



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE HISTÓRIA

ELIZA CORRÊA SANTOS

**ANÁLISE DO CURTA METRAGEM “ALMA NO OLHO” (1973) COMO MÉTODO
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

MARABÁ – PARÁ

2018

ELIZA CORRÊA SANTOS

**ANÁLISE DO CURTA METRAGEM “ALMA NO OLHO” (1973) COMO MÉTODO
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito à obtenção de título a Licenciatura Plena em História.

Orientador:

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti

MARABÁ – PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho

Santos, Eliza Correa

Análise do curta metragem “Alma no olho” (1973) como método para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira / Eliza Correa Santos ; orientador, Carlo Guimarães Monti. — Marabá : [s. n.], 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de História, Curso de Licenciatura Plena em História, 2018.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3. Cultura afro-brasileira - História. 4. Negros – História – Estudo e ensino I. Monti, Carlo Guimarães, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZA CORRÊA SANTOS

ANÁLISE DO CURTA METRAGEM “ALMA NO OLHO” (1973) COMO MÉTODO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito à obtenção de título a Licenciatura Plena em História, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti

Orientador – Professor da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA.

Prof. Me. Janailson Macêdo Luiz

Professor da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA.

Prof.^a. Esp. Maria Raimunda Santana Fonte

Professora da rede municipal de ensino de Marabá

Marabá, 24 de julho de 2018.



*Ao povo preto que luta, resiste e existe todos os dias pelo direito de ser o que quiser ser,
independente do olhar do outro.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu agradecimento primeiramente a Deus por me levantar sempre que tropecei no caminho de escrita deste trabalho.

Escrever um agradecimento não é a tarefa mais simples do TCC como pensei, afinal deveria agradecer a todos e todas que por um sorriso caloroso em um dia tristonho me fizeram ter forças para seguir em frente, entretanto, não recordo de todos e todas que sorriram para mim, mas saibam que sou muito grata a vocês.

Expresso graças pelo apoio de meus pais, Regina Santos e Ronaldo Santos, e irmãs Janaina, Viviane e Karina que me possibilitaram iniciar, permanecer e concluir este curso mesmo tendo que lutar todos os dias contra as saudades e preocupações de bem-estar daqueles que estão distantes. Desculpem pela minha ausência física em tantas datas especiais de nossa vida, saibam que a menina que um dia subiu no ônibus com destino a Marabá precisou se tornar mulher para seguir até o fim o caminho que escolheu.

Reservo aqui agradecimento ao meu companheiro amoroso, Dyelmison Roldão, que muitas vezes acreditou em mim mais que eu mesma, sempre estando presente nos meus momentos de angústia e disposto a me dar conforto quando foi preciso, seja em forma de beijos ou comida, obrigada por sua lealdade.

Aos meus colegas da turma 2014, pelos debates maravilhosos em sala, em especial aqueles cuja conexão de amizade se deu mesmo antes do início de curso, Jhemerson, Eduardo, Àdila, Rafael Cesár, Rafael Maciel, Jonildo e em destaque Luciana Vaz, que das caronas de sua moto me possibilitou viver muitas aventuras em Marabá.

Viver em um país como o Brasil, racista, homofóbico, machista e socialmente desigual não é tarefa fácil, é necessário se posicionar contra essas desigualdades e discriminações, e aqui agradeço aos movimentos sociais Consulta Popular, Levante Popular da Juventude, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, dentre outros, que me oportunizaram participar de formações e ações importantes para meu crescimento social e intelectual para esses enfrentamentos.

Aos (as) camaradas do Movimento Estudantil da Unifesspa que me fizeram acreditar que só com a luta podemos conquistar nossos direitos, agradeço aqueles que tive o prazer de estar junto desde a criação até a minha 3ª e última gestão no Centro Acadêmico de História Dina Teixeira.

Entender-se e identificar-se como negro no Brasil é um ato de resistência, posso afirmar que só passei por este processo quando adentrei o ambiente universitário. E aqui

venho agradecer aos companheiros e companheiras Marcos, Ruth, Eduardo, Àdila e Juliana, do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação - N'Umbuntu, que através de debates e estudos proporcionou a formação de minha consciência social enquanto mulher negra.

Em especial, dou graças ao professor/coordenador (e muitas vezes um pai) Janailson Macêdo, que foi um espelho para o fortalecimento de minha consciência negra e como futura professora, além de ter viabilizado bolsa de estudos no mesmo núcleo, importante para minha permanência na universidade, também foi responsável desde o início pela orientação desse Trabalho.

Por fim, agradeço àquele que está encerrando essa etapa comigo, o Prof. Carlo Monti. Eu não sabia que escrever um TCC era tão cansativo, fraquejei muitas vezes, mas você não desistiu de mim. Obrigada pelas palavras duras quando foi preciso e também pelos sorrisos de estímulo.

Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados.

Makota Valdina

RESUMO

É perceptível que as tecnologias referentes a audiovisuais estão presentes no cotidiano dos(as) estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Nesse trabalho, pretende-se expor um dos modos de fazer uso de tal tecnologia a favor do ensino de história como um objeto passível de análise e debate. Será explanado como o cinema vem se apresentando cada vez mais no campo de análise e debate, como aponta Marc Ferro (1992), tendo em consideração as apropriações da história pelo cinema e o papel dos filmes como produtores de “discursos históricos” e “interpretações do passado”. Para tanto, será analisado como as produções cinematográficas podem ser apresentadas ao público escolar de modo a gerar integração entre cinema e escola, objetivando não apenas o entretenimento dos/as estudantes, mas especialmente o debate crítico quanto à história apresentada através da tela de projeção. Para além do seu uso documental feito a partir de diversos temas na disciplina de história, aspira-se ainda apresentar a aplicação desse documento referenciando a implementação da Lei 10.639/03 que diz respeito ao ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira. Considerando as diversas lutas de sujeitos e movimentos negros para que haja visibilidade da população negra e seus feitos no ensino escolar, é necessário que sejam apresentadas diversas representações desse povo além das comumente presentes nos livros didáticos. Assim, através de produções cinematográficas, almeja-se desenvolver discussões quanto à educação das relações étnico-raciais, refletindo quanto aos arquétipos transmitidos sobre a história afro-brasileira.

Palavras-chave: Cinema; Ensino de História; Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

It is noticeable that audiovisual technologies are present in the daily life of students inside and outside the school environment. In this work, we intend to expose one of the ways of making use of such technology in favor of the teaching of history as an object that can be analyzed and debated. It will be explained how cinema has been presenting itself increasingly in the field of analysis and debate, as Marc Ferro (1992) points out, taking into account the appropriations of history by cinema and the function of movies as producers of "historical discourses" and "interpretations from past". In order to do so, it will be analyzed how the cinematographic productions can be presented to the school public in order to generate integration between cinema and school, aiming not only the entertainment of the students, but especially the critical debate about the history presented through the projection screen. In addition to its documentary use made from several themes in the historical discipline, it is also aspire to present the application of this document referring to the implementation of Law 10.639/03 which concerns the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. Considering the diverse struggles of black subjects and movements for the visibility of the black population and their achievements in school education, it is necessary to present diverse representations of this people beyond those commonly found in textbooks. Thus, through cinematographic productions, it is sought to develop discussions about the education of ethnic-racial relations, reflecting on the archetypes transmitted over Afro-Brazilian history.

Key-words: Cinema; History teaching; Education of ethnic-racial relations.

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I:.....	14
1. Cinema e Ensino de História.....	14
1.1. O filme como uma “fonte histórica”.....	17
1.2. O filme analisado através da “história no cinema”.....	18
CAPÍTULO II.....	21
2. Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).....	21
2.1 O processo de luta contra o “mito da democracia racial”.....	22
2.2. O combate ao racismo nos bancos escolares.....	23
2.3. Movimento negro e seu histórico de combate ao racismo.....	27
CAPÍTULO III.....	33
3. A negritude: o cinema como fonte para o ensino de história.....	33
3.1. Ensino de história através do cinema.....	34
3.2. Processo de avaliação do ensino.....	37
3.3. Proposta e metodologia da aula.....	38
3.4. Análise fílmica.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXO 1 – Plano de aula.....	48

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende abordar o modo que podemos utilizar o cinema como método de ensino na disciplina de história visando propor um debate sobre relações étnico raciais, no que tange as representações de sujeitos negros na sociedade através do audiovisual.

No campo historiográfico, o cinema vem se apresentando cada vez mais como campo de análise e debate, como aponta Marc Ferro (2010). Tendo em vista as considerações e as apropriações da história pelo cinema e o papel dos filmes como produtores de “discursos históricos” e de “interpretações do passado” destacadas e apresentadas por Marcos Napolitano (2008), buscar-se-á analisar como as produções cinematográficas podem contribuir para um melhor diálogo com os estudantes da educação básica e ensino médio, e ainda como essas produções podem ser apresentadas ao público escolar de modo a gerar integração entre cinema e escola, objetivando não apenas o entretenimento dos estudantes, mas especialmente o debate crítico quanto à história apresentada através da tela de projeção.

De tal modo chegamos à problemática que será desenvolvida neste trabalho de abordar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de forma alternativa, para além dos materiais didáticos comumente utilizados, visando colocar em prática elementos solicitados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em consonância com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03.

O que nos remete aos nossos objetivos de usar o cinema como um método didático alternativo para o ensino das relações étnico-raciais em sala de aula. Também buscamos, através de análises fílmicas, questionar a respeito das representações do negro no Brasil e sua presença ou ausência na história cinematográfica, assim como temos por fim a desconstrução do racismo, discriminação, preconceitos, dentre outras formas de exclusão sofridas por essa parcela da população.

Deste modo, através da exposição e reflexões sobre os conceitos supracitados, trabalhados por Sant’Ana (2005), com a exibição de filmes previamente escolhidos, os alunos poderão expressar suas compreensões do assunto, com a identificação desses conceitos através das tramas apresentadas.

Destarte, lançamos mão de uma metodologia que considere o ensino e sua inter-relação com a análise do curta metragem “Alma no olho” (1973). Ao optarmos pela escolha deste curta visamos apresentá-lo em meio ao debate do período histórico da ditadura no Brasil, apontando este como resultado de uma censura cultural de seu tempo, todavia, o

debate abrange desde a sua criação, seu processo de produção, e o enfoque em seu enredo, que aborda o discussão étnico-racial, em especial as representações do povo negro no Brasil.

No processo de análise do curta metragem para sua utilização em sala de aula, buscamos direcionar que os/as docentes devem se atentar quando a recepção dos/as estudantes sobre este curta, é importante questionar o imaginário dos/as estudantes em relação a população negra para que o debate flua sobre as representações presentes no curta.

As análises do curta metragem escolhido se deram visando propor uma interligação entre o histórico de sua produção e o enredo do filme em si, uma vez que, a trama é escrita e protagonizada por um ativista negro envolvido em ações político-sociais dos negros que se fez reconhecer pelo seu trabalho em uma sociedade que ainda via o debate sobre o racismo e autoestima negra como algo fora do padrão, mais ainda por estarem vivendo um período ditatorial no Brasil.

Tendo em vista a Lei 10.639/03, que vem a pressionar a educação no combate a estereótipos e preconceitos sobre a história e cultura Africana e Afro-brasileira, aqui também pretende-se estimular a apresentação de personalidades negras históricas visando que os estudantes negros se sintam representados positivamente na história e que os demais estudantes tenham uma outra percepção sobre essa população.

Trabalhar a utilização deste curta se dá além da possibilidade de debate quanto às várias trajetórias dos negros na construção da história e culturas brasileiras, pois proporciona que através do filme se discuta os preconceitos e estereótipos impostos historicamente sobre os negros, assim como aponta a necessidade de criação e fortalecimento de consciência negra nesses sujeitos negros como um meio de combate ao racismo.

No desenvolvimento desse trabalho iremos discorrer sobre as reflexões de autores que debatem o uso do cinema e sua aplicação no ensino de história, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regem a Educação das relações étnico-raciais.

Ao apresentar o cinema como um objeto importante para ser utilizado pelo historiador, Marc Ferro (2010) apontava que este deveria ser compreendido como uma “abordagem sócio-histórica” por aqueles que o produzem, pois:

Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. A análise não incide necessariamente sobre a obra em sua totalidade: ela pode se apoiar sobre extratos, pesquisar “séries”, compor conjuntos. E a crítica também não se limita ao filme, ela integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica, necessariamente. (FERRO, 2010)

A crítica sobre o que foi abordado não deve limitar-se somente ao filme, mas compreendendo e analisando o que levou aquele fato a ser representado daquele modo no filme, que tipo de representações foram pensadas para serem apresentadas, para que tipo de público, com que tipo de interesse, em que tempo e espaço esse audiovisual foi produzido? Essas são algumas questões que é preciso considerar ao trabalhar o cinema em sala de aula.

Ao se tratar do tipo de material com os quais serão trabalhados em sala de aula, Edileuza Souza (2014) fala sobre a necessidade de se atentar ao espaço que se encontra, tendo em vista a pluralidade de sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN) foram importantes para orientação sobre o tema que seria abordado, no que tange a importância da representação da história e cultura afro-brasileira e africana e o combate a preconceitos no ambiente escolar.

A escolha pelo tema que será abordado neste Trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir do meu ingresso a Unifesspa em 2014, no curso de Licenciatura em História, Campus Marabá, a partir de quando comecei a participar de um curso de Aperfeiçoamento em cinema¹. No decorrer do curso de Aperfeiçoamento percebi que gostaria de aprofundar o uso do cinema como método de ensino na disciplina e, ao me colocar como sujeito em construção de minha consciência histórica enquanto mulher, negra, apreciadora do cinema e simpatizante do movimento negro, compreendi a possibilidade de conexão deste método com a discussão sobre as relações étnico-raciais, cuja orientação estava sendo aplicada pelo Me. Janailson Macedo Luiz, professor/coordenador do N'Umbuntu², núcleo este no qual atuava como bolsista de extensão, onde deu-se o direcionamento quanto à pesquisa sobre debate entre cinema e sua aplicação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira visando o combate ao racismo e construção de consciência negra nos bancos escolares.

Para abordar tais pesquisas e reflexões este trabalho será dividido em três temas principais. No capítulo I intitulado **Cinema e Ensino de História**, será apresentado um apanhado historiográfico sobre a aplicabilidade do cinema na disciplina de história e duas formas optadas neste trabalho para lidar com este suporte metodológico; capítulo II intitulado **Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)**, buscamos expor de forma geral o que gerou a necessidade de se haver a efetivação de uma educação que aborde as relações étnico-raciais, perpassando pelas lutas percorridas pelo movimento negro para que ocorresse a

¹Projeto de extensão da Faculdade de Artes Visuais da Unifesspa em parceria com o Instituto de Artes do Pará (IAP) e Programa Arte na Escola, no período de três meses entre 2015 a 2016.

²Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos e Educação – N'Umbuntu. Núcleo que discute relações étnico-raciais voltados para a educação.

implementação da Lei 10.639/2003 e alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como alguns dos obstáculos quanto à prática desta educação nos bancos escolares.

No capítulo III, **A negritude: o cinema como fonte para o ensino de história**, faremos uma exposição sobre como está ocorrendo a utilização do cinema nos bancos escolares; o percurso de preparação de aula ao utilizar audiovisuais como suporte metodológico, em destaque a proposta de aplicação de aula utilizando o curta metragem “Alma no olho” (1973) além da apresentação da análise do mesmo curta.

CAPÍTULO I:

1. Cinema e Ensino de História

É perceptível que vivemos em uma sociedade em que imagens são mais consumidas que documentos escritos. As representações projetadas através de imagens e sons dominam o modo como se deseja que as dinâmicas sociais sejam entendidas. A utilização das imagens cinematográficas vem de certa forma para suprir a necessidade humana de ver a sua idealização de algo a ser projetado, seja de acontecimentos passados ou indagatórios de um futuro, isto fica perceptível nas palavras de Altair de Jesus (2011, p. 07):

A imagem cinematográfica como objeto de pesquisa no campo do audiovisual passa necessariamente pela competência do pesquisador no sentido de articular a leitura das imagens concomitantemente com o arcabouço teórico-metodológico advindo do estudo do cinema enquanto expressão artística capaz de registrar aspectos históricos advindos da atividade humana em sociedade.

A história como base de criação artística é utilizada pelos cinematógrafos há bastante tempo, mesmo sem perceberem, ao apresentar ao mundo sua primeira projeção simples, mas revolucionária, na representação de uma realidade de algo histórico, que era o trem de passageiros, em sua época, com o curta *“Arrivée d’un train em gare à La Ciotat”* (*Chegada de um trem à estação da Ciotat*).

A partir daí, os irmãos Lumière lançaram para a sociedade um modo de mostrar a história, que estavam construindo como uma visível interferência para o futuro, em um processo de aproximação das várias temporalidades, ora mediada pela tecnologia e uma ação de interferência da modernidade na vida das pessoas.

Posteriormente, outros cineastas utilizaram a história como fonte de criação cinematográfica, lançando mão de suas interpretações, unindo seus interesses ao apresentar determinados assuntos, de acordo com a época vivida.

Entretanto, recentemente, com a História Nova, através de Marc Ferro, que o debate de como esse recurso poderia ser utilizado como via de mão dupla, que se começou a utilizar o cinema como fonte metodológica para o ensino de história. Jorge Nóvoa (2012) fala sobre esse “abrir de olhos” dos historiadores sobre o cinema para além de seu entretenimento, mas como documento histórico. Aponta sobre como esse documento recebeu tal relevância ao ponto de ser cunhado a história através do binômio cinema-história,

Quando o historiador passou a observar o filme para além de fonte de prazer estético e de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico. Nesse momento, tornou-se inevitável a cunhagem do binômio cinema-história. [...] É possível afirmar que, desde que a história foi fundada por Heródoto e seus seguidores, nunca nenhum elemento ou agente histórico foi tão importante a ponto de ter a sua designação associada à palavra história (NÓVOA, 2012, p. 33-34).

E assim, por meio de estudos passaram a perceber a necessidade da realização de críticas de como as histórias são apresentadas nas telas de projeção, interligando a fontes documentais escritas ou não.

Polyana Souza e Valter Soares (2013) nos expõem uma necessária reflexão para a disciplina de história na busca pela prática de um pensamento crítico por parte dos (as) discentes. Para quanto determinados acontecimentos e comportamentos históricos são construídos por intermédio de produções que podem dar o suporte para o ensino de história, no auxílio para a construção de uma representação que vai além da simples imaginação,

[...] por fazer parte do cotidiano do estudante e por desempenhar esse papel, o cinema pode contribuir para auxiliar na compreensão da disciplina de história e ser um suporte na construção do pensamento crítico. Auxiliando para desenvolver uma educação que desapega da memorização para possibilitar reflexões e problematizações (SOUZA; SOARES, 2013, p. 05).

Pretende-se assim, apresentar neste capítulo a interação entre o ensino de história e uso de produções cinematográficas, bem como as interferências que essas representações³ nos audiovisuais causam nos comportamentos sociais.

A admissão do cinema como uma fonte demorou a ser feita por historiados que não o viam como algo sério e era tratado como não oficial do ponto de vista histórico. Napolitano (2008, p. 238-239) aponta que tendo em vista que metódicos da historiografia acadêmica proclamavam que “escreve-se História com documentos”, esse recurso não era passível de uso por não ser um documento escrito de época apto a ser estudado pelo pesquisador,

A História nasce como técnica de busca dos fatos nas "pistas" ou nos "testemunhos" fornecidos pelos documentos de época, ou seja, aqueles que foram produzidos dentro da periodização estudada pelo pesquisador, o qual se debruça sobre as fontes dotado de uma técnica de crítica documental.

³ Neste trabalho utilizaremos o conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier (1991, p. 185) no qual pontua “A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é.”

Todavia, por suas projeções serem a partir de ideologias e compreensões humanas, o que se produz pela humanidade de certa forma é um “testemunho” que deve ser considerado histórico. “Em caráter de justificativa, o uso de filmes pode proporcionar a quebra da rotina didática de aulas expositivas e centradas no livro didático” (SOUZA; SOARES, 2013, p. 02). Já Katia Abud (2003, p. 183) aponta que se fez necessário o abandono da concepção de História da escola metódica e, sua reformulação a partir da fundação da revista dos *Annalles*, que propunha uma atualização sobre o ensino e pesquisas historiográficas,

A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista *Annalles: Anais de História Econômica e Social*.

Napolitano (2008, p. 240-241) nos apresenta estruturas de ligação entre história e cinema, algo que deve ser dado importância tendo em vista o caminho que o (a) docente irá proceder em seu trabalho com o uso desse suporte metodológico:

Nunca é demais reiterar as três possibilidades básicas de relação entre história e cinema: O cinema *na* História; a história *no* cinema e a História *do* cinema. Cada uma das três abordagens implica uma delimitação específica: O cinema na História é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história no cinema é o cinema abordado como produtor de "discurso histórico" e como "intérprete do passado"; e, finalmente, a História do cinema enfatiza o estudo dos "avanços técnicos", da linguagem cinematográfica e condições sociais de produção e recepção de filmes.

Jesus (2011, p. 02-03) também avalia a relação entre cinema e história a partir de três eixos fundamentais que guiarão o modo como o/a docente irá pensar esse recurso metodológico:

Neste sentido, a relação envolvendo Cinema e História pode ser trabalhada tomando por base três eixos fundamentais cujo objetivo visa uma melhor avaliação do cinema como: a) “agente da história”, b) “fonte histórica”, c) veículo para se construir uma nova forma de “representação historiográfica” ou de transmissão do conhecimento histórico.

Apesar dos dois autores apresentarem nomenclaturas diferentes dessa relação entre cinema e história, ambos apontam o que o cinema significa para a história e, como pode ser abordado no ensino. Assim no decorrer desse texto serão utilizadas duas abordagens principais, a primeira: “cinema *na* história” ou “fonte histórica”, define que ao se dirigir ao

cinema o foco seria o objeto, sua organização e produção, a linguagem e as diferenças sobre o assunto abordado.

Já a segunda abordagem, a da “história *no* cinema” ou “veículo para se construir uma nova forma de ‘representação historiográfica’ ou de transmissão do conhecimento histórico”, na qual se dirige a análise dos discursos e representações presentes no enredo do audiovisual quanto à expressão artística e social.

Utilizar esse recurso como meio para trabalhar sobre determinado assunto é tornar mais fácil para esse aluno (a) entender o que está sendo proposto? Segundo Lara Pereira (2011, p. 01) esta compreensão não se dá apenas pela exposição desse recurso, mas pelo jeito que o/a docente optará por abordar determinado assunto com o auxílio desse recurso,

Quando se baseia uma aula através das representações de um período que um filme proporciona pode-se conseguir com que o aluno compreenda melhor? Seria a imagem assim tão poderosa? Tudo dependerá do uso que se fará do filme em sala de aula, das problematizações provocadas pelo professor.

1.1. O filme como uma “fonte histórica”

Trabalhar essa “fonte histórica” por meio de uma forma alternativa para abordar determinado tema de aula requer uma pesquisa prévia do/a docente tendo em vista os vários elos que devem ser feitos.

Quando se realiza esse tipo de pesquisa, o/a docente ao tecer uma análise geral do filme, percebe certos anacronismos que devem ser explicados aos alunos e alunas para sua melhor compreensão. Pesquisar e interpretar os interesses sobre o que está sendo exposto no filme é necessário para compreender qual o papel que aquele filme traz para interpretar a sociedade em um determinado tempo e espaço.

A exposição desse recurso ativará no alunado um modo diferente de compreender determinado assunto. Como aponta Jesus (2011, p. 06) “O cinema é fonte histórica dada a sua capacidade em construir representações da realidade de modo específico e datado ao mesmo tempo em que faz surgir formas de ver, de pensar, e de sentir o mundo por ele retratado.”

Neste sentido pensando em cinema como “fonte histórica”, também é importante ressaltar as adaptações feitas pelos seus produtores para se referir a determinados tempos históricos, bem como fazer o alunado refletir sobre qual foi a necessidade dessas mudanças como aponta Napolitano (2008, p. 237). Seja qual for o seu uso, o cinema apresenta-se como

“agente da história” tendo em vista que as atuações presentes nele fazem parte da história, neste sentido, como afirma José Barros (2012, p. 62),

O cinema apresenta-se como “agente da história”, seja por meio da indústria cultural, das ações estatais e dos diversos usos políticos, da difusão de diversificadas ideologias ou da resistência a essas mesmas forças. Isso sem contar que – por meio de uma obra fílmica mais específica – diversos agentes estão frequentemente atuando de modo bastante significativo na história.

Segundo o autor Barros (2012), o cinema interfere na história, através das ideologias presentes nele, como são interpretadas gerando ou não mudança de comportamentos, também a história interfere no cinema, uma vez que esta é um gerador de acontecimentos que podem ser reproduzidos e moldados nas telas.

Deste modo, o (a) docente deve atentar em focar a utilização do filme em sala considerando o que chamaremos aqui de “casca” do filme. Trabalhar com os/as estudantes o histórico de organização e produção do filme escolhido, apontar como a escolha em falar de determinado assunto através de uma linguagem não escrita, mas de representação visual, possibilitou uma outra compreensão sobre o que está sendo trabalhado.

1.2. O filme analisado através da “história no cinema”

Discutir de que maneira a história está presente no cinema é analisar as representações de determinado acontecimento histórico, visualizando como ele se faz presente pela interpretação daqueles que o reproduzem. A reprodução de algo está impregnada da compreensão e interesse pessoal de quem o faz, seja de forma intencional ou não.

Barros (2012) aponta que o estudo analítico das representações da história no cinema deve ser feito perpassando em diversas instâncias que deve ir além da escolha dos atores para determinados personagens, mas o jeito como é apresentado determinado fato seja de algo do passado ou simulando um futuro, assim como o cenário que foi projetado para cada cena. Cada detalhe reflete um posicionamento de interesse sobre o que está sendo produzido, o chamado “discurso histórico”:

Uma metodologia adequada à análise fílmica necessita ser complexa. Devem-se tanto examinar o discurso falado e a estruturação que se manifesta externamente sob a forma de roteiro e enredo quanto analisar os outros tipos de discursos que integram a linguagem cinematográfica: a visualidade, a música, o cenário, a iluminação, a cultura material implícita, a ação cênica – sem contar as mensagens subliminares que podem estar escondidas em cada um desses níveis e tipos discursivos, para além

do subliminar que frequentemente se esconde na própria mensagem falada e passível de ser traduzida em componentes escritos (BARROS, 2012, p. 80).

É interessante discutir com os alunos sobre como a visão e reprodução de determinado sujeito sobre um acontecimento pode ser vista como a “verdadeira” representação daquele acontecimento para aqueles que não possuem contato com outro conhecimento sobre o mesmo assunto. A representação de um acontecimento, de personagens ou comportamento muitas vezes não contempla a realidade daqueles que o vivem.

É interessante se atentar à projeção representativa de grupos socialmente marginalizados, pois o jeito como são representados pode incentivar ainda mais a sua marginalização fora das telas de cinema. Torna-se necessário apresentar outros tipos de representações sobre esses mesmos sujeitos para que os/as estudantes não tenham uma compreensão única, mas diversificada sobre estes sujeitos.

Deve-se entender que a análise documental deve ser realizada de forma cuidadosa mesmo daqueles objetos de estudo que estejam mais próximos do público em geral, como os audiovisuais, não se deve superestimar que os/as estudantes estejam habituados a fazer certas críticas, todavia, é preciso considerar que estes alunos e alunas possuem um conhecimento histórico prévio que deve ser debatido em sala de aula, pois o modo como ele já observa certos acontecimentos será importante em uma discussão em sala de aula,

A difusão do conhecimento histórico através das imagens é tema recorrente de autores que se debruçam sobre o Ensino de História, pois é fato que há um conhecimento histórico prévio trazido pelos alunos a respeito de diversos temas. A história seria a principal disciplina em que os alunos já teriam certo aprendizado a respeito de múltiplos temas, sendo que as principais fontes seriam cinema e televisão (PEREIRA, 2011, p. 03).

Como dito, abordar a temática das representações presentes no enredo filme é importante para que os estudantes percebam como são vistos determinados sujeitos na sociedade. É importante explicar porque estes sujeitos são apresentados assim, o seu histórico dentro daquela sociedade.

Entre os sujeitos mais representados de forma negativa no cinema encontram-se os negros, que historicamente e socialmente foram marginalizados, tendo a sua trajetória histórica apresentada quase sempre parada no período da escravidão africana, quando não, expostos de forma discriminatória, reforçando o racismo fora das telas de cinema.

Assim, há importância em debater sobre essas discriminações feitas a partir das representações no cinema, abordando este assunto nas aulas da disciplina de história, tendo

em vista a implementação da Lei 10.639/03. A utilização de análises fílmicas é interessante como uma roupagem alternativa e dinâmica de discutir este tema, buscando também formas de apresentar representações positivas desses sujeitos.

Para compreender melhor sobre o que cobra a Lei 10.639/03 no próximo capítulo será apresentado um histórico de lutas para criação desta lei e a causa da necessidade de sua implementação, assim como, entender a necessidade de discutir as representações expostas no cinema, sejam as negativas quanto as positivas.

CAPÍTULO II

2. Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

Para assimilar a necessidade de haver efetivação de uma educação que aborde as relações étnico-raciais é preciso que seja realizada uma exposição de fatos ocorridos historicamente de modo que a percepção geral se volte aos prejuízos causados aos afro-brasileiros, desde o processo de escravidão.

Compreende-se que esse prejuízo se deu desde o processo de invasão de colonos, passando pela captura e traslado das pessoas que foram submetidas a essa exploração, o quanto a retirada de suas origens familiares e culturais afetou a sobrevivência, adaptação e desenvolvimento de gerações futuras. Isto atingiu e dificultou o progresso de pessoas negras em diversas instâncias sociais e econômicas, especialmente no que diz respeito a sua autoestima e a forma como se identifica frente à sociedade.

A dificuldade de auto identificação do negro na sociedade se entende pelos processos de exclusão destinados a estes através de ideais constituídos de democracia racial e embranquecimento.

No caso do primeiro, a democracia racial aponta o Brasil como um país igualitário, Joaze Bernadino (2002) aponta que o nascimento deste mito só foi possível a partir de dois momentos históricos em que se ressaltavam personagens ditos benevolentes por compreenderem que não poderiam dizer que a sociedade era igualitária se ainda estivesse dividida entre senhor e escravo:

Tal mito tem o seu nascimento quando se estabelece uma ordem, pelo menos do ponto de vista do direito, livre e minimamente igualitária. Assim, tanto a Abolição quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros no Brasil (FERNANDES apud BERNADINO, 2002, p. 251).

Exibir o país como democrático racialmente significava que todos poderiam ter acesso a direitos e deveres, que tanto aqueles que antes eram vistos como senhores quanto aqueles ditos escravos poderiam viver de forma socialmente igualitária, possuindo as mesmas chances e dificuldades. Ao dizer que há uma democracia racial, entende-se que não houve uma reflexão sobre as distintas vivências daqueles que sofreram algum tipo de exploração e atraso (ou mesmo negação) em relação aos demais sujeitos da sociedade. E sendo todos iguais

não haveria necessidade de um tratamento “especial” de reparação social, deste modo negando a presença do racismo causado por séculos de exploração.

Cunhado a essa democracia racial, o processo de miscigenação foi importante para que fosse criada uma noção de mistura racial que fortificava a ideia de igualdade racial, tendo em vista que compreendiam que, uma vez “misturados” não havia diferença biológica ou social, impulsionando o ideal de branqueamento.

No segundo caso, quando falamos de branqueamento é necessário compreender que não é só através do processo de miscigenação (características físicas) que o sujeito sofre branqueamento, a desvalorização de qualquer tipo de ligação com a estética negra, seja física ou cultural, em contrapartida, supervalorização a estética branca também é visualizado como reflexo do branqueamento uma vez que, o sujeito se compreende como superior/diferente daquele que se identifica como negro. O ideal de embranquecimento perpassa mesmo pelas relações conjugais quando através de casamentos mistos busca-se “clarear” a família.

Bernardino (2002) apresenta três consequências acarretadas por esse “mito da democracia racial”. Primeiro: dissolveu a crença de que há diferentes raças no Brasil, isto se deu de forma estratégica para que não fosse concedido benefícios aos grupos que sofreram exploração; Segundo: criou uma classificação baseada na cor, sem que estas cores fossem elencadas a sentidos político-econômico-sociais, dando algum significado a esta cor; Terceiro: Por terem dissolvido a crença de que há várias raças no Brasil, quando é necessário falar sobre reparações a população negra entende que estes querem ser essencialistas e racistas por querer tratar problemas de forma dividida.

2.1 O processo de luta contra o “mito da democracia racial”

O enfrentamento para desmistificar a visão de que o Brasil é um país em que há democracia racial vem sendo posta em pauta fortemente desde a década de 50, através dos movimentos e organizações que combatiam a discriminação racial, como Amílcar Pereira (2012) expõe no trecho, todavia, mesmo depois de mais de quatro décadas ainda se acredita neste “mito da democracia racial” e que por sua existência, não há racismo no Brasil,

Mesmo com a publicação de vários trabalhos de pesquisa demonstrando a existência de racismo e de grandes desigualdades raciais no Brasil, principalmente a partir da década de 1950 com os resultados do Projeto Unesco, com Florestan Fernandes à frente, e na década de 1970 com os novos estudos sobre as desigualdades raciais, ainda hoje a ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, dificulta a percepção das desigualdades

raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de ‘democracia’ e ‘igualdade’ (PEREIRA, 2012, p. 112).

Após anos de lutas e pressões travadas por diversos movimentos negros e movimentos sociais, foi admitido Estado que de fato há racismo no Brasil e que deveria haver mudanças, que essas mudanças teriam que perpassar em diversas instâncias, neste passo a educação seria uma de suas principais instâncias de enfrentamento. Reconhecer o erro é um passo para reparar aquele que direta ou indiretamente foram afetados.

A criação de secretarias e órgãos que analisassem as demandas reais e buscassem modos de impulsionar políticas que agissem em prol de uma igualdade racial a partir do sistema educacional foram marcos importantes na luta contra o racismo e assim aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 08): “O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”.

2.2. O combate ao racismo nos bancos escolares

Neste subtópico serão expostas algumas observações necessárias para compreender algumas trajetórias percorridas e dificuldades ainda presentes na integralização da Lei 10.639/03 no currículo escolar, as quais perpassam desde as lutas de movimentos negros, governamentais até a fase de ensino/aprendizagem.

Mesmo sendo designadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1996, que as escolas trabalhassem de forma transversal e interdisciplinar temas como a diversidade cultural ainda assim se fez necessário a alteração da lei, implementando a Lei 10.639/03 de forma obrigatória para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira fosse integrado oficialmente ao currículo escolar nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2003 instituindo as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”.

A necessidade da lei pode ser um elemento indiciário do quanto os preconceitos e racismo estavam enraizados institucionalmente, mesmo em um ambiente que deveria servir

para desconstruções dos mesmos, do contrario não seria questionado o fato de precisarmos estudar estes assuntos voltados para os povos africanos.

A criação e prática do “mito das três raças” formadoras da sociedade brasileira e posteriormente o discurso sobre como toda a população é mestiça pelas relações entre esses três – índio, branco e negro – fez com que as pluralidades culturais fossem silenciadas e não abordadas de forma clara na sala de aula, e assim fortalecendo também o “mito da democracia racial”, afinal quando se diz que não há diferenças entre a sua população afirma-se que todas são iguais em seus direitos e deveres, logo todas estão no mesmo patamar de facilidades e dificuldades de ascender socialmente, ignorando o grande arcabouço histórico de exploração e subjugação de povos indígenas (que já estavam em solo colonizado) e negros (traficados de outros países e escravizados).

Silenciar essas pluralidades culturais e suas histórias sociais no decorrer da formação da sociedade brasileira fortifica a discriminação racial e dificulta a formação de uma consciência negra, uma vez que as imagens exibidas desses sujeitos são aquelas consideradas como negativas, também expostos como pessoas submissas, sem apresentar suas lutas e resistências. Desse modo, a negação em aceitar essas representações como seus semelhantes é reforçada como forma de fugir do racismo presente na sociedade. Segundo as “Diretrizes” aprovadas, as formas de combate às discriminações e racismo têm como objetivo a consolidação dessa consciência negra na população:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

Como apontado, é importante essa consolidação da consciência negra, tornando assim extremamente necessário os debates em sala de aula com base na desconstrução de preconceito e racismo e ainda mais, torna-se necessário que o/a docente trabalhe com o seu alunado a desconstrução do “mito das três raças” para que estes possam construir sua própria identidade negra livremente sem que estes se sintam presos a estereótipos. Essa construção de identidade negra no Brasil se diferenciou de outras experiências espalhadas pelo Atlântico, como a norte americana, tendo em vista que nestes países buscavam-se somente formas de

preservar práticas culturais, todavia, no Brasil essa construção se deu especialmente a partir do combate ao racismo (ABREU; MATTOS apud MATTOS, 2008, p. 14).

Como aponta Abreu e Mattos (2008, p. 07), romper com parâmetros consolidados de um Brasil mestiço na prática encontra-se bastante dificuldade, tendo em vista, as trocas culturais estabelecidas no decorrer dos séculos. O debate inicia-se desde o momento do diálogo sobre a conceituação de palavras como cultura e identidade. As autoras também abordam que o esclarecimento sobre como pode ser compreendido o conceito de cultura para esses diferentes povos, não se tem a intenção de que sejam vistos como grupos fechados, mas que suas tradições e práticas sejam respeitadas em suas diversidades (ABREU; MATTOS apud BRASIL, 2008, p. 08).

Todavia, para abordar esses assuntos em sala de aula o/a docente precisa ter um domínio mais abrangente, e aqui se faz crítica ao modo como a implementação da Lei 10.639/03 foi posta sobre docentes que já estavam há tempos fora do âmbito acadêmico da universidade, e que não tiveram formação adequada sobre história e cultura afro-brasileira e africana, para esse público se faz necessário uma formação continuada, com pesquisas e parcerias de outros sujeitos que estejam envolvidos mais intimamente com as lutas atuais da negritude. Neste caso as “Diretrizes” sugerem sujeitos como os remanescentes quilombolas, associações negras, religiosas, dentre outras para fugir daquela imagem congelada dos negros apenas no período de escravidão apresentado nos livros didáticos.

Será que com o recurso mais comumente ainda utilizado pelos professores, o livro didático, está de fato sendo um suporte útil para o trabalho do/a docente ou apenas mais um meio pelos quais os estereótipos se fortificam no alunado? Que tipo de história do continente africano está sendo ensinada? Franciel Amorim (2013) expõe a dificuldade de se abordar o ensino de África nos bancos escolares já que o eurocêntrismo se enraizou tão fortemente nos currículos e livros didáticos, tendo a representação de inferiorização das africanidades tantas vezes criadas e recriadas frente às imagens superiores dos europeus:

Trabalhar a temática do ensino da África não é uma tarefa fácil, pois simplesmente existe uma imagem eurocêntrica que foi criada e recriada historicamente sobre a inferioridade do continente africano, com isso observamos que não existia (ou ainda não existe) uma preocupação na efetivação de currículos escolares que venham a integrar o eixo das discussões sobre a África (AMORIM, 2013, p. 238).

Devemos nos perguntar e questionar sobre as mudanças ocorridas a partir do ambiente escolar após ter se passado mais de uma década desde que a Lei 10.639/03 foi implementada. Que tipo de formações adicionais os professores estão passando para realizar

debates em sala sobre estes assuntos? Será que há valorização desse ensino? Está havendo aplicação desse ensino e de que modo está sendo realizada essa aplicação? São perguntas que tentamos responder todos os dias. Perguntamo-nos também como está ocorrendo a recepção dos/as alunos/as quanto a esses debates, como fazem a associação do que está sendo debatido em sala para fora dela, uma vez que, eles fazem parte de uma sociedade que tem diferentes percepções?

Por esses alunos fazerem parte da sociedade, estão sujeitos a receber influências do meio, todavia, de modo geral pouco sabe-se sobre o continente africano e/ou se reconhece as suas influências quanto à formação da sociedade brasileira atual como aponta Amorim (2013, p. 238):

Devemos ressaltar que a nossa sociedade de uma forma geral pouco sabe sobre o continente africano, sobre toda a conjuntura política, econômica, social, sobre os costumes, as práticas, as diversas religiões, sobretudo no âmbito cultural. E com isso acabamos por reproduzir as ideias e as visões preconceituosas e de inferioridade desse continente, sem a devida consciência de que fazemos parte, de maneira bem ampla, da história do continente africano, pois de lá vem uma grande parte de nossas heranças culturais.

Entretanto, esses mesmos alunos podem deixar de ser meros reprodutores midiáticos e passarem a refletir criticamente e assim serem influenciadores/formadores de opinião, através dos debates em sala de aula espera-se que seus posicionamentos sociais pendam para as desconstruções de preconceitos até então arraigados, ultrapassem os muros do ambiente escolar para seu meio social.

Todavia, Pereira (2016) explicita que esse primeiro momento de debate escolar deve ser compreendido como algo importante em todas as instâncias, uma vez que é através desse conhecimento mais aprofundado que o alunado irá captar a relevância do que está sendo trabalhado. Para que haja resultados dessa luta em combate ao racismo e discriminação se faz extremamente necessário o atravessar desses debates da sala de aula, perpassando desde o tratamento interpessoal e institucional do ambiente escolar, a forma como posiciona-se com pessoas em outros ambientes. Segundo este autor:

Há muitos outros desafios e dificuldades diante desse processo, questões que vão desde as condições infra-estruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira por parte de professores, diretores ou mesmo de pais e alunos (PEREIRA, 2016, p. 29).

2.3. Movimento negro e seu histórico de combate ao racismo

Abreu e Mattos (2008) apontam a possibilidade de problematizar historicamente datas cívicas de acordo com o contexto em que foram estabelecidas como modo de ensino a esses alunos, qual a importância delas para o combate ao racismo e afirmação da consciência negra. Saliento ainda a possibilidade de problematizar mesmo a criação de leis, como a Lei 10.639/03 e 7.716/89⁴, estabelecidas para este mesmo viés e as lutas por detrás da implementação dessas leis,

Historicizar tais datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, apresenta-se como excelente forma de ensinar, de uma perspectiva crítica e dinâmica, a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

Quanto a essas datas comemorativas, é interessante de ser abordado em sala tendo em vista exemplos como o dia 13 de maio em que se comemorava o Dia da Abolição da Escravatura, esta foi ressignificada pelos movimentos negros como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, assim como, apresentar o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, um modo de fortificar a negritude no que diz respeito à ancestralidade africana de forma cultural e histórica.

O papel do movimento negro na ressignificação de datas, conceitos e termos antes utilizados para oprimir ou exaltar as “benevolências” por parte dos brancos aos negros é importante para que os alunos percebam as várias vertentes de enfrentamento adotado por eles em consonância as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” as quais traçam linhas de visibilização de atos realizados pelas populações negras para a formação da sociedade brasileira, como apresenta Pereira (2012, p. 113):

Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição

⁴ Lei nº 10.639, de 09 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm.

para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos.

Apresentar personagens históricos negros também é importante para que os/as estudantes vejam as representações dos negros no contexto histórico, não tendo a representação de suas características físicas somente ligados a pessoas escravizadas, todavia, é necessário que se tenha cuidado com o modo que esses personagens serão retratados pelos professores para que não se apegue ao viés do “heroísmo”, mas que ele perceba por qual razão foi necessário que aqueles sujeitos realizassem tais atos naquele período, como tais movimentos feitos por eles afetaram as gerações futuras.

Quando se fala em movimento negro questiona-se que tipo de ação esse movimento se dedica. No entendimento de Pereira (2007, p. 235), quanto ao significado de movimento negro ele explicita que é uma ferramenta que conforme combate ao racismo que abre espaço para diversas vertentes de ações. Segundo o autor, em movimento compreende:

[...] o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais de vida para a população negra, de iniciativas educacionais etc., fazendo da diversidade e pluralidade características desse movimento social.

Entende-se desse modo que qualquer tipo de resistência desde o tempo dos negros escravizados é considerado como uma ação de um movimento negro. Todavia, é preciso compreender que o termo “movimento negro”, estritamente ganhou sua definição apenas com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, como aponta Pereira (2007), uma forma de responder o “mito da democracia racial” que posteriormente se consolidou a partir da publicação do Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, em 1933. Deste modo, quando se fala em movimento negro é necessário se atentar ao momento histórico de que se está falando, pois o “movimento negro contemporâneo”⁵ se diferencia, por exemplo, dos movimentos de resistência no período da escravidão.

Apesar das lutas “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil” as lutas através e por uma educação inclusiva que discuta o combate ao racismo teve impulso partir da década de 80 com a união dos vários movimentos e organizações negras no país com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Há informações de que a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) já tinham compreendido que era

⁵ Utilizo aqui este termo em acordo com o autor Amílcar Araújo Pereira (2012) no que se refere a organizações e indivíduos que tem suas ações em torno das relações raciais realizadas a partir da década de 70.

necessária a inserção de militantes negros na educação, estas organizações possuíam escolas em suas dependências físicas com o intuito de alfabetizar e instruir pessoas negras, e para além, buscavam parcerias em escolas para realização de palestras e produção de cartilhas de combate ao racismo, como afirma Pereira (2007).

A compreensão sobre a necessidade de inserir no ambiente escolar um debate que combatesse o racismo é exposto por Erick Alencar e Gabriely Varela (2016) tendo em vista que, depois do ambiente familiar é na escola que a criança negra tem uma ampla convivência social e se percebe “diferente” e é tratada de forma diferente das demais, assim a luta pela implementação da Lei 10.639/03 tem sua importância como forma de dissipar esse tratamento diferente apontado à criança por causa de suas características físicas e culturais, além de pautar a consolidação de uma consciência negra no alunado. Segundo esses autores:

É na escola que as crianças negras começam a se perceber “diferentes” das demais, isso acontece quando não conseguem se enxergar nos livros didáticos que os professores trabalham, quando começam a receber apelidos de conotação racista, e também quando a única referência sobre a população negra que possuem é figura dos negros e negras sendo escravizados e submissos durante o período de escravidão (ALENCAR; VARELA, 2016, p. 02).

Assim, dando continuidade a projetos anteriores de luta como os da Frente Negra Brasileira (FNB) e Teatro Experimental do Negro (TEN), compreendeu-se a necessidade de avançar o embate através de mudanças políticas nos currículos educacionais, criticando o Estado por suas negligências sociais até então, e para que houvesse essa aproximação na década de 70 foi necessário fazer o enfrentamento também pela volta das eleições diretas. Era preciso inflar a reforma por dentro do governo. Neste passo, como aborda Gomes (2012, p. 735), a educação se destaca como um ponto decisivo como uma forma de ascender socialmente e produzir conhecimentos que sejam valorizados de modo a enfrentar os diversos tipos de discriminação,

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Ao abordar em sala de aula a história dos movimentos negros no Brasil, é importante destacar a inserção de militantes negros em secretarias, conselhos dentre outros espaços

políticos oficiais como porta-vozes dos negros e negras do Brasil, representantes formados no seio da luta dos movimentos negros, essenciais para a criação de órgãos como Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra como tantos outros, além da pressão pela implementação da lei a qual gira em torno este trabalho, Lei 10.639/03.

Compreende-se que as lutas dos movimentos negros no Brasil têm algumas diferenças do movimento negro Estadunidense, e aqui aponto a questão das ações afirmativas, cujo termo teve origem nos EUA como uma forma de combate a segregação racial do Estado. No Brasil, por não haver um racismo institucionalizado, lutar contra ele é distinto, pois é difícil enfrentar algo que muitos não reconhecem a existência.

Os movimentos negros ao perceberem que as lutas em âmbitos gerais não eram abraçadas por todos, sejam negros ou não-negros, compreenderam que através da educação poderiam incluir os demais na luta, assim o debate sobre as ações afirmativas, pontuando o sistema de cotas, que já não era tão estranho internamente ao movimento negro, começou a ser difundido aos demais no decorrer da década de 90 com o processo de redemocratização do país.

Ao falar sobre ações afirmativas muitas pessoas se direcionam ao debate sobre as cotas raciais, sem considerar que a implementação da Lei 10.639/03 também é parte de uma ação afirmativa. Através das políticas públicas é que as ações afirmativas tiveram sua efetuação, que também pode se estender ao sistema privado em alguns casos.

Tendo em vista o contexto histórico em que nossa sociedade se construiu, através de sistema escravocrata, sem política de reparação social, agindo de forma excludente étnico-racial, econômico e socialmente com aqueles que foram subjugados, estes não tiveram acesso a um modo mais correto de ascender socialmente, economicamente ou intelectualmente, pela educação. Assim, como apresenta Valter Silvério (2002, p. 220), as ações afirmativas vêm objetivando minimizar atrasos sociais deixados após o período de colonização:

Tais políticas têm servido, em vários países, para minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos, que procuram pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

As ações afirmativas vêm de modo a proporcionar essa ascensão de forma igualitária, permitindo que negros e negras tenham acesso a sistemas de ensino que sejam realizados de

modo que esses (ou negros e negras) se sintam respeitados no ambiente, não discriminados por suas características físicas e culturais, interligando assim duas ações afirmativas, as cotas raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Compreender o contexto social do país é essencial para entender a necessidade da implementação do sistema de cotas raciais, mais ainda é necessário aceitar que de fato o Brasil é um país racista e que isso deve ser combatido em várias instâncias, dentre elas oferecerem oportunidades iguais àqueles marginalizados socialmente. A importância dessa compreensão se dá para que não seja gerada mais discriminação e segregação a esses sujeitos que adentram determinados setores através do sistema de cotas.

A efetuação dessas políticas públicas não parte através de um simples querer de alguém, são ações executadas a partir de várias demandas e diagnósticos coletados ao longo de anos de acordo com a necessidade de reparação de desigualdades históricas cada vez mais visíveis na sociedade. Deste modo, também a necessidade da criação de secretarias e órgãos, como o Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que estejam sempre presentes na fiscalização e coleta de dados no que diz respeito à construção e consolidação dessas ações afirmativas, como exposto logo na Apresentação do SEPPIR no documento das “Diretrizes” (2004, p. 07-08):

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

É importante entender que uma ação afirmativa não é algo que deve durar para sempre, ela está baseada em um plano de longa duração, mas visando que tenha o seu fim a partir do momento em que for perceptível que seu objetivo já foi alcançado, quando as desigualdades forem corrigidas.

Todavia, as críticas contra as ações afirmativas ainda são grandes no que diz respeito principalmente ao sistema e a demarcação de terras de comunidades tradicionais. O fato dos negros e negras estarem conquistando espaços antes privilegiados abala um poderio que se consolidou e acomodou-se. Silvio Humberto, militante do movimento negro desde a década

de 90, que já visualizava o possível fechamento do SEPPIR, como aconteceu em 2016, argumentou em determinado trecho da entrevista realizada em 2015 com Pereira (2017, p. 22-23),

Antes a entrada do movimento negro se dava pelo cultural, pense aí, em 1988 se assinala a criação da Fundação Palmares. Depois do cultural você tem a questão das terras com os quilombolas, a educação com as ações afirmativas e o debate em torno de recursos. Se a gente pensar nos pilares que sustentam o poder em nosso país, o movimento negro está fazendo uma disputa da agenda do poder. A reação conservadora é também porque a gente está fazendo essa disputa. Quando você disputa educação você está disputando o futuro das gerações (“informação verbal”).

Visando pôr em prática a implementação proposta pelas “Diretrizes”, e compreendendo as dificuldades de se trabalhar um tema que por muito tempo foi silenciado/apagado em nosso ensino, é previsível encontrar resistência ao debate se for realizado apenas por textos ou falas. Por conta disso, pretendendo alcançar os/as alunos no meio em que mais estão inseridos, é que no próximo capítulo apresentaremos a proposta de abordagem de combate ao racismo e construção de consciência negra através da utilização de filmes no ensino de história, trazendo para a análise o curta metragem do “Alma no olho” (1973), produzido e protagonizado pelo militante negro, Zózimo Bulbul.

CAPÍTULO III

3. A negritude: o cinema como fonte para o ensino de história.

Tendo em vista as representações sobre a história e cultura afro-brasileira retratada através do cinema, neste capítulo pretendemos expor como trabalhar a curta metragem “Alma no olho” (1973) no ensino da disciplina de história conectado ao período histórico de sua produção, orientando quanto ao possível debate de conceitos presentes no decorrer da trama.

O filme foi analisado e escolhido de acordo com a proposta de trabalho que será apresentada, na qual pretendemos abordar através do filme “Alma no olho” (1973) a representação da trajetória histórica dos negros; a visão do outro sobre ele; a construção da consciência negra.

Partindo da premissa de que o cinema pode ser utilizado como um recurso metodológico para o ensino de história, mais especificamente buscando atender a implementação da Lei 10. 639/03, será trabalhado a prática de aulas tendo como objeto o audiovisual supracitado.

Segundo Ferro (1992, p. 32) essa abordagem deve ser realizada tendo em vista o modo como o cinema é utilizado como um produto que permite expor algo: “Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza.”. Deste modo, se faz necessário uma análise prévia dos filmes, feita pelos professores antes de serem apresentados aos alunos, tendo cuidado para que a exibição de filmes não se torne meramente ilustrativa dentro da disciplina.

Para evitar tal problemática Antônio Aguiar (2017, p. 38) aponta que, “[...] os professores precisam ter uma postura crítica e problematizadora para conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados à linguagem cinematográfica”. Este chama a atenção para a importância da formação de professores afim de que estejam em constante aprendizado sobre como abordar novos assuntos que são estabelecidos no campo educacional como prevê a Lei 10.639/03. A análise fílmica vai pra além das imagens retratadas, como diz o autor Napolitano (2008, p. 237) acerca dessa representação,

[...] é menos importante saber se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou a reproduções de costumes e vestimentas de um determinado século. O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme.

3.1. Ensino de história através do cinema

Somente com o advento da História Nova os audiovisuais passaram a ser percebidos como documentos históricos. Entretanto, gerou o questionamento sobre a forma de abordagem deste recurso, que muitas vezes tem a mesma temática disponível em documentos escritos, mas para além disso, o que esse recurso iconográfico possibilita é o debate no decorrer da aula.

Esse tipo de debate é importante para o/a professora/pesquisadora que já projeta as possíveis problematizações a partir do tema escolhido. Para isso, Kornis (1992, p. 238) aponta que “o historiador deverá passar por um processo de educação do olhar que lhe possibilite 'ler' as imagens”.

Outro aspecto que Bittencourt (2011, pp. 375-377) aponta é sobre conhecer os alunos e suas experiências com os audiovisuais. Que tipo de filmes estão acostumados a escolher? Como é feito esse processo e que tipo de reflexão costumam ter sobre os filmes escolhidos? É importante que o/a docente aplique questionários aos alunos e alunas ou crie uma dinâmica em que estes possam apresentar um pouco sobre seus filmes favoritos e o que lhes chama atenção neles.

Deste modo, o professor pode conhecer mais seus alunos e como alcançá-los neste universo fílmico e, assim levar o aluno a refletir sobre o que estão vendo, fazendo-os problematizar sobre os assuntos abordados de forma historicizante quanto ao tempo, espaço e as intenções por trás desses filmes, não querendo torná-los “pequenos historiadores”, mas sujeitos críticos quanto aquilo a que são expostos.

Além disso, pode-se ressaltar que todo tipo de cinema dá condições de trabalho ao historiador, cabe a este fazer os recortes necessários daquilo que deseja abordar com seus alunos, seja do tipo documental, de ficção ou mesmo animação.

É necessário compreender que o cinema é mais que um objeto de exposição, “[...] o filme é um agente da história, e não só um produto” (FERRO apud KORNIS 1992, p. 243) e como tal deve ser analisado em todas as suas nuances de interesse sobre sua execução. Torna-se importante também que o filme escolhido tenha uma explicação base antes de sua exibição para que o/a estudante compreenda que a sua utilização é para que tenha um meio diferente de aprender um mesmo assunto.

Um filme não necessariamente precisa ser exibido em sua íntegra, ademais cabe ao professor avaliar se tal fonte é permitida à faixa etária dos estudantes com os quais deseja trabalhar, assim como o contexto no qual a cena que deseja refletir, no caso de recorte de

filme, adequado ao assunto do debate, uma vez que o aluno pode ter contato com o filme na íntegra em outro momento e acabar levando para um assunto não esperado pelo professor. A figura do/a professor/a é vista então como mediadora desse conhecimento que se buscava despertar por meio do debate fílmico.

Através da exibição do filme poderão ser trabalhados vários aspectos sociais e políticos que estão presentes na própria formação dos alunos, assim como a compreensão dos conceitos que eles conhecem ou desconhecem como discriminação, racismo, estereótipo, preconceito, dentre outros abordados por Sant'Ana (2005). Estes conceitos estão presentes no curta de forma simbólica ao modo como o personagem atua o olhar do outro sobre ele, que ali representa a população negra em geral.

Como vimos, o filme é o produto final da projeção de pensamentos escolhas daqueles que o produzem. Os negros estavam presentes desde o Cinema silencioso (1898-1929), todavia, sua apresentação ao público era de forma marginal e sob estereótipos. Carvalho (2003, pp. 171-172) nos apresenta alguns filmes neste período do Cinema silencioso e destaca como estes sujeitos eram representados: “As poucas personagens negras dos filmes acima se prestam a representações conhecidas associadas ao negro: o grotesco, feio, cômico, rustico, infantil, corruptível, bêbado, viciado, fraco moralmente, próximo a animalidade, incivilizado e etc [...]”.

Este tipo de representação ainda perdura, entretanto, foi aberto espaço para outros tipos de representação a partir do Cinema Novo⁶, na década de 1960, através de atores e atrizes negras, assim como, diretores, muitos desses ligados ao movimento negro.

Como dito anteriormente ao escolher trabalhar um curta metragem faz-se necessário apresentar aos alunos a trajetória social do meio fílmico, considerando os interesses para sua criação, o espaço-tempo e quem o produziu. É importante que o professor organize com antecedência a sua metodologia de trabalho, para melhor aproveitamento do seu tempo de aula. Ressalta-se aqui que o tempo pensado para realização desta metodologia tem a duração de duas aulas de 50 min.

Neste capítulo propomos que o trabalho em sala de aula com o uso do curta metragem seja com o 2º ano do Ensino Médio, discutido no decorrer da disciplina de história no que tange o período de ditadura no Brasil, tendo em vista que, neste período diversas produções artísticas foram censuradas, serão apontados através da análise fílmica como o fato

⁶É um gênero e movimento cinematográfico pautado na igualdade social e intelectual, implementado no Brasil entre a década de 60 e 70.

deste falar sobre racismo, tema visto como tabu em um período de censura, levou o próprio curta a ser censurado.

A produção do curta metragem foi idealizada pelo ator e cineasta Zózimo Bulbul⁷, após este ter passado por um episódio de censura política⁸ de uma produção anterior⁹ em que estava atuando. Nas palavras do cineasta¹⁰, ele estava lendo neste período o livro “Alma no exílio” (Eldridge Cleaver, 1971) do militante dos Panteras Negras, e envolto a indignação pela censura sofrida inspirou-se a escrever tal roteiro e produzir o curta, que posteriormente também foi proibido pela Ditadura de ser exibido no Brasil, somente muito depois do período ditatorial e após já ter sido exibido em outros países foi que finalmente o curta pôde ser exibido em seu país.

Tendo em vista o contexto político em que o curta foi produzido, no período conhecido de Ditadura militar, o professor já poderia apresentar o filme como um produto deste período de repressão, como isto atingia a população negra e como esta reagia.

Em “Alma no Olho” (1973) há apenas um sujeito interpretando a história, sendo este o mesmo que dirigiu e também foi roteirista. Zózimo Bulbul se destacou em meio aos novos diretores negros no Cinema Novo, tem a sua trajetória social percorrida no movimento negro e sua formação de ator pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes. Ativista negro de importante prestígio em seu período por influenciar demais artistas negros a identificar-se como tal. Sua consciência negra e posições políticas já eram bem desenvolvidos para a época.

Ao analisar o curta metragem “Alma no Olho” (1973) percebe-se o quanto este está carregado das concepções do sujeito Bulbul, que se identifica como negro que reconhece sua descendência africana, o seu próprio pseudônimo é adotado por uma posição político/racial.

Carvalho (2012, p. 13) nos apresenta uma perspectiva sobre o curta,

Alma no olho não é um filme de cinema ou para a televisão, mas uma peça de arte, como um quadro ou uma instalação. Sua narrativa circular permite que seja projetado em *looping*, exposto em um museu ou *outdoor*. A narrativa expõe um discurso político, articulado em mito fundador: a história do negro na América vista da perspectiva da negritude.

⁷“Seu nome de batismo é Jorge da Silva. Zózimo foi o apelido recebido na infância, já o Bulbul, palavra de origem africana, foi incorporado ao nome artístico por volta do final da década de 60.” (CARVALHO, 2012. p. 02)

⁸Desde a década de 60 no Brasil havia se instalado uma Ditadura militar, a qual dominou diversos setores sociais e políticos, dentre eles o setor cultural, censurando produções artísticas que compreendiam como subversivas a ordem instalada.

⁹O filme em questão era *Compasso de espera* (1970), dirigido por Antunes Filho.

¹⁰Em entrevista intitulada “Zózimo Bulbul (2/3) – 3a1” no programa 3 a 1 da TvBrasil publicada em 22 de julho de 2011 no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r7WqQSzghg>

3.2. Processo de avaliação do ensino

Ao se organizar um projeto de ensino, Fonseca (2009) nos indica alguns procedimentos de preparação desse projeto, “A escolha do tema, a problematização do projeto de trabalho, é o momento-chave, o detonador do projeto”, assim, tem-se alguns momentos específicos até o ato de realização do projeto,

Na elaboração de um projeto, ou seja, de uma ação pedagógica com vistas à construção da aprendizagem, devem ser delineados: o tema, os problemas, as justificativas, os objetivos, a metodologia de desenvolvimento (as disciplinas, os conteúdos, as atividades, os passos do trabalho), o cronograma (o tempo e as ações), os recursos humanos (a equipe) e materiais (os custos, os suportes materiais) necessários ao projeto, as fontes, a bibliografia e a avaliação (FONSECA, 2009, p. 141).

Todos esses procedimentos visam um melhor aproveitamento dos alunos sobre o assunto abordado, assim, encaminhando os alunos para a realização de um modelo de avaliação desejada. No que tange ao ensino no uso do cinema, esta avaliação busca conhecer de que modo os estudantes recebem informações em diferentes abordagens sobre determinado assunto. Deste modo, aluno e professor refletem como aquele assunto está sendo compreendido e ambos constroem esse processo de aprendizagem, sem se tornar puramente avaliativo de competências do aluno. Como ressaltado:

A avaliação ganha outros sentidos quando, na prática pedagógica, possibilita a professores e alunos conhecer limites e possibilidades, reorienta caminhos à aprendizagem, propicia reflexão e autocritica. Assim, a avaliação assume um caráter regulador do processo pedagógico com vistas a formação do aluno (FONSECA, 2009, p. 224).

É importante ressaltar que esse tipo de avaliação que se almeja, parte da necessidade de perceber as dificuldades de compreensão do aluno sobre determinados assuntos, assim como possibilitar ao professor/pesquisador outros modos de ensino, como aponta Fonseca (2009, p. 222):

É recorrente, nos debates a favor de uma avaliação dialógica, qualitativa ou emancipatória, a ideia de que a avaliação da aprendizagem tem como intuito identificar as carências e primazias, situando o educador e o educando no processo escolar. Nesse sentido, possibilita o aperfeiçoamento no ensino, deixando de ser meramente classificatório, tornando-se parte de uma trajetória de aprendizado dos alunos

Foram percorridos vários anos no aperfeiçoamento dos audiovisuais, segundo Bittencourt (2011), até que estes fossem de fato inseridos como material didático para serem utilizados no ensino de história. Já em 1912, um professor do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano, se utilizava de filmes para facilitar o aprendizado das disciplinas, tendo em vista que “[...] os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos” (BITTENCOURT, 2011, p. 371).

Todavia, deve-se atentar para o modo como este cinema está sendo trabalhado em sala de aula, se é tratado apenas como ilustração de um “acontecimento histórico” ou aprofundado sobre as diversas dimensões que traz consigo, ao utilizar o cinema como documento possibilitando que,

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo [...] É preciso começar por demonstrar, demolir esta montagem (a do monumento), desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF apud KORNIS, 1992, p. 238).

3.3. Proposta e metodologia da aula

Ao dar início a preparação da aula é preciso que o/a docente se atente para algumas demandas desde o estudo sobre o assunto que será trabalhado, o ano da turma na qual irá explorar o método de ensino pelo curta, até a coleta do material didático, no caso o filme. Faz-se necessário assistir diversas vezes ao filme, pois a cada nova visualização podemos captar algo novo que pode ser essencial para o debate, por ser um curta metragem é mais fácil e rápido ver várias vezes.

Após essa análise geral do contexto fílmico, o professor deve atentar-se sobre os recursos que serão utilizados para pôr em prática a aula. Como o projetor multimídia: para a projeção dos filmes; Notebook: para armazenamento e exibição dos filmes; Caixa de som: para que saia a sonorização do filme; Filme: para ser exibido; Pincel: para apontar no quadro de aula os conceitos presentes no filme. É importante a reserva prévia de tais recursos, uma vez que muitas escolas não dispõem ou têm acesso reduzido destes para uma aula mais dinâmica do/a docente.

É necessário que o/a docente passe por um processo de pesquisa, utilize as demais tecnologias a favor, pesquisar em sites, blogs, jornais, artigos que falem a respeito do filme, sempre atento as fontes que disponibilizam tais informações. Deste modo, a apresentação da ficha técnica do filme trará o contexto histórico do período de sua produção e quem o produziu. Se possível é interessante que ao apresentar a introdução sobre o assunto que será trabalhado o/a docente exponha algum tipo de texto base, poemas ou músicas que também façam certa alusão ao que será projetado no filme.

No período em que o curta metragem foi produzido, o Brasil passa por um período ditatorial no qual direitos era algo recessivo na sociedade, ainda mais para a população negra marginalizada, num contexto em que se passou menos de 100 anos após a abolição, a sociedade tenta esconder o seu passado de escravidão, mas que a sociedade encontra-se permeada de preconceitos; produzida de forma revoltada como uma resposta ao sistema opressor em vigor; seu produtor é um ativista negro já reconhecido nacionalmente por seus trabalhos na dramaturgia por representar negros de sucesso; produzido de forma independente de modo simples, com o restante de materiais de produções anteriores; o filme destina-se ao público negro.

Após a apresentação da ficha técnica e contextualização histórica do curta o/a docente deve fazer exposição, explicação e mesmo a exemplificação dos conceitos presentes no curta, importantes para a compreensão e debate posterior. Em seguida exibição do curta metragem “Alma no olho” (1973), caso seja necessário o/a docente pode fazer paradas no decorrer do curta para alguma explicação extra ou passar mais de uma vez para que os/as estudantes visualizem melhor os elementos apresentados.

Após a exibição do filme o/a docente pode partir para o diálogo e questionamento aos alunos quanto ao seu olhar sobre o filme, um modo de avaliar sua compreensão sobre o assunto. Indico como outras formas de avaliação: 1- solicitar aos alunos a criação de uma narrativa real ou fictícia de como os conceitos explicados e presentes no filme podem ser percebidos no cotidiano; 2- solicitar aos alunos uma produção textual sobre as representações presentes no curta, apontando a partir do seu imaginário a respeito dos negros, se aluno se identificou naquelas representações como quem vê o outro, ou o que é visto pelo outro, e de que modo isso ocorreu?

Estes questionamentos além de avaliar a compreensão dos/as alunos/as, têm o objetivo de fazê-los identificar cada conceito e como isso afeta as pessoas que são alvo deles, buscando ensiná-los a não os colocar em prática; apresentar de forma mais dinâmica as trajetórias dos negros afro-brasileiros e africanos através da percepção de um ativista negro

que percebe o olhar do outro sobre si, representando uma pessoa de pele escura vista por estereótipos. Assim como despertar a consciência negra naqueles que negam reconhecimento e respeito à história e cultura africana e afro-brasileira. Para melhor entendimento de preparação da aula ver em Anexo 1 – Plano de aula.

3.4. Análise fílmica

Apresentaremos uma análise do curta metragem “Alma no olho” (1973) que poderá ser abordada pelo (a) docente em sala de aula. Cujas fichas técnicas apresentam: Título: Alma no olho; Ano de produção: 1973; Dirigido por: Zózimo Bulbul; Estreia: 1974; Duração: 11 minutos e 05 segundos; Classificação: Livre; Gênero: Drama; Música: John Coltrane; País de origem: Brasil.

Ao ponto que conduziremos o conteúdo do filme, dividiremos a análise do curta metragem em quatro momentos:

- 1- Caracteriza-se pela vivência do homem no continente africano, o qual ainda não se via como diferente, **O negro**. Suas expressões culturais são exibidas, sua ligação com a natureza, as riquezas materiais e imateriais, o conhecimento e poder sobre o seu corpo, a liberdade de ser quem quisesse ser;
- 2- Aqui é exposto o estranhamento do sujeito quando vê as coisas mudarem a partir do momento de sua captura pelo colonizador, o transporte desumano nos navios negreiros, deixando de ser um homem como outro e transformado em **O negro**, que passa pelo processo doloroso de ter sua liberdade descartada, a obrigatoriedade de exercer trabalhos duros que não respeitava o seu tempo de descanso ou capacidade;
- 3- Então nos é apresentado o pós-abolição que até então parecia uma liberdade, mas que os deixa desamparados, sem lar, trabalho, educação ou como alimentar-se. Percebe-se que os sujeitos ainda estão presos aos preconceitos e estereótipos, marginalizados pelos séculos de exploração, aponta que esses sujeitos são vistos pelo outro, rotulados e enquadrados em pensamentos racistas que estimulam a diminuição da sua autoestima e os faz sentir-se inferiores, posicionamentos que os levam a morte. O exercício em determinadas áreas sociais e profissionais que são vistas como inferiores, com arquétipos entendidos como algo normal, todavia, nos apresenta que há caminhos a serem percorridos, sujeitos negros que conseguem ultrapassar tais obstáculos e exercem funções majoritariamente exercidas por brancos, mas que muitas vezes esses sujeitos são forçados pelo ideal de branqueamento;

4- Finalizando o curta, é exibida uma reviravolta quando o personagem compreende que este sujeito negro só será livre novamente quando este compreender-se negro, identificar-se e se orgulhar das resistências de seus antepassados, das suas origens africanas, os legados recebidos como descendentes, resignificando o que é ser negro. O debate diásporico africano se torna totalmente indispensável nesse processo em busca da liberdade.

Em apenas 11 minutos e 05 segundos, através de pantomimas, sob o fundo de tela totalmente branco, sem móveis, em ambiente único, sem demarcação de espaços, a musicalidade ligada à africanidade, com adereços e objetos específicos, por meio de um único personagem, Zózimo Bulbul representa grande parte da realidade da população brasileira, os negros.

Percebe-se que esse tipo de produção era uma inovação no seu tempo por falar o que muitos queriam deixar silenciado, não por acaso ele foi vetado pela censura. Expor a escravidão, racismo, preconceito era ruim, mas estimular a autoestima desses sujeitos, dizer-lhes para ter orgulho e não o sentimento de inferioridade, identificar-se como negro e não mais aceitar o branqueamento que a sociedade lhe impunha, conhecer e agradecer-se de seu corpo e seus traços ancestrais, isso era pior, era subversão. Abordar o debate sobre o racismo em sala de aula ainda é uma prática difícil de trabalhar, tendo em vista, que muitos brasileiros ainda afirmam a não existência de racismo em nossa sociedade. Talvez ainda possa se afirmar que o combate ao racismo e fortalecimento de consciência negra seja uma subversão, mesmo 45 anos depois da produção do curta metragem “Alma no olho” (1973).

De acordo com as Lei 10.639/03 o debate sobre as relações étnico-raciais torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não apenas durante a comemoração do 20 de novembro, dia da Consciência negra, mas que as escolas têm que planejar os seus planos de disciplina, de modo a trabalhar a negritude a partir dos temas já ministrados em sala de aula, todavia, que comumente não apresentava histórias dos negros.

Depreende-se que a partir dos planejamentos de aula da disciplina de História o curta metragem poderá ser trabalhado em vários momentos, neste caso como já apresentado anteriormente, tendo em vista o período de produção do curta, o professor poderia trabalhar o tema das relações étnico-raciais, combate ao racismo e construção da consciência negra a partir do contexto do período de implementação do regime militar no Brasil, como o setor cultural sofria repressão, direcionando o debate aos sujeitos negros presentes naquele meio. Assim, a obrigatoriedade da Lei será atendida sem alterar o cronograma do professor ou aparentar estar destoando das aulas em si e os alunos passarão a ver como algo natural da disciplina.

Como apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 16):

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

A necessidade de debater sobre relações étnico-raciais na sala de aula situa-se em desconstruir mitos, ideologias e preconceitos que não atingem somente aos negros, mas afetam também o imaginário dos demais sujeitos que compõem a sociedade. Pode-se dizer que essa necessidade vai para além do fortalecimento da identidade negra, atuando também para a compreensão e o enfrentamento de problemáticas enraizadas e presentes de modo diferente em cada um.

Ao utilizar o filme “Alma no olho” (1973), avançamos na possibilidade de expor os/as estudantes a um tipo de produção cinematográfica diferente daquelas em que comumente estão expostos. Por se tratar de um filme que em poucos minutos apresenta um debate histórico sobre o período da escravidão, o abandono e exclusão social da população negra, além de estimular a consciência negra dos/as alunos/as, o modo como isto tudo é exibido também deve ser considerado, o fato de sua produção e personagem único ser um homem negro é importante para dar visibilidade e fortalecimento de identidade sobre a história que está sendo contada, as representações feitas a partir daquele que é alvo do olhar discriminatório do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi exposto como o cinema pode ser um método de auxílio ao docente da disciplina de história em seu percurso de combate ao racismo em sala de aula, através do desenvolvimento de análise fílmica e posterior debate, deste modo, apresentamos as possibilidades de ocorrência dessa dinâmica de aula alternativa.

Mesmo que atualmente livros didáticos proponham em seu conteúdo indicações de filmes que possam ser trabalhados em sala de aula, pode-se dizer, entretanto, que a maioria não oferece como opção sugestões de filmes relacionados ao tema de relações étnico-raciais, no que diz respeito à história e cultura africana e afro-brasileira. Apesar da alteração na LDB já ter mais de dez anos, ainda é comum recursos didáticos mais próximos aos alunos não terem se adequados aos “novos tempos”.

Como sendo algo mais próximo à realidade dos alunos, quando se trata de prender sua atenção ao assunto, o cinema vem como ferramenta fundamental para esse debate, que visa a análise desses “discursos históricos”, tornando assim, algo mais prazeroso de se envolver e compreender as diferentes formas de discriminação e racismo presentes na sociedade, seja pela forma que tal personagem é projetado ou pela ausência de personagens negros no enredo da história.

Assim, retratamos a análise fílmica do curta metragem “Alma no olho” (1973) como um meio de tornar o debate das relações étnico-raciais mais dinâmica e acessível a compreensão dos/as estudantes que poderão visualizar de que forma o racismo pode ser percebido nos arquétipos expostos no filme.

No decorrer desta pesquisa foi perceptível que em nossa sociedade a história reproduzida oficialmente é aquela que fala de figuras dominantes e destaque social, tanto em documentos escritos quanto em audiovisuais, todavia, é necessário que haja essa adequação quanto a história que se conta, haja vista toda uma gama de alunos que não se sentem representados por estas figuras oficiais. É necessário que seja possibilitado a esses estudantes representações de uma história contada do ponto de vista de um sujeito negro que percebe a visão do outro sobre ele.

A historiografia avança ao perceber diferentes as formas de debate das relações étnico-raciais tornando-as mais maleáveis a partir da exibição e análise de filmes como o curta metragem “Alma no olho” (1973), que já traz desde a sua criação a compreensão da necessidade de fortalecimento/criação de consciência negra naqueles a quem será apresentado.

Por fim, mesmo compreendendo as dificuldades em debater as relações étnico-raciais em sala de aula, almejamos que através de exposições e discussões realizadas com o auxílio de métodos mais próximos aos estudantes possamos possibilitar reflexões que venham a desconstruir preconceitos e mitos enraizados, para que a partir da sua desconstrução social ela se reflita no modo como os sujeitos atualmente marginalizados não sejam retratados de forma discriminatória nas telas de cinema, uma vez que espera-se que a própria sociedade tais representações de forma marginal da população negra.

REFERÊNCIAS

Fontes:

ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Brasil: 1973. 11'05". Disponível em:<
<https://www.youtube.com/watch?v=RTQlaxiokBA>>.

ALMA no olho. Cartaz de divulgação. 1973. Disponível em: < <https://filmow.com/alma-no-olho-t73077/>>.

Bibliográficas:

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da história: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.

AGUIAR, Antônio Barros de. O Negro No Cinema Brasileiro: Uma Reflexão Sobre As Possibilidades Metodológicas Da Incorporação Do Cinema No Ensino De História E Cultura AfroBrasileira. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.3, n.1, 2017, p. 29-48.

ALENCAR, Erick Cauann Marques; VARELA, Gabriely Nascimento. A importância do combate ao racismo no ambiente escolar – Lei 10.639/03 e as dificuldades em sua efetivação. **III CONEDU**. 2016, p. 01-11.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de. O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades. **Revista Historien** (Petrolina). Vol. 4, n. 9. Jul/Dez 2013: 232-241.

BERNARDINO. Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Vol. 24, nº 2, 2002, pp. 247-273.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2011.

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

CARVALHO, Noel dos Santos. O produtor e cineasta Zózimo Bulbul – o inventor do cinema negro brasileiro. **Revista Crioula**, novembro de 2012, nº 12.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 5 nº 11. Jan./Apr. 1991.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: Realidade Escolar, Propostas e Práticas na Sala de Aula. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**. Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V Nº 2.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Org.). **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema** / – 3.ed. – Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, 2003, p. 421-461.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O “Atlântico negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. **Perseu**. No 1, Ano I, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: Da Criação aos Desafios para a Implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PEREIRA, Lara Rodrigues. A Abordagem Didática do Uso do Cinema em Sala de Aula. **Anais do VI Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**, 17 a 19 de agosto de 2011, Florianópolis, SC / Comitê organizador: Norberto Dallabrida, Letícia Vieira [et al.] – Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo. Ed. Contexto, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate Ao Racismo Institucional No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Belo Horizonte. Ed. Mazza Edições, 2014.

SOUZA, Polyana Jessica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e ensino de História. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal – RN. Julho de 2013.

ANEXO 1 – Plano de aula

PARTE INFORMATIVA	
1.1	Disciplina: História
1.2	Tema: Representações do negro brasileiro no curta metragem “Alma no olho” (1973).
1.3	Docente: Eliza Corrêa Santos
1.4	Duração: 100 minutos.
1.5	Público alvo: 2º ano do Ensino médio
OBJETIVOS	
<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendo em vista, que muitas obras artísticas foram censuradas no período da ditadura militar no Brasil, será exibido uma dessas obras, o curta metragem “Alma no olho” (1973) com a qual busca-se debater as representações projetadas e de que modo elas podem ser compreendidas pela sociedade, e porque falar de racismo incomoda o Brasil. Através dessa projeção pretende-se debater as discriminações e preconceitos representados no enredo do curta, visando desconstruir os mesmo e possibilitar a criação/fortificação de consciência negra nos alunos. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apontar um dos vários tipos de audiovisual possíveis para dinâmica das aulas; • Trabalhar a compreensão de tempo, espaço e fenômenos sociais sobre a criação do curta, dados importantes para a construção de uma consciência histórica; • Possibilitar a identificação das representações existentes no curta-metragem; • Discutir sobre o significado das representações presente no curta; 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisual. • Censura cultural e social. • Relações étnico-raciais. • História e cultura africana e afro-brasileira. • Movimento Negro. 	

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Técnicas: Exibição do audiovisual; aula expositiva e dialogada.
- Recursos: projetor multimídia, notebook, caixa de som, curta metragem, pincel;
- Ações: Os alunos deverão expor suas críticas sobre as representações presentes no curta metragem e sobre suas compreensões quanto a Lei 10.639, sua necessidade de existência.
- Estratégia de ação: solicitar aos alunos a criação de uma narrativa real ou fictícia de como os conceitos explicados e presentes no filme podem ser percebidos no cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

Aula 01: 50 min

- Apresentação do assunto por meio dos planos de ensino e aula;
- Exposição introdutória sobre o histórico do curta metragem;
- Exibição do curta metragem “Alma no olho”;
- Debate sobre as representações presentes no curta questionando como os (as) estudantes as compreenderam.

Aula 02: 50 min

- Será solicitado aos alunos a criação de uma narrativa real ou fictícia de como os conceitos explicados e presentes no filme podem ser percebidos no cotidiano
- Após a produção textual os discentes deverão fazer a exposição oral para os demais alunos da classe.

BIBLIOGRAFIA

ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Brasil: 1973. 11’05”. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=RTQlaxiokBA>>.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de. O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades. **Revista Historien** (Petrolina). Vol. 4, n. 9. Jul/Dez 2013: 232-241.

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

CARVALHO, Noel dos Santos. O produtor e cineasta Zózimo Bulbul – o inventor do cinema negro brasileiro. **Revista Crioula**, novembro de 2012, nº 12.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 5 n° 11. Jan./Apr. 1991.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo. Ed. Contexto, 2008.

TONIOLO, Alice Dip; HAMEL, Marcio Renan. A indústria cinematográfica nacional em tempos de ditadura militar: censura x democracia. **JUSTIÇA DO DIREITO**. Vol. 29, n. 2, p. 198-215, maio/ago. 2015.