectual negro, no centro das

discussões acadêmicas, levando os alunos a se redescobrirem mediados por experiências comuns de raça, gênero e classe, identidades que façam sentido para além dos livros didáticos - para a vida.

REFERÊNCIAS

AFRÂNIO, et al. **Sociologia em movimento**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

ARAGÃO, Lúcia. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 22 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

COSTA, Jair; UDE, W. E. M. . **Educação afrodiaspórica e transformações na prática universitária: o SULEar como uma perspectiva decolonial entre saberes**. Revista Interdisciplinar SULEar , v. 2, p. 163-180, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/mbrandao/Downloads/elianefs-journal-manager-artigo-12-ds-jair-da-costa-jnior.pdf>

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ELIAS, N.; SCOTSON, L. J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2º ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JAY-Z. The Story of O.J. **4:44**. Roc Nation/Universal, 2017. duração: 3:52.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? In: **KANT, Immanuel. Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEE, Spike. **Spike Lee: “O mundo inteiro precisa apertar o botão de reiniciar”**. Entrevista concedida a Quino Petit. EL PAÍS, 23 de maio de 2020.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. Arte livre ou arte dirigida? In: **Revista Civilização Brasileira**, n. 13, 1967.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. **Cinema e ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Revista arte e ensaios**. n.32 (2016). e-ISSN: 2448-3

MIGLIORIN, Cezar. **Por um cinema pós-industrial: Notas para um debate**. In: <http://www.revistacinetica.com.br/cinemaposindustrial.htm>

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do professor**. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. In: **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.3,n.2, Dez.2013. ISSN:2237-0579

SCHWARZ, Roberto. Os sete fôlegos de um livro. **Sequências brasileiras**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

TAVARES, Mônica. (2003). **Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção** . ARS (São Paulo), 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.1590/S1678-53202003000200003>

WELTER, Tânia. De como a antropologia instrumentaliza estudantes. In: **Revista café com sociologia**. v. 4 n. 2 (2015): mai./jul. 2015

APÊNDICE A - CURRÍCULO DO COLÉGIO PEDRO II¹⁹

ENSINO MÉDIO

1º Ano

1º Trimestre: Processos de Socialização

Temas

- A Sociologia como ciência da sociedade moderna e sua herança intelectual.
- Relação entre o indivíduo e a sociedade.
- O processo de socialização e padrões sociais.
- As instituições sociais e a reprodução da violência simbólica

Pontos Nodais

- Conhecimento científico e senso comum
- O processo de individualização na sociedade moderna
- O processo de socialização
- O conceito de Fato Social
- O conceito de Habitus
- O conceito de Violência Simbólica

Objetivos

- Reconhecer o fazer científico da Sociologia;
- Reconhecer o mundo em que vivemos como construção social.
- Estranhar e desnaturalizar os padrões sociais;
- Avaliar a influência do processo de socialização na construção dos indivíduos

¹⁹ Este currículo está sendo apresentado numa versão parcial, recortando apenas a parte que interessa a este trabalho. Para conhecê-lo em sua versão integral, consultar os Programas do Departamento de Sociologia em http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/9125-programas-do-departamento-de-sociologia.html (Acesso em 23 de maio de 2021).

APÊNDICE B - SINOPSES

FAÇA A COISA CERTA (*Do The Right Thing*)

Sal (Danny Aiello), um ítalo-americano, é dono de uma pizzaria em Bedford-Stuyvesant, Brooklyn. Com predominância de negros e latinos, é uma das áreas mais pobres de Nova York. Ele é um cara boa praça, que comanda a pizzaria juntamente com Vito (Richard Edson) e Pino (John Turturro), seus filhos, além de ser ajudado por Mookie (Spike Lee). Sal decora seu estabelecimento com fotografias de ídolos ítalo-americanos dos esportes e do cinema, o que desagrada sua freguesia. No dia mais quente do ano, Buggin' Out (Giancarlo Esposito), o ativista local, vai até lá para comer uma fatia de pizza e reclama por não existirem negros na “Parede da Fama”. Este incidente trivial é o ponto de partida para um efeito dominó, que não terminará bem.

CONDUZINDO MISS DAISY (*Driving Miss Daisy*)

Atlanta, 1948. Uma rica judia de 72 anos (Jessica Tandy) joga acidentalmente seu Packard novo em folha no jardim premiado do seu vizinho. O filho (Dan Aykroyd) dela tenta convencê-la de que seria o ideal ela ter um motorista, mas ela resiste a esta ideia. Mesmo assim, o filho contrata um afro-americano (Morgan Freeman) como motorista. Inicialmente ela recusa ser conduzida por este novo empregado, mas gradativamente ele quebra as barreiras sociais, culturais e raciais que existem entre eles, crescendo entre os dois uma amizade que atravessaria duas décadas.

APÊNDICE C – PLANO DE AULA

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
(PROPGPEC)
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
BÁSICA

Proposta de intervenção pedagógica

Tema da aula: Hollywood e o Controle Social.

Série: 1º Ano / Ensino Médio

Trimestre: 1º Trimestre

Duração da aula: 4 Tempos (180 minutos), divididos igualmente em 2 tempos seguidos em cada semana.

Justificativa: O cinema enquanto ferramenta de controle tende a produzir imagens que solidificam e naturalizam status e papéis sociais. Isso é facilmente perceptível na indústria do entretenimento audiovisual na medida em que os papéis se repetem a exaustão: corpos negros escravizados, criminalizados ou hiper-sexualizados são a ÚNICA representação possível que Hollywood nos oferece. Para além das forças materiais de controle, o cinema vem a se somar enquanto uma estrutura simbólica que coage determinados grupos a um tipo de comportamento desejado. Com o propósito de subverter essas forças, a aula tem como ferramenta a dialética entre duas representações distintas do mesmo grupo. Qual seria a representação mais adequada se torna o norte deste “confronto” de narrativas que tem no cinema a sua arena.

Objetivo geral da aprendizagem:

- (a) Compreender as imagens produzidas pelos meios de comunicação de massa como ferramentas de controle social.

Objetivos específicos da aprendizagem:

- (a) Compreender como a imagem dos pretos foi representada nos filmes “Faça a coisa certa” e “Conduzindo Miss Daisy”;
- (b) Compreender como estas representações se contrapõem;
- (c) Compreender de que forma essas representações mantêm o controle ou produzem visões e comportamentos alternativos.

Conteúdo:

- Controle social e identidade: como as representações imagéticas dos grupos pretos periféricos podem ser controladoras ou libertadoras;

Metodologia:

Aula 1:

- Apresentação de trechos selecionados dos filmes “Conduzindo Miss Daisy” e “Faça a coisa certa”;
- Provocar a turma na intenção de expor os sentimentos mais subjetivos possíveis inervados pelos filmes;
- Identificar, organizar e agrupar, com o auxílio do quadro, grupos de afetos similares e construir alguma universalidade empírica;
- Caso surjam dois ou mais grupos distintos, separá-los de modo que organizem em uma folha suas impressões;
- Confrontar os grupos de maneira que exponham suas experiências concretas com o poder para além do cinema;
- Tirar dúvidas dos alunos.

Aula 2:

- Relembrar tópicos importantes da aula anterior;
- Fazer a leitura do capítulo 4 - Socialização e controle social - do livro “Sociologia em movimento”;

- Relacionar os trechos dos filmes apresentados na aula anterior e o debate que se seguiu com o conteúdo do capítulo;
- Mantendo os grupos da aula anterior, produzir argumentos (texto) que, somados ao conteúdo formal e epistemológico, deem força retórica às experiências com o poder enumeradas previamente;
- Escrever no quadro, sempre que possível, realçando palavras chave e conceitos;
- Solicitar aos alunos a realização dos exercícios complementares do livro, para ser entregue ao fim da aula;
- Tirar dúvidas dos alunos.

Recursos Didáticos: Filme (mídia física e/ou digital), projetor, quadro branco, caneta pilot, exposição oral e escrita, livro “Sociologia em movimento”.

Fixação: Grifar no texto palavras e trechos para organizar os conceitos, trechos e ideias centrais e avaliar as atividades entregues.

Avaliação para verificação de aprendizagem: Na segunda aula, serão propostas duas atividades, uma individual (livro didático) e outra em grupo (texto).