

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

DEL PLAN DE CINE AL PLAN DE LECCIÓN: FORMACIÓN DE PROFESORAS, MUJERES NEGRAS Y OTROS POSIBLES CURRÍCULOS Y DIDÁCTICAS

FROM THE FILM PLAN TO THE LESSON PLAN: GRADUATION FOR TEACHERS, BLACK WOMEN AND OTHER POSSIBLE CURRICULUMS AND DIDACTICS

DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7786

Fábio José Paz da Rosa
Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0672-191X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2231168975092887>
Endereço eletrônico: fabiojp83@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar as experiências desenvolvidas em um curso de Pedagogia de um campus de uma universidade estadual localizado na Baixada Fluminense com o objetivo de produzir outros currículos e didáticas fundamentadas na perspectiva decolonial. Para isso, recorreremos à cinematografia negra de Zózimo Bulbul com o intuito das estudantes desenvolverem por meio da Metodologia da Análise criativa e da produção de planos de aula novos conhecimentos capazes de construir corporeidades, estéticas e histórias fundamentadas na ancestralidade africana e afro-brasileira. O resultado da experiência evidenciou a produção de conhecimentos curriculares e didáticos para a educação infantil e as séries iniciais relacionados às vivências das estudantes enquanto mulheres, professoras e negras tanto em espaços formais de educação quanto não-formais.

Palavras-chave: Cinema negro; Plano de aula; Currículos decoloniais; Mulheres negras.

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar las experiencias desarrolladas en un curso de Pedagogía en un campus de una universidad estatal ubicada en la Baixada Fluminense con el objetivo de producir otros currículos y didácticas desde la perspectiva decolonial. Para ello, utilizamos la cinematografía negra de Zózimo Bulbul con el fin de que los estudiantes desarrollen, a través de la Metodología de Análisis Creativo y la producción de planes de lecciones, nuevos conocimientos capaces de construir corporealidades, estéticas e historias basadas en la ascendencia africana y afrobrasileña. El resultado de la experiencia mostró la producción de conocimientos curriculares y didácticos para la educación infantil y los grados iniciales relacionados con las vivencias de las alumnas como mujeres, maestras y mujeres negras en los espacios de educación formal y no formal.

Palabras Clave: Cine negro; Plan de clase; Currículos decoloniales; Mujeres negras.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the experiences developed in a Pedagogy course at a campus of a state university located in Baixada Fluminense with the aim of producing other curricula and didactics based on the decolonial perspective. For this, we used the black cinematography of Zózimo Bulbul in order for students to develop, through the Creative Analysis Methodology and the production of lesson plans, new knowledge capable of building corporealities, aesthetics and stories smoked in African and Afro-Brazilian ancestry. The result of the experience showed the production of curricular and didactic knowledge for early childhood education and the initial grades related to the experiences of students as women, teachers and black women in both formal and non-formal spaces of education.

Keywords: Black cinema; Class plan; Decolonial curricula; Black women.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa problematizar as experiências de um projeto de doutorado em educação na inter-relação cinema, mulheres negras e outros possíveis currículos e didáticas no curso de Pedagogia. Dessa forma, em um dos momentos da pesquisa, quisemos compreender como as estéticas fílmicas de Zózimo Bulbul poderiam ressignificar os currículos da Educação Infantil e das Séries Iniciais por meio de planos fílmicos para culminarem em planos de aulas.

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

A necessidade de pensar as produções curriculares e didáticas na formação de professores está em consonância com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 9.394/1996, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio. Em seguida, em março de 2004, é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação de n.003/2004ⁱ. Esse documento reitera por meio dos dispositivos legais e também como reivindicação do Movimento Negro a necessidade de “diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos” (BRASIL, 2004, p. 2) nas instituições da educação básicaⁱⁱ.

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

A promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes voltadas aos conhecimentos curriculares africanos e afro-brasileiros é resultado da luta do Movimento Negro (MN), que desde a abolição de 1888 teve o intuito de educar sua população (PEREIRA, 2008). Na primeira fase de atuação do MN – do início do século XX até o golpe do Estado Novo, em 1937 – o processo de educação dos negros se destacou pela atuação da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada com o intuito de pleitear os direitos das populações negras, com destaque para a imprensa negra, como o jornal “Voz da Raça”.

A segunda fase inicia-se no período de redemocratização, em meados dos anos de 1940, até o Golpe Militar de 1964, com destaque para a expressividade negra por meio do teatro. Em 1944, Abdias do Nascimento cria o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o objetivo de resgatar a pessoa humana, bem como os valores culturais africanos para o reconhecimento de suas ancestralidades no contexto nacional. Além disso, o TEN alfabetizou grande parte de seus integrantes. Outra importante referência dessa época foi Solano Trindade, ator, poeta e militante dos direitos da população negra e fundador do Teatro Popular Brasileiro (TPB) junto com a esposa, Margarida Trindade, e o sociólogo Édison Carneiro.

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

A terceira fase do MN contemporâneo inicia-se a partir do processo de abertura política em 1974 (PEREIRA, 2008) e de forma efetiva em 7 de julho de 1978, quando se institucionalizou o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Esse ato foi suscitado após a morte do trabalhador Robson Silveira da Luz, em decorrência da tortura policial no distrito de Guaianases, no Estado de São Paulo e também após a repercussão da discriminação sofrida por quatro garotos negros impedidos de treinar voleibol no clube de regatas do Tietê (PEREIRA, 2008). Nesse momento, o MN reivindicou o posicionamento do negro na constituição histórica do Brasil e convocou a população negra a lutar em diversos espaços entre eles:

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

A atuação de diferentes expressividades relacionadas ao Movimento Negro tornou presente os conhecimentos produzidos pelas culturas africanas e afro-brasileiras. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 10), “[o]s movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade brasileira. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais.”

Nesse afã, a educação básica deve ter como fundamentos outras possibilidades curriculares como as africanas e afro-brasileiras. Mas, para isso, a formação docente deve se constituir de forma a despertar a sensibilidade tanto dos dirigentes das faculdades de educação e de licenciaturas quanto formadores de professores. Se a escola é uma das instituições primordiais para transmitir e socializar o conhecimento (GOMES, 2017), é preciso considerar que é na formação docente onde se deve questionar quais saberes e quais elaborações curriculares tornam possíveis fazer comparações, inter-relações e, principalmente, diferenciações nas formas de concepção do conhecimento científico ao vislumbrarmos uma educação plural, diversa e antirracista.

Ao colocar em xeque os conhecimentos (des)valorizados na formação de professores, estamos questionando quem, como e de quais formas essas novas epistemologias se evidenciam no contexto escolar. Para isso, escolhemos para o desenvolvimento desta pesquisa

um dos *campis* de uma universidade estadual localizado no município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense. Essa cidade é a terceira mais populosa do estado do Rio de Janeiro, composta majoritariamente por pretos e pardos. Esse cenário também se evidencia pelas estudantes dessa instituição, em grande parte constituída por mulheres negras. Diante dessa realidade, consideramos o *lócus* propício para o desenvolvimento de nossa pesquisa com o intuito de problematizar os conhecimentos suscitados pelo Cinema Negro em uma perspectiva decolonial.

O Cinema negro fundamenta-se em diferentes ideias e conceitos. Para alguns teóricos, o Cinema negro ainda tem necessidade de ser formado por artistas afro-brasileiros capazes de elaborar e produzir novas estéticas capazes de garantir o pertencimento étnico, mas que traga implicações em uma perspectiva afirmativa (PRUDENTE, 2011; CARVALHO, 2012, 2005; SANTOS, 2013).

Nessa linha de pensamento, o Cinema Negro é também conceituado em uma perspectiva epistemológica de produção de conhecimentos. Prudente (2011) denomina essa ideia por uma afro-epistemologia capaz de resgatar a relevância da humanidade africana, muitas vezes desconhecida e omitida. Nessa mesma defesa, Carvalho (2012) lembra a necessidade de essa cinematografia produzir novos sentidos à história tradicional do cinema nacional.

O cinema negro de Bulbul foi também compreendido por educar o olhar através de imagens potentes e sensíveis às questões étnico-raciais. O contato com essa cinematografia fez-nos questionar sobre as possíveis aprendizagens com o cinema negro bulbuliano na formação docente. Parafraseando Adriana Fresquet (2013, p. 48): ‘Será, então, possível, ensinar a escrever, a compor, a pintar, a filmar? Como abrir um espaço para a exceção no lugar historicamente privilegiado para a transmissão das regras, da história, da verdade, do contínuo, do *status quo*?’.

O ato de ensinar por meio das imagens pela cinematografia negra de Bulbul em espaço de construção das verdades como a formação docente permitiu o encontro com possíveis respostas ao relacionarmos os objetivos desta pesquisa com as propostas de uma das disciplinas eletivas dessa instituição de ensino superior sobre cinema como arte na escola. Após o aceite da docente, apresentamos a ela três planos de aula ao qual buscamos relacionar a proposta da

pesquisa com fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina com o intuito de entender de quais formas a cinematografia de Bulbul contribuiria para pensar a formação de um currículo decolonial no curso de Pedagogia. A turma era composta por 12 estudantes, 11 mulheres, majoritariamente negras, e 1 homem.

Ao analisar a ementa da disciplina, constatamos em seus objetivos subsídios tanto teóricos quanto práticos do cinema enquanto arte para a criação de novas imagéticas no currículo da educação básica. Além disso, o plano de curso visa ampliar o capital cultural de alunos e professores através dos filmes e ao mesmo tempo ampliar os conhecimentos sobre metodologias fílmicas a serem utilizadas em sala de aula e assim dar as condições para docentes e estudantes realizarem seus próprios filmes.

Para a compreensão dessas inter-relações do cinema negro de Zózimo Bulbul e a disciplina do curso de Pedagogia onde a pesquisa foi realizada, estruturamos este artigo em três partes. A primeira seção apresenta a trajetória de vida e de produção cinematográfica de Zózimo Bulbul em uma perspectiva decolonial de construção de outras imagéticas negras capazes de enunciar outras possibilidades curriculares e didáticas. A segunda parte visa problematizar como a cinematografia bulbuliana constrói novos conhecimentos por meio de outras corporeidades, estéticas e histórias fundamentadoras de currículos e didáticas decoloniais. Na terceira parte, apresentamos a produção de novos conhecimentos tanto curriculares quanto didáticos através da Análise criativa e da produção de planos de aulas inspirados nos planos fílmicos do primeiro filme produzido por Bulbul, *Alma no Olho* (1973).

1 Ancestralidades imagéticas na cinematografia de Zózimo Bulbul: fundamentos teórico-metodológicos para a construção de currículos e didáticas decoloniais

Nascido em 21 de setembro de 1937 no Rio de Janeiro, onde viveu até sua morte, ocorrida em 24 de janeiro de 2013, Zózimo Bulbul foi um dos mais importantes cineastas brasileiros, pois “[a] história do negro no cinema não começa com Zózimo, mas a história de negros se assumindo como negros no cinema brasileiro começa com Zózimo.” (ZITO, 2011)

A necessidade desse reconhecimento estava em Zózimo desde a mais tenra infância. Em seu livro de memórias, o cineasta recorda de quando ingressou na escola pública na década de 1950 e dos primeiros contatos com o racismo brasileiro. Nesse microespaço, Bulbul pôde conhecer a estrutura social determinada pela racialidade, pois sua professora primária

determinava às crianças brancas ocuparem os primeiros lugares da sala de aula, as mulatas no meio e as negras ao fundo da sala de aula (BULBUL, 2014).

Na adolescência, depois de expulso de várias instituições de ensino, foi encaminhado a um reformatório para menores, no subúrbio do Rio de Janeiro. Ao perceber a invisibilidade de sua ancestralidade nos livros escolares, Bulbul passou a estudar com outros colegas com o objetivo de ultrapassar “o tal currículo” (BULBUL, 2014, p. 13), sem a presença afro-brasileira e africana. Em 1959, Bulbul ingressa na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, onde se contrapôs a um professor, quando este chamou a arte africana de artesanato (BULBUL, 2014).

Apesar da formação de excelência na Escola de Belas Artes, é na participação em diferentes espaços artísticos e políticos que Bulbul tem a oportunidade de ressignificar as imagéticas negras na cinematografia. No Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE), o então estudante de artes aproximou-se dos idealizadores do Cinema Novo.

Naquela época, Zózimo iniciou sua carreira de ator nas principais obras do cinemanovista começando pelo *Pedreira de São Diogo* (1962), de Leon Hirszman, cuja história abordava a pobreza vivida pela maioria da população negra habitante das favelas da cidade do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2012). Em seguida, atua em *Ganga Zumba* (1965), de Cacá Diegues, *Grande sertão* (1965), de Geraldo e Renato Santos Pereira, *El justiceiro* (1967), de Nelson Pereira dos Santos (1967) e *Terra em transe* (1967), de Glauber Rocha.

Todavia, o movimento cinemanovista – na visão de Zózimo - ainda não problematizava sobre os negros enquanto produtores de suas imagens e de seus conhecimentos em diferentes territórios brasileiros. Essa celeuma era mais evidente na teledramaturgia, da qual Bulbul afastou-se após recusar o papel de escravo na novela *Cabana do Pai Tomás*, da Rede Globo de Televisão. Dessa forma, ao assumir a direção e o roteiro de seus próprios filmes, Bulbul possibilitou a presentificação de novas imagéticas das negritudes relacionadas às suas ancestralidades, histórias e conhecimentos.

Para isso, o jovem cineasta afastou-se não apenas das estereotípias voltadas aos negros desde a década de 1930 nas chanchadas nacionais, como também das perspectivas alegóricas dos movimentos de esquerda da década de 1960 (CARVALHO, 2012), cujas personagens eram sempre o favelado, o camponês ou o bandido, muitas vezes apresentados como vítimas sociais sem conscientização.

Na cinematografia de Zózimo Bulbul, essas novas imagéticas buscaram tornar visíveis e presentes as populações afro-brasileiras. Em *Alma no olho* (1973), seu primeiro curta-metragem, já se demonstra uma nova e potente estética ao apresentar os sujeitos negros livres em territórios africanos e sem os subjugamentos corpóreos, históricos e sociais nos processos pós-abolicionistas, por meio da *mise en scène* do cineasta. Essa obra demonstra como as populações africanas nasciam e vivenciavam suas liberdades com os espaços originários e como ressignificavam, posteriormente, suas vidas ainda subjugadas após a abolição.

Zózimo produziu seus olhares cinematográficos sempre referenciando-se ao Movimento Negro (MN). Por isso, o cineasta construiu e produziu conhecimentos com e para os negros diante das permanentes lutas e resistências ainda tão latentes e necessárias desde a abolição de 1888. Carvalho (2012) lembra a necessidade dos produtores do Cinema Negro em criar novos sentidos à cinematografia nacional, como em *Aniceto do Império: em dia de alforria?* (1981), segundo filme produzido por Zózimo Bulbul, cuja história coloca em cena a ancestralidade do sambista que nomeia o curta-metragem.

Esse filme visa relacionar o pertencimento africano de Aniceto do Império por meio do resgate memorial da Escola de Samba Império Serrano, fundada em 23 de março de 1947, em Madureira, e na luta política no Sindicato dos Estivadores do Rio de Janeiro. Produzir um documentário em que Aniceto conta sua trajetória de vida foi uma das formas de artistas e ativistas do MN revisitarem a história do negro do Brasil. Contar a história de Aniceto do Império emergiu as formas de opressão e, ao mesmo tempo, de ressignificação das culturas negras nas quais os protagonistas ensinam a preservam a memória ancestral em territórios afro-diaspóricos.

No documentário *Abolição* (1988), ao contar outras histórias por meio de memórias e, ao mesmo tempo, por atuações de diferentes personalidades no campo da intelectualidade, das artes e da política, Bulbul provoca os espectadores a questionar a suposta liberdade alcançada pela assinatura da Lei Áurea. Além disso, esse documentário evidencia os diferentes posicionamentos de uma história brasileira construída por diferentes grupamentos constituintes do Movimento Negro.

Os três primeiros filmes produzidos por Zózimo Bulbul foram escolhidos para serem trabalhados nesta pesquisa. Em nossa proposta, tivemos a intenção de mobilizar as licenciandas do curso de Pedagogia a relacionar fragmentos dos filmes como inspiradores para o trabalho pedagógico em sala de aula onde pudéssemos aprender e desaprender com as imagéticas negras.

Para isso nos apropriamos da metodologia da Análise criativa proposta por Alain Bergala na qual o teórico francês propõe-nos a relacionarmos outras possíveis imagens com as quais temos contato por meio do cinema. Essas outras possibilidades imagéticas se constroem por meio de diversas escolhas estéticas como cores, sons ou vestimentas. Bergala (2008) faz uma comparação desse gesto criativo como de uma criança ao quebrar um brinquedo para ver o seu interior e depois o utiliza de outras diferentes formas. Ou já adultos, poderíamos dizer com Bell Hooks que as diversas partes desse brinquedo de outrora nos mobilizam a “recolher os pedaços e cacos de quem sou e começar tudo outra vez, transformada pela imagem” (2018, p. 42).

Em consonância com a proposta dessa pesquisa, constatamos na ementa da disciplina a fundamentação de conhecimentos práticos da cinematografia como plano de filmagem e mixagem tendo por meio da Pedagogia da Articulação e da Combinação de Fragmentos (ACF), de Alain Bergala. Essa conceituação determina o plano “como a menor célula viva, animada e dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa” (BERGALA, 2008, p. 124) permitindo mergulhar no cinema enquanto conhecimento não linear, nem somente linguístico e sim como uma pequena unidade de atravessamento da história, da linguagem, dos gêneros, dos países e das tendências.

A produção de outros conhecimentos suscitados por fragmentos de filmes de Zózimo Bulbul por meio da Análise criativa foi uma aposta nesta pesquisa fundamentada na pedagogia decolonial. Surgida nos anos de 1990, a teorização decolonial é um posicionamento intelectual e político dos pesquisadores da América Latina originários do Grupo Modernidade/Colonialidade com o intuito de romper com a fundamentação unívoca do eurocentrismo e apresentar o lugar da enunciação das epistemologias marcadas pelas hierarquizações raciais, de gênero e sexualidade capaz de incidir sobre as populações subalternizadas.

Parte dessas teorizações ficou conhecida por giro epistêmico decolonial (MIGNOLO, 2007) a partir dos estudos sobre a formação e implantação da matriz colonial do poder proposta pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano ao final da década de 1980 (*idem*). Quijano (2000) utiliza o termo “colonialidade do poder” como um dos principais elementos de estruturação da ordem mundial capitalista. É uma problematização que se fundamenta na imposição de classificações tanto raciais quanto étnicas. Para Quijano (2000), é na América que o capitalismo se torna mundial e eurocentrado e a modernidade/colonialidade é construída como eixo

constitutivo dos padrões de poder. Afinal, o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também de todos aqueles que foram educados sob essa hegemonia.

A *Colonialidade do ser* também é outra importante conceituação problematizada pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Maldonado Torres (2007) considera a colonialidade do ser referente às formas contemporâneas de exploração e dominação iniciada na linguagem, determinada pela raça e pelo gênero. Maldonado Torres (2007) considera que o ponto de partida para as problematizações referentes à *colonialidade do ser* é o negro. Afinal, é esse ser que precisa constituir sua existência pelas questões históricas de sua raça, mesmo ainda subjugado pelo poder eurocêntrico.

Nesse sentido, a decolonialidade é a constatação das variadas resistências das populações negras e indígenas que ultrapassam as estruturas coloniais:

La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones —algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como “terroristas” —, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre [...] (MIGNOLO, 2007, p. 27)

A abertura aos novos conhecimentos se efetiva por aprendizagens constantes produzidas e fundamentadas nas vivências e existências dessas populações. Nessa perspectiva, uma pedagogia pautada nas decolonialidades é entendida como processo educativo transmissor dos saberes e práticas sociopolíticas nos cotidianos e pelos movimentos dos sujeitos historicamente pertencentes às estruturas coloniais. Dessa forma, as pedagogias decoloniais são produzidas em escolas, instituições de ensino superior, nas organizações sociais, nos bairros e nas comunidades (WALSH, 2009).

Por serem produzidas em diferentes espaços, as pedagogias decoloniais são insurgentes e intervêm nas relações de poder ao emergir em meio aos processos pós-coloniais onde as intelectualidades afro-americanas e indígenas reelaboram conhecimentos na inter-relação das corporeidades, estéticas e histórias.

Apostar nessa produção de conhecimento de culturas decoloniais, requer, segundo Candau e Oliveira (2010), a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto à afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (2010, p. 36).

Por isso, a Pedagogia decolonial é rebelde porque é propositiva e não somente denunciativa. Dessa forma, consoante Candau e Oliveira (2010), a decolonialidade representa uma estratégia transformadora da descolonização e reconstrutora dos conhecimentos antes omitidos intervindo na produção dos seres, dos poderes e dos saberes. Em uma perspectiva de uma pedagogia decolonial, pode-se compreender a cinematografia bulbuliana comprometida com saberes africanos e afro-diaspóricos não enunciados.

As lacunas desses conhecimentos nos impelem a pensar também nas produções de currículos e didáticas fundamentadas nas histórias e culturas afro-brasileiras capazes de inspirar os professores assumirem a responsabilidade de formar novas gerações comprometidas com a ancestralidade de muitos estudantes. Dessa forma, esses sujeitos poderão analisar de quais formas os conhecimentos são produzidos, quem os elabora e como os próprios alunos podem se tornar também reconstrutores desses conhecimentos.

Em nossa pesquisa almejamos desenvolver pensamentos e propostas pedagógicas decoloniais com e pelas imagens da cinematografia de Zózimo Bulbul. Essa proposta estava em consonância com os pensamentos das licenciandas do curso de Pedagogia, em sua maioria composta por mulheres negras, com o intuito de reconhecermos nessas futuras docentes suas intelectualidades fundamentadas em imagens. Nosso intuito era visibilizar outras estéticas negras como também possibilitar às licenciandas reflexões e práticas para a construção de currículos e didáticas autorais.

2 Currículos e didáticas produzidos pelo Cinema negro de Zózimo Bulbul

O cinema enquanto pedagogia tem o intuito de produzir conhecimentos em uma constante relação entre aquele que ensina, amparado em um passado, e aquele que aprende que é convocado experimentar e vivenciar novas imagéticas. Dessa forma, Adriana Fresquet (2013, p. 53), considera que o cinema “exerce um papel fundamental na transmissão transgeracional e, nesse ponto, articula-se, intimamente, com a função do professor”.

Nesse afã, o Cinema negro deve oportunizar aos estudantes - por meio de seus professores - vivenciar as memórias construídas por seus ancestrais. Edileuza Penha de Souza nos lembra que o cinema para a sala de aula elabora “estratégias de diálogos e conhecimentos uma vez que o cinema se constitui de várias linguagens” (SOUZA, 2011, p. 10). Os conhecimentos que a autora nos fala é exatamente os que se encontram tanto no cinema quanto

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

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

Diante dessa necessidade de construção memorial com a ancestralidade africana, nos interrogamos juntamente com Fresquet (2013, p. 26):

Cabe a nós nos perguntar em que medida fazer cinema na escola traria uma fusão da fugacidade dessa vivência do indivíduo, mas incorporando algo dessa viagem que traz a memória, dos grupos dos quais fazemos parte, num acontecimento único, singular e plural?

Transpomos essa pergunta para os espaços de formação docente. A partir desse questionamento, ao colocar as licenciandas e os licenciandos em contato com a cinematografia negra de Zózimo Bulbul, quisemos proporcionar experiências em que cada um deles pudesse produzir novos conhecimentos por meio das exposições, das produções audiovisuais e suas inter-relações com outras corporeidades, estéticas e histórias.

A experiência com os três primeiros filmes produzidos por Zózimo Bulbul instigou-nos a refletir sobre as sensibilidades corpóreas das estudantes aprendidas ao contactarem essas obras abordando sobre as estéticas e as histórias produzidas pelas próprias personagens negras durante três aulas.

Se em *Alma no olho* (1973) os povos africanos puderam se tornar presentes com uma corporeidade natural e potencializada pela beleza de ser e estar no mundo, as personagens criadas pelo cineasta carioca nos remetem ao exercício do olhar onde os negros não são objetificados, mas potencializam suas existências ancestrais. Em *Aniceto do Império* (1981), a corporeidade do sambista e sindicalista Aniceto de Menezes é presentificada por meio de sua oralidade musicada e de seus gestos nos quais veicula toda a memória de sua ancestralidade africana. No documentário *Abolição* (1988) há o questionamento desse corpo negro aprisionado pelos castigos impostos por chicotes, correntes e aprisionamentos durante o período escravocrata; e, hoje, vislumbrado na alegria fugaz do carnaval, mas que em seguida continua a sofrer no interior dos trens urbanos no retorno às suas comunidades após o desfile no Sambódromo, ou ainda, maltratados na imagem dos moradores de rua do Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, Bulbul busca evidenciar novas possibilidades de enunciar os negros sem se preocupar somente com as corporeidades fundamentadas em sua estrutura orgânica. A

participação da intelectual e ativista Lélia Gonzales, do professor universitário Muniz Sodré, da parlamentar Benedita da Silva, do intelectual Abdias do Nascimento, entre outras referências negras no documentário *Abolição*, possibilitaram a produção de corporeidades nas quais se enunciam oralidades capazes de nos colocar em atenção para uma compreensão da nossa ancestralidade ainda desconhecida em nossa contemporaneidade.

Em nosso caso, trazer a História fundamentada nas oralidades, corporeidades, estéticas e pedagogias afro-diaspóricas por meio dos filmes de Bulbul não significa apenas uma condição de trazer novos conhecimentos, mas de produzir outras epistemologias capazes de modificar pensamentos, existências e vivências significativas para romper com as perspectivas eurocêntricas.

Dialogamos com Hooks (2013) ao defender um ensino acadêmico engajado considerado pela escuta atenta do outro e aberto ao desenvolvimento da complexidade capaz de ultrapassar as individualidades por meio de imagéticas pensadas, roterizadas e produzidas por cineastas negros. Afinal, essa perspectiva permite professores e estudantes se responsabilizarem para criar um ambiente de aprendizado pleno e significativo (HOOKS, 2013).

Diante desse repensar e refazer da docência, Hooks (2013) considera a importância de enfatizar a própria voz dos estudantes fundamentadas em suas próprias trajetórias para assim ser possível “falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2013, 199) por meio dos olhares negros. Esse processo, consoante a teórica afro-estadunidense, pode causar medo nos professores universitários, pois essa mudança de atitude corresponde a uma estética do ensinar comprometida com outras epistemologias antes impedidas de serem analisadas, reconceituadas e produzidas nos currículos universitários considerados unívocos na perspectiva eurocêntrica.

Miranda (2013) nos orienta que para ampliarmos as fronteiras epistêmicas do educar devemos nos respaldar nas pedagogias produzidas no meio midiático. Essa perspectiva se deve, pois, a resistência em assumir a produção de conhecimentos fundamentados em outros espaços dificulta ainda mais a construção de currículos na formação de professores/as que nos aproximem mais das diversidades étnico-raciais e nos afastem de realidades dissonantes impeditivas de dialogias interculturais.

Essa realidade urge a construção de fundamentações teóricas capazes de direcionar os professores a exercitarem o ato de ensinar por uma estética onde reconhecemos os currículos na maneira como a professora e o professor querem transmitir. No entanto, como professores e estudantes podem se inserir nesse processo onde possam se ver e se sentir produtores do

conhecimento? Hooks (2013) orienta-nos sobre a necessidade de alterar a estrutura pedagógica com o intuito de ensinar os estudantes a escutarem e ouvir uns aos outros.

Nessa perspectiva, Hooks (2013) atenta-nos para a responsabilidade dos professores em pensar sobre os processos de planejamento de suas aulas para evitarem o uso de materiais didáticos difíceis e impeditivos do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Dessa forma, vislumbramos a produção de currículos decoloniais quando esses são produzidos para reelaborar novas epistemologias negras e ao mesmo tempo trazer para o contexto da escola conhecimentos que permitam aos diferentes estudantes a produção de linguagens que tornem as negritudes sensíveis às suas existências.

3 Planos de filmes e planos de aula: Do contato com as imagens ao contato de si como conhecimento curricular e didático

No primeiro momento de nossa pesquisa, exibimos às estudantes participantes os três primeiros filmes produzidos por Zózimo Bulbul: *Alma no olho* (1973), *Aniceto do Império* (1981) e *Abolição* (1988). No caso dos dois primeiros, exibimos-os na íntegra, pois são curtas-metragens de 11min, condição favorável para que tivéssemos maior tempo de exercício das análises criativas e do desenvolvimento e problematização dos planos de aula. Neste trabalho, apresentaremos as experiências suscitadas pelo filme *Alma no olho* (1973).

Ao apresentar os filmes aos estudantes, tivemos a preocupação de criar um ambiente de construção mobilizada pelas imagens negras de Zózimo Bulbul. Nesse sentido, o aprender a estabelecer novos olhares, de acordo com Hooks (2018), primeiramente deve se desenvolver dos negros para eles próprios. Assim, possibilitaremos mudar as formas como as populações negras são vistas e como desejam ser visibilizadas.

A exibição dos filmes foi orientada pela Metodologia da Análise Criativa cuja perspectiva incentiva os espectadores a pensarem outras possibilidades imagéticas das produções fílmicas como personagens, sons, objetos cênicos, entre outros considerados fundamentais na análise de cada espectador. Constatamos que as estudantes foram mais sensibilizadas por *Alma no olho*, pois falaram e expressaram mais sobre as construções corpóreas, estéticas e históricas dessa obra. Após a primeira exibição do primeiro filme de Zózimo, questionamos às estudantes sobre o que elas viram:

Estudante A: *Um escravo [pausa] Ele foi preso capturado, feito de escravo e teve que agir como um homem branco, em uma civilização branca.*

Estudante B: *Eu acredito que foi mais uma crítica da atualidade. Ele era alegre, feliz e só que mostra ele jogando futebol que muitas vezes os negros fazem e que fazem eles tornarem-se famosos como o Pelé, mas de qualquer forma continuam sendo escravos, sempre vão ser um negro, nunca vai ser aquele cara e que vai tornar iguais a todos não vai abrir aquela porta para todos entrarem. Vai ser apenas uma exceção à regra. Pra mim foi mais uma crítica. Uma coisa que me chamou atenção foi a questão do estereótipo, ficar acorrentado a um estereótipo: o negro que joga futebol, o negro que toca samba, o negro que luta. Isso aí me chamou a atenção.*

Ao iniciar sua análise, o estudante A reconhece a figura do escravo em *Alma no olho*. Em seguida, ele faz uma pequena pausa como se estivesse organizando as ideias apresentadas e entende que a personagem foi subordinada à escravização. A atitude do estudante de parar e pensar e ir aos poucos elaborando sua análise remete à própria intencionalidade do cineasta em relacionar essa ambiguidade entre o estereótipo e o que não deveria ser fundamentado enquanto tal ideia. Assim, o filme em *Alma no olho* (1973) demonstra o objetivo do cineasta em mostrar imagens desgastadas de forma diferenciada e a partir dali pensar de outra forma, ou seja, criticar as imagens pelas próprias imagens.

A Estudante B entende o filme como uma crítica que mesmo diante da possibilidade do negro ascender socialmente, muitas vezes ficará restrito a poucos exemplos como o jogador, o pugilista ou o sambista. Ao mencionar esses estereótipos, a estudante enfatizava com muitas expressões faciais e gestos feitos com as mãos as expressividades dessas personagens imergindo a análise em si própria. A problematização da estudante evidenciou-se ao associar essas personagens ao gesto de acorrentados repetidas vezes. Para a licencianda, as imagens estereotipadas propostas ao final do curta-metragem lembram os aprisionamentos psíquicos construídos pelas corporeidades condicionadas historicamente a alguns personagens, para demonstrar onde os negros poderiam estar no pós-abolição.

No segundo momento da aula, as estudantes foram convidadas novamente a assistir ao filme *Alma no Olho*. Ao final, elas foram questionadas sobre o que elas mudariam caso fossem co-produtoras dessa obra fílmica:

Estudante A: *Comecei a ver de outra forma. O filme poderia ter outros embates. Como a questão da criança negra. No início, parece que ele está nascendo.*

Estudante G: *Eu vejo assim, eu colocaria a mulher negra. Algo que tocasse a questão da mulher negra, mostrando mais coisas. Eu vejo assim, também*

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

poderia acontecer com a mulher branca, mas crianças sem pai, mães abandonadas, ter que se virar para trabalhar e cuidar.

Estudante H: *Se fosse uma mulher, teria que colocar mais personagens, as crianças. A situação de gravidez, de abandono e fora as violências que a mulher sofre.*

Para a Estudante A, o curta-metragem poderia trazer a questão das crianças negras. Essa ideia associa-se aos primeiros planos do filme onde a primeira personagem se toca e se reconhece assim como um infante ao nascer. Essa análise remete as possíveis relações feitas com diferentes gerações onde o essencial é reconstruir suas ancestralidades comprometidas com o pleno desenvolvimento desde a mais tenra infância.

A estudante G e a estudante H analisam as mulheres negras com maiores possibilidades de sofrerem processos de subordinação. Dessa forma, essas personagens surgem como aquelas às quais poderiam expressar com maior evidência as redes de subjugamentos a partir das violências sofridas em todas as instâncias, seja na esfera afetiva, na ausência de políticas públicas e daquelas sofridas pelos seus filhos.

Essas análises criativas fizeram-nos compreender o contexto do espaço onde a pesquisa estava sendo desenvolvida. O fato das participantes serem majoritariamente compostas por mulheres negras habitantes da região da Baixada Fluminense possibilitou-as a produção de conhecimentos curriculares fundamentados em suas condições de existência e vivência. De acordo com Bell Hooks (2018), os olhares de mulheres negras sobre o cinema apresentam uma contramemória, onde torna-se possível a celebração da negritude com toda a diversidade de complexidade permitindo “um autorreconhecimento coletivo que traz clareza e compreensão, que possibilite a reunião e a reconciliação” (HOOKS, 2018, p. 258).

Esse autorreconhecimento por parte das licenciandas negras evidenciou-se também no segundo momento da aula quando propomos a elaboração dos planos de aula a partir de planos fílmicos de *Alma no olho* (1973). As estudantes foram orientadas a apresentar o tema, a etapa de ensino, da educação infantil ou das séries iniciais, para qual o plano de aula era desenvolvido, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia e os recursos didáticos e a avaliação.

Em grande parte os planos de aula elaborados evidenciaram intersecções entre raça, gênero e infâncias. Esses conhecimentos ampliaram os espectros propostos pelo filme *Alma no olho*, já enunciado como ausências das crianças e das mulheres nas análises criativas das estudantes. O primeiro grupo de estudantes apresentou o plano de aula com tema o “Reconhecimento do corpo”. O objetivo era incentivar as crianças a terem maior conhecimento

de suas etnias para a valorização das diferenças. Como metodologia, o grupo propôs às crianças da educação infantil se olharem no espelho e em seguida produzirem um autodesenho. A avaliação foi colocada como cumulativa, pois de acordo com as estudantes, as crianças em um primeiro momento podem não se reconhecerem como negras e teriam que passar por um processo de construção. As estudantes do grupo I problematizaram sobre a necessidade dos planos fílmicos mobilizarem as crianças para construir conhecimentos acerca de suas peles:

Estudante B: *A questão da cor da pele é interessante. Eu tenho um aluno negro de aula de reforço, aí ele: “Ah, tia, eu quero uma cor de pele para pintar isso aqui”. Aí eu pergunto: essa cor de pele é da cor da tua pele? Que era um begezinho que eles chamam de cor de pele, de tanto eu ficar falando, “Ah, eu vou pintar esse bonequinho aqui com a cor da minha pele” E qual é a sua cor de pele, perguntei: “É marrom”. De tanto eu ficar insistindo...*

Estudante E: *Eu tive essa experiência com a minha afilhada, ela desenhava. Ela é branca e pediu o lápis cor de pele. Aí eu fui, peguei vários lápis de cor, o marrom, o preto, a própria cor de pele e perguntei: Por acaso, esse lápis aqui é o mesmo cor de pele da dinda? “Não”. Qual é a cor da minha pele? Ela pegou o marrom. É isso aí. Aí eu disse: Esse daqui pode a sua e não a minha, pra perceber que ela mudou. Ela desenhando e eu explicando para elas as cores... É gratificante você vê que como uma criança de seis anos entende muito rápido. Temos que aproveitar isso para desconstruir esses preconceitos, desmistificar isso e fazer com que a criança já cresça sabendo que não existe uma única cor de pele.*

A experiência inicial dessas estudantes com ensino, mesmo não oficiais, traz a ideia de uma constante prática pedagógica onde as crianças precisam ser questionadas para reconhecerem as diferenças em seus cotidianos. No caso das duas estudantes, percebe-se a importância de dialogarem com essas crianças demonstrando as diversidades presentes em suas realidades.

Nesse caso, a desconstrução se daria por via de uma Pedagogia com a qual tenham possibilidade de se reconhecerem por suas diferenças. Assim, a estudante B inicia sua fala lembrando seu aluno negro e da importância dele se reconhecer por essa raça. A estudante E aborda na mesma perspectiva ressaltando as diferenças de cor de pele dela própria com a da sobrinha. Nesse sentido, essas estudantes trazem em si conhecimentos curriculares onde as experiências vividas servem de fundamento para didáticas consonantes com os conhecimentos necessários a serem desenvolvidos na primeira infância.

A problematização em torno das experiências com as crianças e a relação com o “lápiz cor de pele” é fundamentado na análise da estudante C:

Estudante C: *Acho que assim, a Psicologia explica que a criança até os sete anos de idade está formando sua personalidade. Então por exemplo, como você falou, a menina de seis anos logo percebeu. Acho que até os sete anos, até a própria ciência fala que o nosso cérebro é como uma esponja, ele vai adquirindo e vai absorvendo tudo. Então, acho que é esse momento que é para falar sobre o negro, respeito, religião, homossexualidade, respeito aos homossexuais, respeito à diversidade e em geral, religiosa, enfim, acho que é nesse momento, nessa época, nessa etapa que isso deve ser falado. Por causa dessa questão, para facilitar eles compreenderem. Ah, o que é que tem? [...] O adulto é bem mais difícil. Quer aquilo para si.*

Fazer as crianças refletir sobre os constructos sociais por meio das diversidades é visto pela estudante C como uma necessidade desde a mais tenra idade, para que elas consigam aprender as diferentes percepções da diversidade. Ao relacionar o conhecimento psicológico, a estudante lembra-se da capacidade cognitiva maior para uma aprendizagem sobre os mais variados temas da diversidade com o intuito de ensinar às crianças a reconhecerem as pluralidades étnico-raciais.

O grupo II produziu seu plano de aula com o tema “estereótipos”. A escolha do tema partiu de uma das licenciandas e também professora das séries iniciais de outro município também localizado na Baixada Fluminense onde muitas crianças vivem em contextos de criminalidade urbana. Os planos fílmicos de *Alma no olho* inspiradores dos planos de aula foram aqueles cujas personagens estão representadas pelo estigma do bandido, do jogador de futebol e do pugilista. A ideia era discutir com crianças do quinto ano do ensino fundamental e produzir conhecimentos interdisciplinares entre História e Geografia. A metodologia escolhida pelo grupo foi da pesquisa-ação, onde os estudantes serão mobilizados a produzirem novas imagéticas por meio de vídeos e fotografias posteriormente compartilhadas em sala de aula:

Estudante G: *Como eu sou professora do quinto ano e vivo esse contexto com muitos alunos negros em uma realidade de uma escola que fica na entrada de uma comunidade que sofre constantemente com as trocas de tiros entre polícias e traficantes, pensamos em iniciar falando dos estereótipos, e a partir daí, pedir que para que eles tragam outras vivências algum tipo de situação como essa que já possam ter acontecido com eles para ajudar a desconstruir isso. Como avaliação, pensamos em passar um filme para eles conseguirem identificar o que eles viram e pedir para eles identificarem quais os papéis que eles ocupam.*

Estudante I: *E também ao propor isso, queremos que eles possam produzir outras imagens. Esses locais possuem muitos artistas, músicos, poetas, como qualquer lugar. Por isso pediremos aos alunos que questionem esses papéis. Será que todo negro é servente? Isso pode ser uma verdade que deve ser respeitada, e também pode ser uma mentira que o seu pai não é, mas que às vezes o pai do coleguinha é e deve ser respeitado da mesma forma. Acho que o filme é mais para trazer uma reflexão. Um pensamento. Não é porque o filme diz que o negro é servente, que todo negro é servente, entendeu? Como também não é porque o branco está lá na empresa, em um alto cargo que todo homem branco é empresário.*

Percebemos na reflexão desse plano de aula a preocupação em trazer para a problematização dos estereótipos enquanto constitutivo das conceituações que muitas vezes determinam posicionamentos capazes de legitimar uma suposta construção de verdade desde a infância. A análise da estudante G a partir de sua experiência docente legitima a necessidade do plano de aula partir da realidade do espaço onde vivem seus estudantes, mas também propõem outras possibilidades imagéticas onde consigam vislumbrar novas imagens. Essa perspectiva “obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram e ainda hoje moldam o conhecimento em sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 54).

A proposta interdisciplinar entre História e Geografia, de acordo com as licenciandas, possibilitarão aos estudantes a compreensão das limitações impostas pelas imagens e a evidência de outras capazes de ressignificar as populações negras de determinados espaços sociais. Assim, essas áreas do conhecimento contribuirão para evidenciar os sujeitos enquanto construtores de suas existências em consonância com um contexto histórico e ao mesmo tempo questionar os espaços onde as crianças vivem para serem reelaborados a partir de outras potências imagéticas capazes de romper com os estereótipos. A sugestão de produção de vídeos e fotografias fílmicas para a avaliação possibilitarão às crianças terem maiores capacidades de pensar suas inserções em um contexto histórico e com os espaços construídos e pensados por elas próprias.

Considerações Finais

A experiência fílmica com a cinematografia de Zózimo Bulbul propiciou tanto o reconhecimento de novas imagéticas negras quanto a reconstrução de novas estéticas não enunciadas no filme *Alma no olho*. O reconhecimento deu-se principalmente pela compreensão

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS, MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

da narrativa onde aborda as liberdades dos africanos antes dos períodos coloniais da Europa e suas diferentes formas de aprisionamento no pós-abolição onde os negros são relegados aos estereótipos sociais.

Ao serem incentivadas a criarem outras possibilidades estéticas acerca do curta-metragem *Alma no olho*, as estudantes analisaram a importância de imagens específicas acerca das mulheres negras e das crianças negras enquanto conhecimentos capazes de enunciar questões específicas desses grupamentos sociais, como por exemplo, as relações entre mães e filhos.

As ausências dessas imagens suscitaram nas estudantes negras a produção de conhecimentos curriculares e didáticos fundamentados em suas existências e vivências. Dos planos dos filmes aos planos de aula, as licenciandas planejaram conhecimentos, didáticas e avaliações em consonância com públicos onde elas já lecionavam tanto de maneira informal como formal. Dessa forma, muitas delas construíram esses planejamentos de um tema de aula de acordo com suas experiências onde o contato com espaços de vivências das crianças negras são os condutores de suas práticas pedagógicas. Essas experiências as coloca em uma fundamentação decolonial já que os conhecimentos suscitados pelo filme estão diretamente relacionados às suas experiências de licenciandas/professoras negras conscientes da necessidade de produzir saberes relacionados aos tempos e espaços das crianças negras.

Diante dessa análise, os planos de aula voltaram-se para esses estudantes da educação infantil e das séries iniciais protagonistas de suas existências, seja por meio de suas visibilidades em espelhos ou através de vídeos e fotografias ressignificadores de suas realidades ainda não analisadas pela sensibilidade visual. Esse posicionamento fundamentado por meio dos planos de aulas trazem dimensões de reconhecimento de si e de responsabilidade com a produção epistemológica para o cerne da sala de aula onde alunas negras e alunos negros poderão se ver por eles mesmos, respaldados por professoras que em primeiro lugar reconhecem seus posicionamentos corpóreos, estéticos e históricos e assim são capazes de ensinar por meio de sensibilidades fundamentadas em suas ancestralidades.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2003. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BULBUL, Zózimo. **Zózimo por ele mesmo: infância em Botafogo.** In De JEFFERSON; VIANNA, Biza (Org.). **Zózimo Bulbul: uma alma carioca.** Rio de Janeiro, Centro Afro Carioca de Cinema, 2014.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v.26 , n.01 , p.15-40 , abr. 2010.

CARVALHO, Noel dos Santos. O produtor e cineasta Zózimo Bulbul – o inventor do cinema negro brasileiro. **Revista Crioula.** v. 12, pp 1-21, 2012.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação social: O cinema negro de Zózimo Bulbul.** Tese (Doutorado em Sociologia). FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro no Brasil: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** v.12, n.23, pp 101-122. 2007.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura - Un manifiesto.** In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

DO PLANO DO FILME AO PLANO DE AULA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS,
MULHERES NEGRAS E OUTROS POSSÍVEIS CURRÍCULOS E DIDÁTICAS

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei n. 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out, p. 1.00-118, 2013.

PRUDENTE, Celso. **Cinema Negro: Pontos reflexivos para a compreensão da importância da II Conferência de intelectuais da África e da Diáspora** (Ensaio). Brasília, 2011, p. 48-50.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000

SANTOS, Júlio César. A quem interessa um cinema negro? **Revista da ABPN**, v. 5, n. 9 nov.– fev., p. 98-106, 2013.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011. Vol. 1.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ZITO, Joel. **3 a 1**. São Paulo: TV Brasil. 22 de Julho de 2011. Programa de TV. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_r7WqQSzghg Acesso em 30 de Nov de 2018.

FILMES

ABOLIÇÃO. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1988. 150 min

ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1973. 12 min

ANICETO do Império. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro – RJ, 1981. 11 min

EL Justicero. Direção: Nelson Pereira dos Santos. São Paulo – SP, 1967. 80 min

GANGA zumba. Direção: Cacá Diegues. São Paulo – SP, 1963. 120 min

GRANDE sertão. Direção: Geraldo Santos Pereira e Renato Santos Pereira. Brasil, 1965. 92 min

PEDREIRA de São Diogo. Direção: Leon Hirszman. Rio de Janeiro – RJ, 1962. 18 min

TERRA em transe. Direção: Glauber Rocha. São Paulo - SP, 1965. 95 min.

Notas

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

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