



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação**

JANICE DA SILVA PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO**

Jaguarão

2023

JANICE DA SILVA PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadoras:

Profa. Dra. Simone Silva Alves (in memoriam)

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado

Jaguarão

2023

JANICE DA SILVA PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
contribuições do Cinema Negro**

Relatório Crítico-reflexivo
apresentado ao Programa de Pós-
graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 31 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado

Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

(UFRGS)

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz

(UFRGS)

Profa. Dra. Paula Trindade da Silva Selbach
(UNIPAMPA/UFMS)



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/03/2023, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CARLA BEATRIZ MEINERZ, Usuário Externo**, em 17/03/2023, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Usuário Externo**, em 21/03/2023, às 08:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH, Usuário Externo**, em 23/03/2023, às 07:58, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1082123** e o código CRC **84BF5105**.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P116f PACHECO, JANICE DA SILVA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO / JANICE DA SILVA
PACHECO.
131 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.
"Orientação: Juliana Brandão Machado".

1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 2. CINEMA NEGRO.
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 4. Educação antirracista. 5.
Políticas Públicas. I. Título.

JANICE DA SILVA PACHECO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO**

Dedico este trabalho:
Ao meu pai Carlos Alberto Pacheco (in memoriam),
a minha Vó Eva da Silva (in memoriam),
minha Orientadora Simone Silva Alves (in memoriam)
a minha nova Orientadora Juliana Brandão Machado
a minha mãe Eunice da Silva Pacheco
e a todos aqueles que me ajudaram
a chegar até aqui.

**“Esta parte da minha vida...
Esta pequena parte da minha vida...
Chama-se felicidade”.**

**À Procura da Felicidade
(Filme de Gabriele Muccino, 2006)**

AGRADECIMENTOS

Ao chegar final desta etapa de minha vida acadêmica, agradeço imensamente a todos aqueles que estiveram ao meu lado, amigos e familiares, cada um à sua maneira contribuiu para chegar até aqui. Mas obviamente não poderia deixar de citar alguns nomes. Em especial:

Meu pai, que mesmo em outro plano, no celestial, sempre se fez presente em todos os dias de minha vida.

À minha mãe, mulher com ensino fundamental incompleto, que sempre me incentivou e nunca abandonou nenhum dos seus cinco filhos.

À minha vó Eva, que até o último inverno que viveu se preocupou em aquecer meus pés nos dias frios de trabalho e estudo com meias de lã feitas por ela.

Ao meu tio “Neneco” e tia Vera pelo apoio nos momentos que mais precisei.

Aos amigos que a vida me deu do Grupo de WhatsApp G.R.E.S SNRP e Força 2022, sem a amizade de vocês e os bons cafés e drinks a trajetória seria muito mais difícil.

A amiga que o mestrado me deu Ana Carolina, que sempre foi um ombro amigo nos momentos de desabafos regados a crises de choro nas horas tensas.

A minha orientadora Simone, que tão precocemente partiu para junto junto de Olorum (O Pai Criador), e que como em qualquer relacionamento há momentos de tensão, amor e ódio, mas o respeito sempre prevaleceu e aqui cheguei porque você acreditou em meu trabalho.

A minha “nova” orientadora Juliana Brandão que me acolheu, em um momento tão difícil da vida acadêmica.

Aos meus ‘cão’panheiros de todas as horas Tyrion e Shae, que neste período foram privados de muitos passeios na praça ao ar livre.

Enfim, minha gratidão a todos que aqui mencionei e aos que porventura não tenha lembrado, antecipo meus sinceros pedidos de desculpas.

RESUMO

Este relatório crítico-reflexivo é o resultado de uma pesquisa-intervenção formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e a contribuição do cinema negro. A questão investigativa que orientou o estudo foi: *Como os filmes do Cinema Negro podem contribuir para a formação de professores para uma educação antirracista?* E, como objetivo geral: desenvolver e analisar uma formação continuada de professores apresentando o cinema negro como elemento para a construção de uma educação antirracista no município de Canoas/RS. Adotou-se a pesquisa-intervenção, realizada com professores da Rede de Ensino Municipal de Canoas/RS. Foram realizados quatro encontros síncronos de formação, através do Google Meet, devido à epidemia do Coronavírus. Organizou-se as análises da pesquisa-intervenção, mostrando as contribuições da legislações e políticas públicas educacionais para a educação das relações étnico-raciais e o cinema negro. E ainda categorizando a intervenção em quatro fases: negação, confronto, imersão e autonomia. Destaca-se que a formação possibilitou a discussão de práticas pedagógicas com o cinema negro, mostrando a necessidade de discussões sobre conceitos quanto a raça, etnia e legislação sobre a EREER. E, ainda, aponta-se que a formação continuada é importante para o professor, para que reflita sobre sua prática, as aprendizagens dos alunos e o seu exercício profissional de modo a efetivamente contribuir para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais. Cinema Negro. Educação Antirracista. Formação continuada de professores.

RESUMEN

Este informe crítico-reflexivo es el resultado de una investigación-intervención sobre la formación docente para la educación de las relaciones étnico-raciales y el aporte del cine negro. La pregunta investigativa que guió el estudio fue: ¿Cómo pueden las películas de Cine Negro contribuir a la formación de docentes para una educación antirracista? Y, como objetivo general: desarrollar y analizar una formación continua de profesores presentando el cine negro como elemento para la construcción de una educación antirracista en el municipio de Canoas/RS. Se adoptó la investigación-intervención, realizada con docentes de la Red Municipal de Educación de Canoas/RS. Se realizaron cuatro reuniones de capacitación sincrónicas, a través de Google Meet, debido a la epidemia de Coronavirus. Se organizó el análisis de la investigación-intervención, mostrando los aportes de la legislación educativa y las políticas públicas para la educación de las relaciones étnico-raciales y el cine negro. Y aún categorizando la intervención en cuatro fases: negación, confrontación, inmersión y autonomía. Se destaca que la capacitación permitió la discusión de prácticas pedagógicas con cine negro, mostrando la necesidad de discusiones sobre conceptos de raza, etnia y legislación sobre la EREER. Y sin embargo, se señala que la formación continua es importante para los docentes, para que reflexionen sobre su práctica, el aprendizaje de los estudiantes y su ejercicio profesional para contribuir efectivamente a una educación antirracista.

Palabras clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Cine Negro. Educación Antirracista. Formación continua del profesorado.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 2.1 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL | |
| 2.1.1 Contexto histórico da educação do negro..... | 23 |
| 2.1.2 Conceitos fundamentais: O Mito Democracia Racial, Racismo Institucional, Racismo, Multiculturalismo e Educação Antirracista | 26 |
| 2.2 QUESTÕES EM DEBATE:LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 33 |
| 2.2.1 Legislação, Políticas Públicas e ERER | 33 |
| 2.2.1.1 Constituição Federal 1988..... | 33 |
| 2.2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996..... | 36 |
| 2.2.1.3 Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. | 38 |
| 2.2.1.4 LEI N° 10.639/2003 | 38 |
| 2.2.1.5 LEI N° 11.645/2008 | 40 |
| 2.2.1.6 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana..... | 42 |
| 2.2.1.7 Base Nacional Comum Curricular..... | 46 |
| 2.2.1.8 Referencial Curricular e as Diretrizes para a ERER na Rede municipal de Canoas/RS..... | 49 |
| 2.2.2 Legislação e Formação de Professores..... | 51 |
| 2.2.3 Formação De Professores: Implicações Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais..... | 53 |
| 2.3 CINEMA NEGRO | 56 |
| 2.3.1 Odilon Lopes: O Pioneiro Do Cinema Negro Brasileiro..... | 58 |
| 2.3.2 A Importância De Zózimo Bulbul: O Pai Do Cinema Negro..... | 60 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.4 Sirmar Antunes: O Símbolo Dos Lanceiros Negros..... | 62 |
| 2.3.5 Sidney Poitier: Primeiro Negro A Ganhar Um Oscar..... | 64 |
| 2.3.6 Contribuições Do Cinema Negro Para Educação Das Relações Étnico Raciais..... | 68 |
| 2.4 Revisão de Literatura: as pesquisas atuais sobre Cinema Negro e ERER..... | 71 |
| 2.4.1 Procedimentos de pesquisa para a construção da revisão de literatura..... | 71 |
| 2.4.2 Analisando o conteúdo e categorizando os resultados da pesquisa.. | 75 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 79 |
| 3.1 Abordagem metodológica..... | 79 |
| 3.2 O contexto da pesquisa-intervenção: Rede Municipal de Educação de Canoas/RS..... | 81 |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa-intervenção..... | 91 |
| 3.4 A pesquisa-intervenção | 91 |
| 3.4.1 A proposta de intervenção..... | 91 |
| 3.4.1.1 A Escolha dos Filmes..... | 96 |
| 3.4.1.2 Instrumentos e Avaliação da Intervenção..... | 99 |
| 3.4.2 Descrição da intervenção - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO:DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA | 100 |
| 3.4.2.1 Tecendo laços com a Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS..... | 102 |
| 3.4.2.2 Pesquisa com Professores da Rede..... | 103 |
| 3.4.2.3 Os encontros da formação..... | 105 |
| 3.4.2.3.1 Encontro 1..... | 105 |
| 3.4.2.3.2 Encontro 2..... | 108 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| 3.4.2.3.3 Encontro 3..... | 110 |
| 3.4.2.3.4 Encontro 4..... | 114 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS..... | 116 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 120 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 123 |

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho com um breve relato de minha trajetória pessoal, lembro-me que em minha infância (5/6 anos de idade) eu e minha mãe escutávamos um famoso Programa da Rádio, onde um dos blocos era a “Carta do Dia”, em que o radialista contava a história de um ouvinte. Neste dia ele relatava a história de uma família do interior do RS. A filha havia matado os pais por causa de uma herança. Perguntei à minha mãe o que era “herança”? Após sua breve explicação, questionei o que ela iria me deixar de herança? E ela sabiamente me respondeu: “Vou te deixar o estudo, e isso nunca ninguém irá te tirar”. Por ser ainda muito criança, naquele momento não compreendi muito suas palavras, esperava que ela me dissesse que deixaria brinquedos, bonecas. Mas hoje compreendo este bem tão precioso que meus pais se sacrificaram tanto em me proporcionar: a possibilidade de estudar.

Ao ingressar no Ensino Fundamental em uma escola estadual pública na cidade de Porto Alegre, em 1993, me deparei com uma realidade muito diferente da que até então tinha no âmbito familiar. Uma sala pequena com cerca de 20 alunos, entre 6 e 7 anos de idade, uma escola provisória, em um prédio que não tinha a menor condição de ser uma escola. E foi neste lugar tão precário que em dias de chuva as aulas eram suspensas porque “chovia mais dentro do que fora” e que com grande esforço e esmero dos professores que lá atuavam, tive acesso a visitas guiadas aos museus, às bibliotecas públicas, ao Parque da Redenção, Orquestra, Teatro, Feira de Ciências e ao cinema, todos na cidade de Porto Alegre, e isso ocorreu durante os 8 anos do Ensino Fundamental em que estudei na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ildefonso Gomes, situada no bairro Azenha da cidade de Porto Alegre. Assim como eu, muitos colegas só tiveram acesso a estes locais porque estavam inseridos na escola. E foi a escola pública que me proporcionou o acesso a estes lugares que não faziam parte de nosso cotidiano.

Nessa época, as idas ao cinema com a escola eram momentos de pura diversão. A escolha dos filmes não atendia a nenhum critério pedagógico, eram apenas entretenimento e, neste tempo, a tendência

eram os filmes regados de contos de fadas com príncipes e princesas, a *moda Disney* e, obviamente, sem personagens negros. E eu apesar de gostar muito dessas idas ao cinema, sempre questionava porque não podíamos escolher outro filme em cartaz, pois já não me identificava com os contos de fadas.

Aquela escola tão simples cumpriu o seu papel ao abrir as portas e me apresentar esse mundo novo. Oriunda de uma família de cinco irmãos, o acesso à cultura - em especial ao cinema - se pautava pela renda (tendo em vista os custos elevados da bilheteria com ingressos para assistir aos filmes).

E, assim, alguns anos se passaram entre o ensino médio e a universidade. Após estar formada no curso de Licenciatura em Filosofia e ter cursado uma Especialização (*lato sensu*) em Orientação e Supervisão Escolar, ocorreram dois fatos que me fizeram repensar minha trajetória profissional na educação, sendo o primeiro deles: nos anos de 2017 e 2018 atuei na equipe administrativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação da Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. Este programa tinha como objetivo a formação de 10 mil professores da rede estadual e municipal do Estado do Rio Grande do Sul. Em um dos módulos ofertados, na cidade de Três Passos, localizada no interior do Estado, foi contemplada a temática sobre a educação para as relações étnico-raciais, quando em um dado momento da referida formação uma professora diz: “este conteúdo não é interessante, porque na minha escola não tem alunos negros”. Esta fala despreza que estes alunos brancos tenham outros momentos de socialização além daqueles oportunizados na escola e, ainda, o que autores como Silva (2017) defendem, que a escola é um lugar com uma grande diversidade socioeconômica e racial, um lugar com diferentes pensamentos e concepções, sendo assim é mais que necessário que a educação inclua temas relacionados às questões raciais, além de conscientizar sobre o preconceito. Este foi um momento muito importante, pois me fez entender que ainda havia muito a ser realizado quanto à educação das relações étnico-raciais com os profissionais da educação.

Aqui percebi que precisava realizar algo para contribuir para a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

O segundo fato ocorreu entre os anos de 2019 e 2020, quando atuei como Técnica de Educação Básica¹ na rede municipal de Canoas, na Educação Infantil, com turmas de Jardim de Infância, na faixa etária de 4 a 5 anos. Durante este período, percebi que grande parte dos professores da Educação Infantil utilizavam da televisão e do vídeo como um passatempo ou, ainda pior, quando não havia um planejamento de aula.

Diante disso, em muitas escolas de educação infantil, foi proibido o uso da TV.

Além disso, passados tantos anos desde a minha época de estudante do Ensino Fundamental, percebia que ainda imperava os contos de fada à moda Disney, em que a princesa precisa ser salva pelo príncipe. O recurso audiovisual, era visto como uma complementação ao conteúdo de aula ou uma simples distração.

Por incrível que parece os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento e atividades verdadeiramente educativas como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. (Livro Cinema e Educação. p.20)

Entretanto, este recurso, quando bem utilizado, é valioso para a prática pedagógica, e por isso autores como Napolitano (2003), defendem o uso da televisão como uma ferramenta educacional, e isso explica-se por seu importante papel na sociedade, pois ela pode ser utilizada em qualquer área do conhecimento, apresentando elementos que retratam qualquer tema ou assunto.

Neste mesmo período de atuação profissional, tive acesso ao Vagalume - Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, e ao curso Cinema Negro na Escola, através de uma parceria entre a e a Cinemateca Capitólio/SMC-POA, que visava aproximar a escola e o

¹ Profissional que exerce as atividades de apoio à docência, serviços e atividades no ensino fundamental com alunos da educação inclusiva e/ou especial: serviços e atividades de cuidado e atendimento às necessidades básicas, higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes; ações e serviços de apoio geral em atividades internas e externas da escola que necessitem auxílio no zelo, cuidado e controle do público discente; executar outras atividades correlatas.

cinema através de ações de exibição de filmes, seminários, oficinas e formações de professores que buscam alternativas para oferecer a seus alunos e alunas atividades pedagógicas relacionadas ao cinema. Assim fui apresentada a filmes com outras narrativas cinematográficas e ao cinema negro que prioriza a necessidade de ressignificar a imagem e a representação sobre o negro no cinema brasileiro.

Frente a todas essas experiências, entendo que os professores da educação básica, podem engrandecer o seu fazer pedagógico a partir do momento que fazem dos recursos fílmicos uma ferramenta para qualificar a sua prática, especialmente relacionando com a educação para as relações étnico-raciais, através de produções do cinema negro, que foram amplamente mobilizadas com a abertura de linhas de crédito que incentivaram a produção de filmes (longas e curtas metragens), especialmente nos anos de 2003 a 2011, durante o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva e nos anos de 2011 a 2016, no governo da Presidente Dilma Rousseff. Foi neste período que tivemos uma vasta produção cinematográfica que permitiu outras perspectivas quanto a imagem do negro de valorização e respeito a negritude.

A presente formação docente buscou combinar a exibição de filmes com a reflexão a respeito deles e a construção de novas práticas educacionais com os professores da educação básica. Mostrou-se também como um caminho acolhedor, importante e eficiente, uma vez que é através das interações com os alunos que temos um cenário ideal para a prática de aprendizados adquiridos através da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), e contribuiu com as aprendizagens em outras áreas do conhecimento como leitura, escrita, artes etc.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) torna obrigatória a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas. Neste contexto, qual o papel da Educação Básica quanto ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira sem limitá-la a datas comemorativas? E, ainda, como operar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? Gomes (2012) diz que o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras não deve ser compreendido como

apenas a inserção de mais uma disciplina ou conteúdo, e sim sob o olhar e perspectiva de uma nova realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. Sendo assim, compreendemos que através dos filmes é possível estimular nos alunos a observação, a faculdade de julgamento e sensibilidade para o entendimento da diversidade cultural e étnico-racial presente na sala de aula, promovendo o respeito à negritude e o combate ao racismo.

Sabemos que a legislação reconhece e legitima o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, mas ao ser confrontada com a prática docente, percebemos que há uma grande carência da qualificação profissional sobre o tema. Aqui podemos ressaltar que em muitos cursos de formação inicial de professores, o fato de simplesmente haver alguma referência à EREER no Projeto Político Pedagógico de Curso, há a ideia que o conteúdo foi contemplado, ou seja, a simplória referência à temática nos registros oficiais não implica a efetividade da lei.

Também é importante considerar que ainda hoje temos profissionais da educação em atuação que se formaram antes da criação da lei. Em sua maioria nem mesmo foram contemplados com a simples sugestão ou alusão ao tema, ou não se sentem aptos a trabalhar com essa temática pois não tiveram a oportunidade de se apropriarem neste tema durante sua formação inicial.

E tão pouco tiveram acesso durante a formação continuada através de cursos de qualificação. Logo muitos não se sentem preparados para abordar a EREER em suas aulas, nem mesmo conseguem aproveitar as situações de discriminação racial na escola para abordar o assunto.

Neste sentido Ribeiro (2020) discursa sobre o tema ao pesquisar as narrativas dos professores sobre as questões étnico raciais e a história e cultura do povo negro no currículo.

Diante disto é urgente falar sobre a educação das relações étnico-raciais na formação docente inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Mas, como utilizar um recurso fílmico didaticamente sob a luz da educação das relações étnico-raciais? Primeiramente, ao apresentar um filme, é preciso pensar. É preciso criar espaços para a

exibição de um filme, é necessário pensar esse momento, não somente como um recurso no planejamento, mas sim como uma arte, um local onde serão mediados os conhecimentos múltiplos, por isso é importante se pensar sobre o local onde será assistido o filme. Neste sentido, Fresquet(2013) explica que através do cinema é possível fazer experiências, pois é por meio desta arte que o aprendizado é renovado pela vitalidade do aprender, aprimoramento do olhar aguçado, ação e movimento.

O cinema é um recurso capaz de promover debates que podem desestabilizar o senso comum quanto à representação do negro, que durante anos foi representado como pobre, favelado, sujo, em subempregos, mas para mudar esta visão é preciso o trabalho de uma curadoria atenta (NEPOMUCENO, 2014), sensível e com conhecimento teórico sobre a EREER e as leis que regem este ensino, pois é através destes pressupostos que o professor irá selecionar filmes que valorizem a visibilidade do protagonismo negro e propor atividades e reflexões que vão muito além do visível e explícito. E o curador que fará a primeira análise dos filmes, baseado na conjuntura da produção e na análise fílmica, e apontará novas formas de visibilidade do negro nas telas, seja na frente ou atrás delas, e ainda refletir sobre o lugar do negro na sociedade, e qual imagem é representada no cinema.

Após a seleção dos filmes, é preciso relacionar as questões presentes neles com a educação das relações étnico-raciais, currículo, negritude e formação de professores. É preciso analisar e se perguntar o que cada filme selecionado pode contribuir para a elaboração de novas imagens do negro na sociedade. Nesse sentido, autores como Fresquet & Rosa (2017), nos apontam algumas direções: ao utilizar um recurso didático fílmico, é preciso pensar além da manifestação do que está sendo exposto como, por exemplo, a pobreza em um filme ambientado na favela. É preciso ver além dos estereótipos e questionar consistentemente e constantemente a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar e suas formas de fazê-lo, evidenciando os corpos, as vozes, os conhecimentos da negritude que, ao longo dos anos, foram sempre marcados pelo olhar eurocêntrico.

Cada vez mais é exigido da escola novas formas de produzir conhecimento. Diante disto, quando fundamentamos a importância que o cinema colabora com o currículo, destacamos a Lei n.13.006/2014 (BRASIL, 2014), que tem como preceito a exibição de 2 (duas) horas mensais de filmes nacionais como um componente curricular nas escolas do país. No entanto, essa lei não determina quais filmes devem ser exibidos, abrindo espaço para os docentes pensarem em propostas de filmes que valorizem a diversidade e pluralidade etnoracial². E, ainda, vale lembrar que a partir do ano de 2003 a Lei nº 10.639/2003, delibera sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e indica o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica nas escolas públicas e privadas, sendo mais uma ótica sobre as multiplicidades étnicas e raciais, que tradicionalmente se consolidaram através da música e dança como uma forma de produção da sociedade negra. Sendo assim, os professores podem ampliar o trabalho pedagógico utilizando recursos fílmicos com o protagonismo negro, valorizando a estética e levando em conta as questões da negritude interagindo com outras possibilidades de conceber, produzir e compartilhar o conhecimento, rompendo assim com ideias tradicionais e eurocêntricas, que são frequentemente utilizadas ao abordar as temáticas étnico-raciais na formação docente. Nesta direção, Meinerz (2017) diz que através da interculturalidade nas relações etnoraciais, os conhecimentos realizados por intelectuais negros permitem diferentes maneiras de pensar e agir enquanto educadores e pesquisadores.

Ressalto que o filmes com protagonismo negro contribuem potencialmente para a educação das relações étnico-raciais e na formação continuada de professores(as). Nesta pesquisa tratamos sobre legislação, formação de professores para a educação para as relações étnico-raciais e a contribuição do cinema negro a partir da perspectiva de uma educação antirracista.

² É o nome que se dá aos estudos que tratam tanto do âmbito racial quanto étnico de uma cultura ou comunidade.

Diante disso, propusemo-nos a responder a seguinte questão de pesquisa: *Como os filmes do Cinema Negro podem contribuir para a formação de professores para uma educação antirracista?*

A partir disso, o objetivo geral é desenvolver e analisar uma formação continuada de professores apresentando o cinema negro como elemento para a construção de uma educação antirracista no município de Canoas/RS. E, como objetivos específicos, propomos:

- Demonstrar a relevância do cinema negro como uma propostas pedagógicas e recurso didático metodológico na construção de uma educação antirracista.
- Promover a educação das relações étnico raciais, através de perspectiva da diversidade cultural na Rede municipal de Canoas/RS;
- Possibilitar o conhecimento e reflexão crítica das legislações e políticas públicas educacionais que tratam da educação para as relações étnico-raciais aos professores da rede municipal de Canoas/RS;

Para atingir os objetivos propostos, a seguir, abordaremos através dos seguintes capítulos:

No Capítulo 2 apresentamos o referencial teórico, com os autores que fundamentaram o presente trabalho tais como MOURA, SOUZAGOMES, MUNANGA, ALMEIDA, entre outros.

Já no Capítulo 2.2 apresentamos a legislação e as políticas públicas educacionais pertinentes à temática. No 2.3 dedicamos aos estudos sobre o cinema negro e a educação para as relações étnico-raciais e ainda alguns importantes expoentes do cinema negro como :Odilon Lopes, Zózimo Bulbul , Sirmar Antunes e Sidney Poitier.

Na sequência, no capítulo 3, apresentamos o caminho metodológico com a abordagem utilizada, sujeitos de pesquisa, bem como a proposta de intervenção.

Após, capítulo 4 com a análise dos dados, onde tecemos algumas ponderações sobre os encontros e a contribuição para a formação continuada e para a educação das relações étnico-raciais. Seguido do

capítulo 5 com as considerações finais sobre o estudo e trabalho realizado.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.A Questão racial no Brasil

2.1.1 Contexto histórico da educação do negro.

Com a vinda dos portugueses ao Brasil, no séc. XV, a educação se constitui como um instrumento importante na formação do tipo de sociedade que se desejava. No Brasil Colônia, a educação oferecida tinha como objetivo moldar os nativos de forma que se adequassem aos modos europeus e, assim, inculcar o método de trabalho escravo. Por outro lado, a educação oferecida aos colonos era direcionada à preservação dos valores religiosos e morais, excluindo os escravizados.

Contrastando com a realidade de Países como os EUA, em que havia escolas para negros e escolas para brancos, mesmo com o racismo nítido e escancarado, no Brasil a educação foi negada aos escravizados e, em forma de resistência, constatamos a existência de raros locais onde poucos negros tinham acesso à oportunidade de aprender a ler e escrever durante o Brasil Império. De acordo com Santos (2013), ao referenciar a antropóloga Irene Maria Ferreira Barbosa, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, um dos mais antigos registros quanto à instrução de negros, aponta a atuação do Professor Antônio Cesarino, na cidade de Campinas (SP) durante os anos de 1860 à 1876.

Cesarino era filho de escravos alforriados, teve acesso à educação e, com muito custo, conseguiu se formar. Posteriormente, ele, suas irmãs e esposa passaram a oferecer aulas. O curioso é que ele instaurou um local para meninas brancas, para que pudessem aprender a ler, escrever, cozinhar, regras de etiqueta, bordar, entre outras, e através das mensalidades pagas pelas famílias dessas alunas, Cesarino oferecia gratuitamente aulas para as moças e mulheres negras no turno da noite conforme SANTOS et al.(2013).

Há também registros anteriores, datados de 1853 a 1873, da escola de Pretextato, sendo considerada em alguns registros da época como a primeira instituição destinada para os negros no Brasil aprenderem a ler e escrever, no Rio de Janeiro. Pretextato era um homem negro, não há registros exatos de como o mesmo se alfabetizou. Mas o fato é que ele conseguiu junto à corte a licença para funcionamento de sua escola, que oferecia aulas para meninos pobres, em sua maioria estes alunos nem mesmo sobrenome tinham em seus registros.

Vale contextualizar que os negros que conseguiam com muito sacrifício acesso à educação formal, oferecida em sua maioria nas instituições religiosas, tinham que ser livres ou libertos, conforme Decreto 7031 de 06 de setembro de 1878, que determinava que somente poderia se matricular homens, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados (SENADO FEDERAL, 1878) . Ou seja, fica evidente a exclusão das mulheres negras e também de escravos, a estes era negado o direito a aprender a ler e escrever. Isto era visto como um *luxo* em que poucos deveriam ter acesso.

E esse é o contexto histórico da luta pelo direito de aprender a ler e escrever dos negros no Brasil, oriundo de uma grande discrepância comparada aos brancos, em especial homens da classe branca dominante, marginalizando a população negra do acesso à educação e à produção intelectual.

Fica evidente que estes registros e os demais que encontramos, além de casos extremamente raros e isolados, são frutos de resistências e lutas. Já no século XIX, com o abolicionismo em evidência, e uma parte considerável da população negra livre, surge a Imprensa Negra, jornais que ficaram famosos por suas denúncias contra a escravidão, fomentando a luta pelo abolicionismo e a importância que o negro da época já mostrava pela educação.

Durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente a de São Paulo, ali se refletiam [...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado (MOURA, 2002, p. 6).

Este período é marcado pelo aparecimento de Machado de Assis, renomado escritor negro e pobre, em sua bibliografia encontramos registros de sua luta pelo acesso a educação. Seus escritos ganharam notoriedade e reconhecimento na sociedade da época. O nascimento da imprensa negra, abriu oportunidade para novos movimentos sociais que marcam o século XX e, entre eles destaque o Movimento Negro Unificado(MNU).

A realidade dos negros após abolição da escravatura era sem garantia de trabalho e sem acesso à educação . Muitos encontram como alternativa vender seu trabalho apenas por um prato de comida, lutando pela sobrevivência. A educação formal era um direito da elite, aos negros não foi possibilitado o acesso à educação, reforçando assim a exclusão social e conseqüentemente intelectual.

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares [...] Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso se explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época. (SOUZA, 1998, p.27).

Mesmo após décadas do abolicionismo, a exclusão social e racial ainda se faz presente na sociedade brasileira, limitando o ingresso de negros nas universidades. E aí que a luta pela quebra deste ciclo de desigualdades sociais que nasce o MNU, em 1978.

O MNU, dentre muitos âmbitos de atuação, foi importante para a elaboração e implementação de políticas públicas, tais como: cotas em concursos públicos, cotas universitárias, fortalecer e estimular a

formação de docentes para o reconhecimento e enaltecimento da cultura negra com a criação de leis.

Gomes (2012) diz que o Movimento Negro deu sua contribuição para as mudanças nas políticas educacionais através da reformulação dos currículos, com a criação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A sociedade muda através da educação, e esta passa a ser um mecanismo da luta para aqueles que sempre foram excluídos, e não tinham direito ao acesso às aulas, ou ainda que frequentavam uma escola que excluía a valorização da sua cultura e, assim, passa a compreender e lutar por acesso a educação como um direito igualitário.

Tardiamente a educação formal foi um direito conquistado aos negros do Brasil, entretanto o MNU denunciou que a escola reproduzia o racismo, e aí foi necessária a reformulação do currículo e livros didáticos para a garantia da representatividade dos negros, e assim são criadas a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e a Lei 12.711/12 que garantem o acesso de estudantes em universidades públicas e particulares mediante as cotas raciais. Estes são assuntos que abordaremos na sequência.

2.1.2 Conceitos fundamentais: O Mito da Democracia Racial, Racismo, Racismo Institucional, Multiculturalismo e Educação Antirracista

Primeiramente, vamos conceituar a palavra democracia que, em linhas breves para Silvio de Almeida (2019), significa a igualdade de direitos, igualdade social e racial e a garantia de liberdade a todos e todas. O mesmo autor diz que o mito da democracia racial está justamente em acreditar que em uma sociedade tão desigual, em especial a que temos no Brasil, todas as pessoas, independente de sua origem étnico-racial sejam

livres e tenham a garantia de direitos iguais. Sendo que historicamente vemos os negros, são os que menos tem acesso a direitos básicos, em virtude do seu passado de escravidão e racismo que deixaram como herança o preconceito e discriminação enraizados na sociedade.

Essa ideia é mais difundida na obra de Gilberto Freyre (sociólogo brasileiro), *Casa Grande e Senzala*, que concebe uma relação de cordialidade entre senhores e escravos durante o período colonial, e que inclusive por causa dessa relação amistosa que muitas vezes senhores e escravas mantinha relações sexuais, desprezando que essa cordialidade do escravo era fruto do medo, do abuso e estupro. Não havia nada de cordial nesta relação. E foram justamente essas situações de abusos que geraram os primeiros casos de miscigenação no Brasil. Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo entre outros, são alguns autores que possuem vasta bibliografia que tem por objetivo desmistificar essa ideia da democracia racial no Brasil.

[...]esse mito (da democracia racial) já faz parte da educação do brasileiro. e esse mito, apesar de desmistificado pela ciência, a inércia desse mito ainda é forte e qualquer brasileiro se vê através desse mito. Se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. é capaz dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo. (Entrevista de Kabengele Munanga concedida à Boa Vontade TV³)

Já o conceito de racismo parte da discriminação social que é baseada na concepção de que os humanos são divididos em raças e estas são umas superiores às outras. Gomes (2005), diz que o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, entre outros marcadores. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de

³ VÍDEO concedido ao canal de Youtube: Boa Vontade TV, sob o título de: Antropólogo e professor Dr. Kabengele Munanga fala sobre preconceito no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8> . Acesso em: 13 julho de 2022.

raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo resulta em barreiras em barreiras sociais, culturais, econômicas e políticas baseadas na existência da diversidade étnica e racial (MUNANGA, 2005), que por sua vez resultam em processos discriminatórios, segregativos e marginalizantes da população negra.

No Brasil, o racismo é crime previsto na Lei nº 7.716 de 1989 (BRASIL, 1989) e é inafiançável e imprescritível, com penas de reclusão e de maior rigor, a depender de cada caso, entretanto ainda são raros os casos de punição a quem comete esse crime. Segundo Adilson Moreira que é Doutor em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da Universidade de Harvard, isso deve se ao fato de que:

Um dos motivos pelos quais a lei do racismo é ineficaz é que o nosso sistema judiciário é branco. 82% das pessoas que compõem o sistema judiciário brasileiro são pessoas brancas, heterossexuais e de classe alta.

Silvio de Almeida (2021), diz que o racismo é uma manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. Sendo assim, o racismo oferece um sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdades e violências que configuram a vida social contemporânea.

[...]é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. (ALMEIDA. pg 32, 2021)

Nas organizações da sociedade e nas instituições, o racismo se manifesta através do Racismo Institucional que é o tratamento diferenciado entre raças no interior de organizações, empresas, grupos, associações e instituições congêneres. É um privilégio a um grupo de indivíduos em detrimento de outros, em virtude da etnia à qual pertencem mostrando assim uma diferença no tratamento, distribuição de serviços ou benefícios.

Almeida (2021) ainda vai dizer que o racismo institucional se dá através do domínio de parâmetros discriminatórios fundamentados na raça, que servem para manter a cultura e os padrões estéticos e as práticas de

poder de um grupo. Assim, dá-se o domínio de homens brancos em instituições públicas - legislativos, judiciário, reitoria de universidades e isso ocorre também na esfera privada, na medida em que dificultam a ascensão de negros, deixando evidente a predominância e supremacia do grupo constituído por homens brancos.

E embora seja menos evidente, e até na maioria dos casos difícil identificar, comprovar e punir, o racismo institucional não é menos agressivo e voraz na vida de quem é vítima.

Um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2016, coletou dados de 2013 a 2015 e mostrou que o racismo institucional se faz presente em diversos âmbitos sociais, tais como saúde, segurança pública, trabalho e educação. E é sobre esta última que iremos deter nossa atenção agora.

Neste estudo foi possível verificar que durante os anos de 2005 a 2015 o número de negros no nível superior quase que dobrou, isso se deve a implementação de ações afirmativas, popularmente chamado de cotas. Anteriormente à política de cotas, apenas 5,5% dos jovens negros, em idade universitária, frequentava a universidade. Dez anos depois, este número passou para 12,8% entre 18 e 24 anos. No Ensino Fundamental, a média de anos escolares era de 6,7 para os brancos e 4,5 anos para negros (tempo correspondente ao primeiro ciclo do ensino fundamental) (IBGE; IPEA, 2016).

O mesmo estudo do IBGE e IPEA (2016) revelou avanços educacionais para a população negra em relação à população branca, refletindo na maior presença de negros no Ensino Médio, na graduação e também na pós-graduação, mesmo que ainda inferiores a presença dos brancos - mas significativa em comparação aos anos anteriores.

Outro conceito igualmente importante para essa pesquisa é o de multiculturalismo. SILVA (2007) diz que são estudos direcionados para as diferenças culturais presentes nos diversos lugares do mundo, a partir dos estudos que valorizem cada cultura e evitem os conflitos sociais.

O multiculturalismo surge no embate de grupos marginalizados, no interior de sociedades em que os processos históricos foram marcados

pela presença e embate de povos culturalmente diferentes. Conforme Bhabha (1998), esses povos, submetidos a um poder centralizado, tiveram que viver ao acaso e juntos construírem uma nação moderna. Gonçalves; Silva (2003, p.111) dizem que:

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política e significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o racismo passa a ser um crime inafiançável. Surge aí um clima mais auspicioso para a criação de leis favoráveis aos programas de ações afirmativas e até mesmo de projetos multiculturais, especialmente na área educacional (Silva Jr, 1998) com projetos que envolvam a preparação de gestores e docentes até o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

O multiculturalismo e a educação se relacionam porque a escola ensina as pluralidades culturais. Diante disto, o multiculturalismo não é apenas sobre um grupo, mas sim sobre as diversas vítimas de preconceito, exclusão social e discriminação, em que são criados mecanismos de silenciamento e minimização de conflitos. Sendo assim, é fundamental a criação de espaços para o desenvolvimento de ações escolares de combate à discriminação e ao preconceito, assim como também oferecimento de formação continuada para gestores e professores onde evidenciamos a necessária intervenção destes profissionais no âmbito da escola.

Torna-se urgente uma educação verdadeiramente democrática, que inclua a diversidade cultural, para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Propomos a realização eficaz de mudanças nos sistemas educacionais enquanto espaços monoculturais, através do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência do multiculturalismo. (FERREIRA, [2022]).

Willinsky (2002) apud GONÇALVES; SILVA (2003), diz que uma educação multicultural efetiva é a que contesta as linhas divisórias e a importância da diferença. Ou seja, não aceita separações entre os humanos como um fator da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por aqueles que estão no poder.

Por isso, para que se efetive uma educação multicultural é necessário que aqueles que atuam nas escolas façam um exercício constante de desconstrução de categorias já enraizadas em nosso cotidiano que somente reforçam atitudes excludentes, preconceituosas e discriminatórias.

Daí a importância do termo antirracista, que consiste no indivíduo que se posiciona de forma positiva como aliado no enfrentamento ao racismo. Para a filósofa e professora emérita da Universidade da Califórnia Angela Davis⁴, diz que “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. O antirracismo é uma ação, algo que precisa ser praticado todos os dias. E para que isso seja efetivado na estrutura social de um país como o Brasil, somente é possível através de uma educação antirracista.

Uma educação antirracista é, em primeiro lugar, uma educação que reconhece que nós vivemos em um país racista. Uma educação que reconhece que toda a estrutura e organização social do nosso país é pautada no racismo. Por isso, Almeida (2018) diz que o racismo estrutural é uma problemática coletiva e que é normalizado dentro da estrutura social.

Ou seja, ela é algo muito maior que a aplicabilidade da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que inclui no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática histórica e cultura afro-brasileira e indígena. Aqui não estamos dizendo que a lei não é importante, mas sim é fundamental reconhecer que o racismo estrutural existe e também está presente no ambiente escolar. Por exemplo: nas escolas privadas, algum gestor já refletiu sobre a quantidade de negros nas turmas? Ou discentes negros em sua escola? Em caso afirmativo, foi proporcionado algum debate com professores, pais, alunos ou comunidade escolar? Há espaço para reflexão quando o professor elabora o seu plano de aula sobre história

⁴ Esta é uma frase reconhecida internacionalmente da filósofa Angela Davis.

e cultura afro-brasileira e indígena com o enfoque somente na invasão do Brasil pelo portugueses ou período de escravidão com olhar eurocêntrico?.

Para Kaercher e Ramos (2014), a educação antirracista necessita de tempo e dinheiro. É preciso tempo para elaborar, pensar e refletir sobre as práticas educacionais, e dinheiro para financiamento educacional de tais ações. Para as autoras isso está ligado diretamente a questões políticas, e evidenciam a relevância da formação continuada de professores.

Torna-se essencial reconhecer que o racismo é conceito vivo na escola e que ocasiona sofrimento. Nesse sentido, é necessário educar nossos estudantes tendo como base uma educação antirracista. Portanto, “[...] professores, pais e alunos devem estar conscientes de que precisarão fazer um grande esforço para transformar as relações raciais” (KAERCHER; RAMOS, 2014, p. 38).

É preciso que a escola vá além disto, é preciso valorizar a cultura, as diversas manifestações culturais do negro. Possibilitar ao aluno a compreensão de que a representatividade não é somente escravidão, pobreza e exclusão.

Durante mais de 300 anos o Brasil viveu com a escravidão. Passados 133 anos da abolição, ainda hoje a população negra ainda sofre com a condição de exclusão e injustiça social.

É preciso educar a todos para a valorização do negro, bem como das demais etnias e culturas; mais do que isso, faz-se necessário impregnar as salas de aula e a escola de representações positivas de negritude. Sendo assim, é preciso promover a construção de uma educação para as relações étnico-raciais que envolva as pessoas de diferentes pertencimentos étnicos, raciais, religiosos, culturais, sociais, e familiares.

E ainda compreender que o respeito à diferença é um pressuposto para uma educação antirracista. A diferença é algo positivo e não um problema. É ela que é justamente a riqueza que se faz presente nas escolas, e também deve se fazer presente nos brinquedos, livros e filmes. Neste sentido, “[...] é importante que a escola promova projetos pedagógicos e ações pedagógicas, voltadas para a valorização e conhecimento da raça negra, ou seja, voltados à criação de uma

visibilidade afirmativa do negro na escola” KAERCHER;RAMOS (2017,p.42).

Isso é a construção de uma educação capaz de visibilizar a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, entre as quais está o negro e a história e cultura africana e afro-brasileira.

2.2 QUESTÕES EM DEBATE: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.2.1 Legislação e Relações étnico-raciais

2.2.1.1 Constituição Federal 1988

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco importante para a sociedade civil. Na década de 1980, as discussões sobre a garantia de direitos sociais e individuais fortaleceram-se e fortaleceram-se através da redemocratização do país, sendo o seu ponto alto a elaboração da nova CF.

No que diz respeito ao movimento negro, a CF representa a sua intensa atuação política, que culmina com o reconhecimento de terras quilombolas, e atos de racismo finalmente criminalizados. Essas foram ações importantes do movimento negro à época. No campo educacional, suas solicitações não foram prontamente atendidas, que naquele momento anunciava a necessidade do sistema educacional de abordar as questões de discriminação racial e do racismo para mudança social da população negra. E isso foi reforçado ao não ser incluído o conhecimento de raça nos argumentos que integraram as discussões dos direitos e na organização do sistema educacional nacional.

Incansavelmente o movimento negro e seus representantes políticos, conseguiram influenciar as principais legislações que orientam as políticas educacionais: a CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, onde o propósito e finalidade foram a inclusão da temática racial nas políticas públicas em educação para fins de reconhecer e valorizar as características multiculturais presentes na

sociedade brasileira, especialmente as inerentes à população negra. E, ainda, propondo a mudança da matriz educacional de orientação eurocêntrica e homogeneizadora.

Tendo como objetivo trazer a questão racial para a CF, o movimento negro organizou encontros estaduais e municipais, como o Primeiro Encontro Estadual: “O negro e a constituinte e a Convenção Nacional”, “O Negro e a Constituinte” para debater e argumentar estratégias e a forma de participação no processo da constituinte. Diante da tal articulação, esses movimentos resultaram no artigo 5, inciso XLII da CF, que atribui como crime inafiançável e imprescritível o crime de racismo.

O movimento negro propôs algumas medidas compensatórias para efetivação do preceito constitucional da isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação para a CF, sendo eles:

- o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, o que se tratava do reconhecimento das especificidades culturais e históricas dessas comunidades, bem como da iniciativa de preservar e garantir o direito à terra;
- a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos;
- uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil.

No que diz respeito à educação, essas medidas garantiriam o acesso e permanência de crianças e jovens negros no sistema escolar, em especial no Ensino Superior, e ainda destacam o papel fundamental e central da escola como espaço da valorização da diversidade e do combate ao racismo e às demais formas de discriminação. Diante disto, a obrigatoriedade do ensino de “História das populações negras do Brasil” foi incorporada como uma forma de resgate e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo, para o respeito e o conhecimento dos processos históricos de luta e resistência negra dos povos escravizados no Brasil.

Mas o principal tema, inerente à educação, era referente ao currículo escolar, especificamente as maneiras de inclusão do negro como sujeito na História do Brasil, acrescentado ao ensino da História do negro na África. No texto inicial, encaminhado para aprovação, a história e cultura do negro e do índio foram propostas para serem trabalhadas nos três níveis do sistema educacional. Entretanto, o texto sofreu diversas alterações, não tendo sido incorporado à versão final da CF.

A CF reconheceu direitos que antes não eram vistos, como reconsiderar a África na concepção da nacionalidade brasileira, mostrar a necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial, o reconhecimento das terras para quilombolas e a tutela constitucional dos direitos provenientes dos tratados internacionais.

As ações do movimento negro foram importantes para a garantia de direitos para a população negra no contexto constitucional. Embora a CF seja conhecida como a *constituição cidadã*, ela ainda esquiva-se de dilemas históricos quanto à questão racial no Brasil e, mesmo com os avanços ao afirmar o racismo, muitas vezes interpretado erroneamente como injúria racial como crime inafiançável, ainda é considerada muito avançada se compararmos com outros textos constitucionais.

A CF é muito importante, pois é ela que respalda as legislações e pareceres que emergiram após a sua promulgação, e aqui destacamos: alteração da LDBEN, Lei nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica; o Decreto nº 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT); a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a lei de cotas sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior pela Lei nº 12.711/12; a lei de cotas raciais nos concursos públicos pela Lei nº 12.990/14; a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 08/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; a criação da Secretaria de Políticas de

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, pelo Governo Federal, e todos os desdobramentos das políticas de igualdade racial nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

Reforçando, assim, a importância, reconhecendo seus avanços e buscando sempre melhorias constitucionais com objetivo de garantir os direitos da população negra, que representa 54% do povo brasileiro, mostrando que a visão de minoria é equivocada e oposta à opinião do movimento negro.

2.2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996

A partir da CF, que atribuiu à União a alçada para legislar a respeito das diretrizes e bases da educação nacional, o qual tem como objetivo a estruturação e normatização do sistema educacional brasileiro foi gestada a lei n. 9.394/96, após a abertura política e com a grande movimentação da sociedade civil. E, assim, os debates a respeito da LDBEN entrelaçam-se com outros movimentos, entre eles o movimento negro, que trouxe as questões de raça para o texto da lei. E isso é amplamente impulsionado devido ao Centenário da Abolição, em 1988, e aos 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

Atuando fortemente no Centenário da Abolição da Escravatura, o movimento negro realizou diversos eventos no Brasil e publicou diversas pesquisas com índices sociais e econômicos (saúde, educação, trabalho, entre outros), retratando que a população negra estava em condições muito desiguais em comparação à população branca. Assim, foram construídos novos argumentos quebrando com a concepção de que todos são tratados igualmente no país, e a educação recebeu um maior interesse e preocupação. Miguel Arroyo (2010, p.116) afirma:

Como pensar políticas para a diversidade se o pressuposto estruturante do sistema é que todos em abstrato são iguais? Para o sistema, por décadas, não existe nem diversidade nem racismo na escola, vista como instituição e espaço por excelência da democracia racial. A concepção de igualdade e universalidade com que o sistema escolar se auto identifica,

deveria merecer uma atenção especial no diálogo entre pedagogia multirracial popular e o sistema. A mesma concepção igualitária e universalista inspira o pensamento pedagógico, as didáticas e as teorias do currículo e os cursos de formação. O diálogo aí é igualmente difícil e tenso.

No ano de 1995, o movimento negro comemorou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, e foi elaborado um intenso debate a respeito da população negra nas universidades. Logo, foi produzido o documento Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares (MNU.1995), com várias propostas de políticas antirracistas, denominadas ações afirmativas, com destaque para a educação. Este documento foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Foi neste contexto histórico e político que a Lei 9.394/1996 foi promulgada, e devido à pressão forte de entidades do movimento negro e seus representantes extremamente dedicados e comprometidos à luta pela igualdade racial, que foram incorporados ao artigo 26, parágrafo 4º, da lei 9.394/96, que diz que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia.

Na lei 9.394/96, há também a seção III, Do Ensino Fundamental, art. 32, parágrafo 3º, onde diz que mantém-se a garantia às comunidades indígenas da utilização de suas línguas maternas, bem como dos processos próprios de aprendizagem. E, no Título VIII, Das Disposições Gerais, os artigos 78 e 79 mantêm as diretrizes que constavam no capítulo XV, artigos 88 a 90, que versam sobre a questão indígena.

A questão da raça nas leis educacionais, demonstra a tensão que se faz presente na sociedade brasileira. De um lado, são apresentadas políticas que defendem a permanência do racismo estrutural, que na maioria das vezes é exposto pela invisibilidade da raça, outras pelo mito da democracia racial. Mas, de outro lado, temos mecanismos que lutam por esse rompimento. Mais do que nunca a luta dos movimentos, com o objetivo de garantir o reconhecimento do povo negro como sujeito da história e não como mero objeto, e revelar a necessidade de políticas afirmativas para garantir a superação do racismo e todas as demais formas de discriminação, se mantiveram como foco de luta após a promulgação da

LGDBEN. Neste sentido, surgiram as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que impulsionaram mudanças significativas na EREER, , como veremos a seguir.

2.2.1.3 Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (-LDBEN)

É fundamental destacarmos neste trabalho a relevância do artigo 26-A da LDBEN, que foi oriundo da lei 10639/2003 e, posteriormente, foi alterado pela lei 11645/2008 e passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

Sendo assim, o presente artigo 26-A é uma política de Estado, é a lei maior, ou seja, é a constituição brasileira no campo da educação independente do governo. E é sobre estas leis que iremos contextualizar na sequência.

2.2.1.4 Lei N ° 10.639/2003

Após 7 anos de promulgação da LDBEN, foi instaurada a lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

É notório que o caminho de normatização decorrente da aprovação da lei nº 10.639/03 deveria ser amplamente conhecido pelos profissionais da educação do país. E, mais uma vez, ele é resultado do processo de lutas do movimento negro pela superação do racismo na sociedade brasileira. E também mostra uma postura do Estado, em pôr em prática iniciativas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, como uma forma de corrigir erros históricos que agravaram a desigualdade sobre a população negra. Neste sentido, Gomes, 2011 afirma que:

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.

A Lei nº 10.639/03 é uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Sendo assim, não é uma lei específica, mas, sim, da legislação que orienta e gere toda a educação nacional. Ainda é preciso reconhecer os seus impactos na educação escolar brasileira na medida em que o Ministério da Educação realiza ações nos sistemas de ensino quanto à formação de professores para a diversidade étnico-racial, formenta pesquisas sobre o tema, dá visibilidade à produção intelectual de negros, à inserção de docentes negros no Ensino Superior, e à compreensão de que a temática deve ser tratada no âmbito pedagógico e democrático da questão étnico-raciais como um dever e um direito. Reconhecendo e respeitando as diferenças étnico-raciais e a importância das instituições educacionais para a mudança da situação, que é uma grande desigualdade histórica, sobre a população negra brasileira.

É preciso compreender a lei n 10.639/03 como uma ação afirmativa enquanto lei nacional e fazer parte não só enquanto política nacional que inclui e garante o direito à diferença, mas também no pedagógico, através da construção de uma pedagogia da diversidade, garantido o direito à educação sobre história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

Com a lei nº 10.639/03, o Estado brasileiro busca uma saída para posição de neutralidade diante do racismo na educação escolar, e assume uma posição de Estado democrático, ou seja, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e também a importância dessa intervenção para uma efetiva mudança de situação.

Diante do exposto, a lei nº 10.639/03, é uma maneira de intervir pedagogicamente na elaboração de uma pedagogia da diversidade e

garantir o direito à educação, o acesso a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, auxiliando na superação de opiniões preconceituosas a respeito dos negros, África, diáspora, discriminação racial e, ainda, efetivar ações afirmativas.

Ou seja, educar priorizando a diversidade, e valorizando a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, Munanga (2010) diz que é preciso que o Brasil desenvolva uma educação, para além do conhecimento das teorias, é necessário que se construa e solidifique uma educação para o exercício da cidadania, da solidariedade, equidade, e que esteja atenta a constituição das identidades individuais e coletivas que promova o respeito às diferenças e direitos humanos, e não somente a branquitude.

2.2.1.5 LEI Nº 11.645/2008

Após cinco anos da promulgação da lei 10.639/03, estabeleceu-se a lei nº11.645/2008, que institui a obrigatoriedade de implementar na Educação Básica os conteúdos de estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, visando a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e dos povos indígenas, com a incorporação de uma educação focada e comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas, e com a mudança da forma de visibilidade do papel do negro e do índio na história do Brasil.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos

indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (BRASIL, 2008).

Através da obrigatoriedade da lei que a escola é intimada a desconstruir a imagem degenerada que negros e indígenas tiveram ao longo dos anos no Brasil. Como um segmento social, a educação escolar é vítima do que reflete na sociedade, sendo assim, tudo o que ocorre na escola é uma parte da expressão social.

Neste contexto, na área educacional é proposta a divulgação e produção de conhecimentos com a finalidade de orientar e direcionar os profissionais da educação, estudantes na formação de professores e a sociedade para o que indica a lei nº 11.645/08 no que diz respeito à formação de atitudes, posturas e valores de cidadãos pertencentes aos grupos descendentes de africanos e povos indígenas. Não excluindo também os descendentes de europeus, asiáticos de participarem e interagir na construção de um país democrático, em que todos tenham direitos iguais e que seja valorizada sua identidade.

A Lei 11.645/2008 é uma ação afirmativa para o combate ao preconceito e racismo, e também promover o acesso ao conhecimento para todos na escola.

a Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2009, p. 5).

Enquanto profissionais da educação, somos levados constantemente a pensar questões para acabar com qualquer tipo de preconceito e racismo na sociedade, em especial na escola. Nesse aspecto a lei 11.645/08 tem como propósito disseminar a igualdade de direito e uma educação de qualidade para todos, uma formação para a cidadania, responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática, assim

como a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos e indígenas.

2.2.1.6 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

Com a publicação da Lei 10.639/03 se seguiram desdobramentos relacionados à sua regulamentação nacional. O primeiro deles foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, da Resolução CNE/CP 01/2004. Ela institui as “Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (DCN-ERER) (BRASIL, 2004a).

Em termos gerais, as DCN-ERER oferecem princípios em relação à diversidade étnico-racial, recomendam conteúdos e apontam (ainda que sutilmente) ações para a promoção da Lei 10.639/03 a serem desenvolvidas pela União, e pelos estados, distrito federal e municípios - além de sistemas de ensino e outras entidades estatais e não estatais.

O texto da Resolução tem por objetivo nortear as iniciativas de combate às desigualdades étnico-raciais no campo educacional. Para tanto foram estabelecidas, no Art. 1, diretrizes nacionais “a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004a).

O Art. 2 deste documento indica que as DCN-ERER “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004). Estas “orientações, princípios e fundamentos” estão baseadas em duas áreas de atuação, distintas e complementares: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e a educação das relações étnico-raciais.

A Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as DCN-ERER diz, no parágrafo 2º do art. 2, que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem como objetivo o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valores das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004a).

O importante desdobramento teórico-conceitual, mas também prático, que traz esta resolução é a inclusão, inédita até então na legislação educacional brasileira, da ideia de “educação das relações étnico-raciais” (ERER). Sobre os objetivos da educação das relações étnico-raciais, a Resolução CNE/CP 01/04, no parágrafo 1º, art. 2, afirma que ela busca:

divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

A noção de ERER representa mais uma ruptura em relação ao quadro anterior. Trata-se de proposição de alteração no cenário cognitivo em relação ao tema, por meio da inserção deste mecanismo teórico-conceitual. Sobre a ênfase nesse caráter relacional que permeia a noção de ERER, Petrucelli (2013. p.20) explica:

Parte-se da premissa, com Bourdieu (1980), de que a realidade social e cultural é relacional e não o resultado de um processo de evolução, como entende o darwinismo social, nem do progresso do espírito humano, como em Hegel. A organização social e o conteúdo da cultura são, assim, o resultado de uma dinâmica de diferenciações e identificações, tanto no interior como no exterior da sociedade. Dessa maneira, conceber a realidade como relacional implica superar o pensamento essencialista, que compreende as práticas como propriedades biológicas ou culturais inerentes aos indivíduos, ou grupos, e passar a concebê-las como o produto de um conflito simbólico entre os ocupantes de posições desiguais.

Especificamente sobre as características étnico-raciais na produção das relações sociais, o mesmo autor sintetiza:

Dessa maneira, o processo de atribuição de uma cor ou raça a alguém só pode ser pensado como de caráter relacional, ou seja, como o produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente

simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento. Apresenta-se, assim, uma ocasião privilegiada de compreender, a partir de uma relação social extremamente comum, a lógica da dominação exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado: uma propriedade distintiva, um estigma, onde a mais eficaz é esta propriedade corporal perfeitamente arbitrária que é a cor da pele (BOURDIEU, 1998) (PETRUCCELLI, 2013, p.21).

Em oposição ao mito da democracia racial, na noção de EREER subjaz a ideia de que a democracia brasileira não está plenamente consolidada - em virtude das múltiplas desigualdades étnico-raciais diagnosticadas (HENRIQUES, 2001). Porém, agora há a pretensão de transformar esta realidade por meio de ações afirmativas. Entre elas, políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira, como as embasadas na Lei 10.639/03 e nas DCN-ERER (GOMES, 2011b).

Em outros termos, está implícito nesta concepção que as relações étnico-raciais são passíveis de aprendizagem. Isto é, que a educação escolar deve também se atentar para as interações entre indivíduos que partilham determinados valores, costumes, crenças e que, ao mesmo tempo, possuem características adscritas, de marca (NOGUEIRA, 2006), que os singularizam e constituem como um grupo.

Aprofundando, significa dizer que há diferentes pontos de vista no que se refere às explicações dessas diferenças e desigualdades. E mais: que se propõe consertar uma determinada interpretação dessas relações. Assim, na perspectiva das ações afirmativas, conforme o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) e as DCN-ERER, parte-se do princípio de que há relações assimétricas de poder envolvidas nestas relações. Logo, através de políticas afirmativas (de reparação, redistribuição e reconhecimento) busca-se promover a valorização da diversidade étnico-racial como forma de produção de equidade de oportunidades e assegurar direitos.

Inspiradas pelo modelo estadunidense, no Brasil as iniciativas antirracistas se ancoram na concepção de ações afirmativas. De acordo com Bernardino (2002, p.257), ações afirmativas são:

[...]políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciaram uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro

estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Definidas como um conjunto de iniciativas públicas ou privadas de redução das desigualdades entre grupos sociais, baseada no tratamento desigual entre indivíduos para reparação de desigualdades, políticas afirmativas tratam, em geral, de políticas de reparação, redistribuição e reconhecimento. Sobre esta perspectiva ampla da noção de ações afirmativas, Bernardino (2002, p.263) complementa:

[...]as ações afirmativas são meios eficazes de correção do reconhecimento distorcido, do preconceito e da estigmatização, a saber, problemas relacionados não somente à justiça redistributiva, mas à justiça simbólica, onde o reconhecimento da diferença desempenha importante papel (Fraser, 1997). Neste sentido, a adoção de políticas públicas racializadas permite entrever a atribuição de um valor positivo à classificação social negro, por exemplo.

Tratando especificamente da aplicabilidade das ações afirmativas no contexto brasileiro, este autor reitera o caráter de reconhecimento das ações afirmativas:

[...]as ações afirmativas são percebidas não somente como um remédio capaz de corrigir aspectos econômicos das relações raciais brasileiras, mas como um mecanismo capaz de corrigir o reconhecimento distorcido e a estigmatização que têm sido projetados sobre a população de cor preta e parda. Em outras palavras, as ações afirmativas apresentam-se como capazes de converter a conotação negativa da cor preta e parda em algo positivo, simplesmente pelo fato delas poderem associar vantagens claramente perceptíveis à identificação racial e, além disso, pelo fato de elas possibilitarem ganhos em termos de representatividade dos negros em posições influentes e lucrativas (BERNARDINHO, 2002, p. 268).

Outro autor que ressalta o caráter abrangente da noção de ações afirmativas é Silvério (2002). Ele aborda as relações entre o caráter de produção do reconhecimento contido nas ações afirmativas e a diminuição das desigualdades sociais:

Na prática, estas políticas reconhecem oficialmente, por um lado, a persistência da perenidade das discriminações e do racismo e, por outro lado, têm como meta a implantação de políticas públicas voltadas à ampliação da diversidade e do pluralismo em todas as dimensões da vida social (GOMES, 2001, p. 44-45). Dito de outro modo, para além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria, entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas, o de induzir

transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológicas, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher etc. (GOMES, 2001, p. 44). (SILVÉRIO, 2002 p. 233)

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana buscam o conhecimento e a valorização do pertencimento identitário, da memória e cultura através da ênfase na criação de uma autoimagem positiva oriunda do estudo das contribuições de lideranças e grandes personalidades desses grupos para a formação da sociedade nacional. O intuito é contribuir para a superação do racismo ao fortalecer a autoestima dos afrobrasileiros.

2.2.1.7 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de âmbito nacional que foi elaborado para normatizar e definir os conteúdos essenciais que os alunos devem desenvolver na Educação Básica nas redes de escolas públicas e privadas em todo o Brasil, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). O texto da BNCC teve diversas leituras, análises, reflexões e até audiências públicas, passando por três versões até chegar ao texto atual, sendo sua primeira versão lançada em 2014 e a última finalizada em 2017.

Dentre as competências gerais estabelecidas na BNCC, os aspectos que colaboram com este trabalho são:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018 pp. 9-10)

Quanto ao item 6 das competências gerais, é necessário que as equipes que elaboram os conteúdos, também tenham claro a compreensão sobre “a diversidade de saberes” que cada lugar contém, desassociando de imagens, valores e interesses que pouco ou nada tem relação com o mundo onde os estudantes estão inseridos. Isso não é deixar de ensinar sobre outros povos ou culturas, mas não esquecer de valorizar os símbolos do próprio local, estado ou país. Ou seja, é necessário que o cidadão que está sendo formado consiga se ver como alguém que irá contribuir e também lograr essas contribuições coletivamente.

Já no item 8, ao mencionar “saúde física e emocional”, é impossível não destacar o meio social, que por muitas vezes é agressivo, com falta de respeito, depreciações e aviltamentos oriundos do racismo, xenofobia entre outros preconceitos. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento do respeito entre os entes, em qualquer meio social, seja ele dentro da sala de aula ou fora, em qualquer espaço. Nesse aspecto o termo “consciência crítica e responsabilidade” compreende a todos, inclusive os profissionais da educação.

Em “exercer a empatia”, no item 9, entende-se que é o reconhecimento que de fato existe uma pré-formação social.

Entretanto, essa pré-formação social não é da empatia com aqueles que são diferentes de mim, ela é oriunda na maioria das vezes a exposição da violência em famílias pouco estruturadas, uso de mídias sem um filtro crítico-moral dos pais ou responsáveis, ou ainda de bairros ou comunidades de risco.

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. (BRASIL, 2018; p. 362)

Sabidamente professores e gestores sabem e reconhecem o perfil de seus públicos. Logo, a existência de projetos, jogos e atividades que visam

a melhorar ou desenvolver a empatia entre seu público auxiliam na prevenção de embates que podem gerar *bullying* ou racismo. No desenvolvimento deste item, é possível comprovar este entendimento, pois esta competência é destinada aos conteúdos de convivência entre os indivíduos.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018; p. 14)

É preciso pensar a escola de forma integral, compreender, analisar e se preciso mudar a forma de atuação e funcionamento onde os procedimentos e processos não estão de acordo com o compromisso de erradicar posturas preconceituosas, racistas, de má convivência não só entre alunos, mas também professores e demais servidores da escola.

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (BRASIL, 2018; p. 325)

Consideramos fundamental a reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos, pelas comunidades escolares, assim como a sistematização geral de conteúdos pelos estados e municípios, a fim de garantir e aplicar a EREER estruturalmente nos seus programas. Refletir e pensar sobre o público onde a escola está inserida e buscar na BNCC o que melhor se adapta ao perfil da instituição, e este trabalho deve ser coletivo com os membros da comunidade escolar.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e

atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018; p. 15)

É preciso que os sistemas e redes de ensino tenham claro que a BNCC não retira a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam válidas. No que tange à diversidade étnico-racial, as legislações serviram de subsídios para a elaboração da Base Nacional.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422). (BNCC, 2018; p.19;20)

Sendo assim, é primordial a construção de currículos que fortaleçam práticas de educação antirracista, por isso é fundamental que mesmo com alguns avanços, tecermos uma crítica a BNCC que restringe a EREER a uma competência no âmbito das Ciências Humanas.

Com o intuito de atender os pressupostos da BNCC para que os gestores formem e instruem as equipes para a leitura dos marcos legais confrontando com que já está posto com os valores expressos pela Base Nacional.

2.2.1.8 Referencial Curricular e as Diretrizes para a EREER na rede municipal de Canoas/RS

Durante o ano de 2018, a Secretaria Municipal da Educação coordenou a discussão e implementação da BNCC na rede municipal de

ensino. O movimento teve início com a mobilização das equipes diretivas das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental em adesão ao evento nacional de mobilização, o “Dia D da Base”. Posteriormente, foi oportunizada a discussão do documento da BNCC nas formações das equipes pedagógicas, entre os meses de maio e junho; com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em encontros por áreas do conhecimento que ocorreram no decorrer de três etapas de formação, entre os meses de junho a outubro; com os professores do bloco de alfabetização e pós-alfabetização (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) nas áreas da Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, entre os meses de agosto e novembro. O mesmo trabalho foi desenvolvido com os professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e com os professores da Educação Infantil.

A movimentação da rede municipal em torno da discussão e apropriação da BNCC resultou na construção de um documento preliminar que sistematizou as contribuições dos professores para a elaboração do Referencial Curricular de Canoas, com o objetivo de nortear o ensino nas escolas municipais.

O Referencial Curricular - RC de Canoas abarca todas as competências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC e agrega as especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Salientamos que as contribuições dos professores à BNCC, como a inclusão de novos objetos de conhecimento, acréscimos/alterações no texto e criação de novas habilidades locais, foram inseridas em negrito e destacadas com código de CANOAS⁵.

No que diz respeito à EREs, eles são expressos através dos direitos de aprendizagem (que devem ser garantidos a todas as crianças na educação infantil) de construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de educação infantil e no Ensino

⁵ Referencial Curricular de Canoas, disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>

Fundamental. Além disso, se expressa nos objetos de conhecimento e habilidades tais como: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive; Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) entre outros, conforme o Referencial Curricular de Canoas.

Este documento é o resultado de uma construção coletiva, envolvendo Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino e busca a aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização e, ainda, indica abertura para temas contemporâneos tais como a educação em direitos humanos, e a educação digital, entre outros, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural e étnica.

2.2.2 Legislação e Formação de Professores

O exercício da profissão docente exige estudos de aperfeiçoamento constantes, é através das formações que o professor (re)constrói, reflete e (re)significa sua prática docente. Quanto à atribuição da responsabilidade pela formação de professores da Educação Básica, temos a Lei nº11.502/2007 (BRASIL, 2007) que determina esta tarefa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual seu objetivo é garantir a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público e ainda desenvolver a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de expandir a oferta e aprimorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

É notório que políticas públicas educacionais são extremamente importantes para a melhoria da qualidade da educação (CASTRO; AMADOR-PINEDA; NUNEZ RODRIGUEZ, 2019) e podemos observar isso através da consolidação de políticas públicas educacionais que valorizem os profissionais da educação (BRASIL, 2016a) como: a criação de programas com transferência direta para entes federativos (BRASIL, 2016b), e a determinação de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (BRASIL, 2014a), no período de do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014 a 2024.

No Plano de Ações Articuladas (PAR) consiste o planejamento de políticas educacionais multidimensionais (SANTOS, 2014, p.12-13), abordado na Constituição Federal (BRASIL, 2016a), em seu artigo 211, e na Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 8, que se refere ao regime de colaboração dos entes federativos.

Nesse contexto, a valorização dos profissionais da educação está fundamentada até o presente momento na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal. O PNE destaca, em sua meta 16, duas garantias aos professores da educação básica: a formação de 50% em nível de pós-graduação e a formação continuada em sua área de atuação.

Ao problematizar sobre a valorização dos profissionais do magistério, enfatiza-se que, para melhorar a qualidade dos professores, devem-se observar algumas questões fundamentais: a reestruturação dos currículos das licenciaturas e da pedagogia; a criação de planos de cargos e carreiras; a atuação do professor na sua devida área de formação ou disponibilidade de uma segunda graduação, para adequar-se à realidade do sistema educacional em que está lotado; investimentos na formação continuada, aos níveis mais elevados de conhecimento e, principalmente, uma parceria com institutos e universidades públicas, que possibilite um diálogo em via dupla com troca de saberes e vivências, que venham contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos que versam sobre a educação, permitiu inúmeros avanços com relação à implementação de políticas públicas que atendam a demanda por melhoria na qualidade do

ensino e na permanência no ambiente escolar. As diferentes políticas adotadas no âmbito da educação perpassam pela alternância de governos, ou seja, deixam de ser ações temporais, direcionadas a determinados segmentos, para atender os princípios instituídos na nossa Carta Magna. No que diz respeito ao capítulo III (BRASIL, 2016a), em seu Art. 206, princípio V, que aborda as garantias de admissão ao magistério por via de “concurso público”, a implementação do Piso Salarial Nacional do Magistério e a definição de intervalo de tempo para entes subnacionais constituem um “plano de cargos e carreiras”. Para salvaguardar esse princípio, segue o Art. 211, que em regime de colaboração entre a União e os entes subnacionais, possibilita a ajuda técnica e financeira pautada na efetivação de metas estabelecidas de forma temporal por políticas de governo, ou de modo atemporal, por políticas de Estado já consolidadas (SANTOS, 2015, p. 8-10). Desse modo, cabe ressaltar a legislação regulatória sobre a qual a Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 8, § 1º, evidencia a responsabilidade e a competência da União no direcionamento de normativas para a educação básica, no acompanhamento dos sistemas de ensino, no gerenciamento e execução de avaliações de educacionais de larga escala.

O fato é que, para termos efetivamente uma educação de excelência, é fundamental que o professor tenha uma formação inicial e continuada de qualidade, onde lhe seja propiciado a reconstrução e valorização de aspectos históricos, culturais e que os conteúdos estejam adaptados com a realidade de cada localidade e aos do país. E este trabalho dedica-se a colaborar com a formação continuada dos professores de modo a diminuir as lacunas quanto ao conteúdo das relações étnico-raciais.

2.2.3 Formação de Professores: Implicações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É notório que os professores são entes fundamentais no processo de aprendizagem, orientação e reorientação de atitudes e posturas dos alunos para o rompimento de falas racistas, sexistas, entre outras e

também na descolonização de currículos escolares (CARDOSO; RODRIGUES, 2015) e ao pensar na formação de professores é preciso ter o cuidado e a destreza ao problematizar 3 (três) grandes questões que segundo Mizukami e Reali (2010) são: 1) qual a preparação para que o professor precisa, levando em conta o domínio de conhecimentos específicos?; 2) Quais são as preparações pedagógicas necessárias para formar os professores?; 3) quais as práticas de ensino que devem ser priorizadas e promovidas, durante sua trajetória em um curso de formação de professores?.

Sabemos que o domínio do conteúdo é algo muito importante, porém somente este, não é suficiente, uma vez que:

embora não haja consenso com relação à “quantidade” ou ao “rol de tópicos” referentes ao conteúdo específico que se faz necessário para se formar um professor, há indicações sobre a relevância de o profissional compreender conteúdos específicos, a partir de uma perspectiva pedagógica [...] o que remete à importância das disciplinas relacionadas às metodologias de ensino nos processos iniciais de formação de professores (MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 19).

Compreendemos que essa falta de sintonia entre teoria-prática na formação de professores constitui-se como um problema estrutural da grande maioria dos cursos, especialmente no que tange ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pois não podemos esquecer a importância das alterações curriculares e das práticas que são efetivadas concretamente para o combate ao racismo.

Diante disto, não é incomum encontrarmos, por exemplo, professores da área de exatas que não levam em consideração em seu planejamento de aula a temática racial, seja por não achar relevante ou por não saber como interligar os conteúdos e, assim, acreditam que cabe aos professores das áreas de Ciências Humanas (como artes e história) a incumbência de abordar esta temática. Sobre isto. Gomes (2012, p.351) nos diz que

[...]tem sido intencionalmente usada como argumento pelos docentes das outras áreas quando querem se esquivar da sua responsabilidade pedagógica diante da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

E é preciso considerar que os sujeitos que passam pelo processo de formação inicial e continuada trazem experiências e ideias que são contadas e recontadas na sociedade, que em sua maioria são impregnadas de preconceitos e ideologias racistas e estas, por sua vez, influenciam a sua prática pedagógica:

[...]as experiências pessoais podem refletir no desempenho profissional docente. Aspectos como: cultura, família, sociedade, política, entre outros, dependem do ponto de vista de si e do outro. Outros fatores que podem interferir nas crenças sobre como se aprende a ensinar é a origem socioeconômica, étnica-racial, de gênero, religião, entre outros (SILVA,2015, p.XX).

Por isso, é fundamental que em sua formação sejam contemplados aspectos que abordem o racismo, a discriminação e o preconceito, para que tenha conhecimento e compreensão quanto a sua posição profissional e de vida.

Pensando na formação de professores para a EREER, percebemos a maior concentração e envolvimento dos cursos de formação continuada em especial àqueles promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2003 e 2015. Estes cursos ofertados tiveram um grande desafio, que foi minimizar as lacunas da formação inicial quanto à EREER. Logo, os maiores obstáculos, encontram-se em articular os conteúdos das relações étnico-raciais com as disciplinas escolares e as diferentes etapas da escolarização, enfatizando que o grande entrave está na relação teórico-prática, que por sua vez traz à tona os problemas estruturais e as lacunas da formação inicial nos curso de licenciatura.

Para alguns docentes, trabalhar a capoeira, por exemplo, torna-se uma atividade folclórica, pontual e relativa, correspondente apenas ao campo da dança, desconsiderando as possibilidades formativas que esta manifestação cultural pode oferecer para que as crianças possam iniciar-se na cultura letrada, desenvolvendo a linguagem, o reconhecimento sobre o próprio corpo e a construção do esquema corporal – noções de alto e

baixo, grande e pequeno - e também, desenvolvam princípios de lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender a estabelecer relações saudáveis com seus pares. (CARDOSO;RODRIGUES, 2015, p.5)

A formação continuada deve ser relacionada fundamentalmente com a mudança de processos educacionais, sendo o professor o responsável por estas modificações curriculares (GARCIA, 2009), uma vez que cabe a ele ser o centro do processo de formação continuada, tendo como objetivo a reestruturação cultural e o ambiente educacional colaborando para um espaço educacional democrático e igualitário. É pela formação continuada que o professor amplia seus horizontes através da prática reflexiva, e constrói novas teorias e práticas pedagógicas.

Neste contexto, os processos de formação continuada devem abordar questões de desconstrução de conceitos já tão difundidos e enraizados, e também alertar os professores quanto às ações racistas, que não raramente, estão naturalizadas em suas práticas, comprometendo o cumprimento de uma educação antirracista e que colabora para a difusão e perpetuação do racismo, no ambiente escolar e na sociedade.

2.3 CINEMA NEGRO

O cinema negro tem muito a contribuir para desconstrução de estereótipos sobre a negritude e a construção de uma nova imagem e visibilidade do negro. Mas primeiramente vamos contextualizar o que é cinema negro a partir das ideias de CARVALHO e DOMINGUES (2018, p.4) para quem são:

[...]filmes dirigidos por realizador negro; o protagonista deve ser negro; a temática do filme tem de estar relacionada com a cultura negra brasileira; o filme tem de ter um cronograma exequível. Filmes urgentes; personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos. O roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; super-heróis ou bandidos deverão ser evitados.

Ferreira (2012), também contextualiza a concepção dizendo que é um movimento político no audiovisual, que exige esteticamente dos negros que estão inseridos nele, que olhem para toda a complexidade da existência negra no mundo como uma responsabilidade para a desconstrução de estereótipos. O Cinema Negro colabora na autoafirmação de bases identitárias tendo em vista o duro e sofrido processo de colonização escravagista no processo histórico do Brasil. Freitas (2015) aborda que é preciso compreender o cinema como uma aprendizagem estética de alunos e professores. E, ainda, a relação pedagógica do cinema negro com a escola está na construção de conhecimento além da reprodução de conhecimentos já naturalizados, e sim articular novas representações e identidades, deslocando ideias monoculturalistas.

O cinema negro apresenta a dimensão da africanidade na medida em que contribui para o resgate da identidade cultural de jovens negros afro-brasileiros, apontando para a elevação de sua autoestima, onde o herói não é um estranho à sua presença e existência. Portanto, o cinema negro também reestabelece a luta afirmativa imagética, sugerindo a configuração de nuances que são projeções das lutas de classe.

A formação de professores deve trazer para debate o filme saindo de uma visão como um recurso didático utilizado no início ou ao final de um conteúdo, para assumir o papel de conteúdo na ação docente, especialmente ao tratar de conteúdos relacionados ao ensino da cultura afro-brasileira. É também, oportunizar formação inicial e continuada consistente aos professores para que possam trabalhar com o cinema, em especial o cinema negro, como uma base operacional que estimule o aluno para realizar leituras estéticas fílmicas. É preciso que gestores e professores pensem em caminhos com instrumentos e teóricos para o planejamento de atividades pedagógicas e didáticas na utilização do cinema negro e que possam refletir e discutir sobre as problemáticas raciais, de gênero, entre outras, fazendo com que os alunos posicionem-se conscientemente.

Frantz Fanon (2008) chama esse movimento como “reativo”, no qual o movimento de aprendizagem proporcionado pelo ato dialético de refletir e

agir sobre. Para ele “conduzir o homem a ser acional, mantendo sua esfera de influência o respeito aos valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é a primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir” (FANON,p.184. 2008).

É urgente a ressignificação na formação de professores na linguagem audiovisual, em especial para o cinema negro, assim como também os desafios referentes à gestão escolar e a aplicabilidade da lei 13.006/14 (BRASIL, 2014), em que deve viabilizar espaços no currículo e no Projeto Político-Pedagógico em cada instituição escolar.

O cinema negro é um ótimo elemento para práticas pedagógicas descolonizadoras na medida em que promove a diversidade, busca a compreensão das transformações sociais com a intervenção do homem e com a intencionalidade de relação de poder e que podem ser desconstruídas pelo acesso a informação pedagógica.

O desafio dos profissionais da educação é o gerenciamento deste processo ao propor práticas pedagógicas educativas voltadas para a diversidade em contextos de múltiplas dimensões para aprendizagens significativas.

2.3.1 ODILON LOPES: O PIONEIRO DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO

Odilon Albertinence Lopez, nasceu em 1941 em Minas Gerais, no município de Raul Soares, zona da Mata. Ficou órfão muito cedo, tendo uma vida difícil, e é considerado um dos primeiros realizadores negro no cinema. Foi criado pelos avós em Belo Horizonte. Mas com a morte destes acabou indo morar como interno em um abrigo para menores no Rio de Janeiro. Lá trabalhou em vários ofícios como engraxate, auxiliar de sapateiro e cobrador de ônibus. Mas sua verdadeira paixão sempre foi o cinema e assim começou a trabalhar nas produtoras Flama Filmes e Brasil Vita Filmes.

Já então com 17 anos de idade, iniciou profissionalmente como assistente de câmera e cinegrafia, trabalhando em alguns filmes. Mas em

1959 começou a trabalhar como cinegrafista na empresa Brás Filme, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul e, em 1961, ingressou como ator e Repórter Cinematográfico na TV Piratini, sendo considerado o pioneiro do jornalista televisivo, ganhando destaque ao cobrir a Campanha da Legalidade no estado, e por filmar as últimas imagens de João Goulart antes da partida para o exílio. Infelizmente as imagens desta época se perderam, pois Odilon ganhou uma bolsa de estudos para se especializar fora do país e ao passar pela entrevista no consulado o material foi confiscado para análise e nunca mais foi devolvido, alegando que o mesmo fora extraviado.

Concomitantemente à sua carreira no jornalismo, também atuou como ator em filmes e peças, e em 1960 dirigiu seu primeiro filme curta-metragem, intitulado *Um dia de Chuva* e, em 1982 dirigiu o filme *Jamboree*, que foi apresentado no Festival de Gramado.

Em 1970 Odilon criou a produtora Super Filmes e com isso produziu o seu filme de ficção de longa-metragem: *Um é pouco, dois é bom*, com apenas 29 anos. Neste projeto, ele convidou o escritor Luis Fernando Veríssimo para fazer os diálogos. O filme conta problemas do cotidiano sob duas perspectivas: a primeira de um jovem casal de classe média baixa que passa por grandes dificuldades financeiras e a outra de dois malandros que ao sair da cadeia desejam uma nova vida, mas acabam por cometer novamente crimes para sobreviver e acabam indo parar novamente na prisão.

A realização do filme só foi possível graças ao financiamento, incentivo e patrocínio de instituições públicas, privadas e pessoas públicas que apoiaram. E, obviamente, toda a sua experiência com reportagens e documentários, foram importantes para a execução do filme e ainda assim acumulou as funções de produção, roteiro, diretor e ator mesmo que neste período ele já era uma pessoa reconhecida no cinema e na televisão.

O grande destaque de Odilon com o filme *Um é pouco, dois é bom*, está em retratar um Rio Grande do Sul atualizado e urbano, não era um filme rural como os que até então retratavam o estado como uma província interiorana com bombachas. O filme recebeu ótimas críticas da imprensa e

teve sua exibição em festivais e mostras como a II Mostra do Cinema Brasileiro de Guarujá e da Mostra Internacional do Festival de Gramado.

Em *Um é pouco, dois é bom*, Odilon se distancia do Cinema Novo que retrata o negro como o pobre, o sambista, do proletariado, do malandro, do morador do morro, o escravo.

Odilon destaca-se porque é o primeiro diretor negro que possui o controle sobre sua obra cinematográfica ao idealizar, dirigir e atuar, e por isso é considerado o pioneiro do cinema negro brasileiro. Alguns anos depois outro diretor negro, Zózimo Bulbul, inicia seu primeiro filme, o curta-metragem *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1973), sobre o qual apresentaremos na sequência.

2.3.2 A IMPORTÂNCIA DE ZÓZIMO BULBUL: O PAI DO CINEMA NEGRO

Ao discutir sobre o Cinema Negro, não podemos deixar mencionar de Jorge da Silva, mais conhecido como Zózimo Bulbul (1937-2013) que foi um dos maiores expoentes da cinematografia afro-brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Atuando como produtor e roteirista, realizou diversos curtas e um longa-metragem, todos com foco na valorização da cultura negra no Brasil. Seus filmes são extremamente importantes para a preservação e memória da cultura afro, pois sempre denunciam as diferenças, a solidão, a discriminação e a desigualdade que o povo negro viveu e ainda vive, sem esquecer de apresentar um olhar de esperança e que resistir e lutar são necessários. Fazendo assim a história do povo negro no Brasil o seu grande foco através do cinema. Zózimo trabalhou em mais de 30 filmes ao longo de sua trajetória e foi o primeiro negro a ser protagonista de uma novela brasileira, na extinta TV Excelsior, fazendo par romântico com Leila Diniz em “*Vidas em Conflito*”. Não satisfeito com a condição que era reservada aos negros nas telas, resolveu escrever e dirigir seus próprios filmes. Sobre a importância da obra de Zózimo Bulbul, Araújo (2016) diz:

É possível ver uma continuidade entre a obra cinematográfica e a ação artística e militante de Zózimo Bulbul com a herança deixada pelo também falecido senador Abdias do Nascimento, criador do Teatro Experimental Negro (TEN) nos anos de 1940. Foram metas comuns aos dois denunciar o falso mito da democracia racial, combater a discriminação contra o negro e promover sua autoestima. É o que podemos ver tanto na obra dramática e plástica de Abdias Nascimento quanto nos filmes de Zózimo Bulbul.

A trajetória cinematográfica de Zózimo serviu para a conscientização das questões raciais, mas principalmente para pensar e construir novas imagens negras pela cinematografia. Em seus filmes são marcados pela caracterização da valorização cultural do negro e da África, através do combate ao racismo que historicamente invisibiliza o cenário do Brasil contemporâneo.

Além dos filmes, Zózimo Bulbul também realizou o Encontro de Cinema Negro, entre 2007 e 2012, que foi algo importantíssimo para a história do Cinema Negro no país. Nestes encontros haviam discussões e debates quanto à consolidação das cinematografias negras no mundo e também um posicionamento político quanto às produções. Estes encontros foram realizados no Centro Afro Carioca de Cinema⁶ que desenvolve um trabalho de referência para a Cinematografia Afro Brasileira. Para Zózimo, não havia dúvidas quanto ao que caracterizava um cinema negro e isso ficava bem expresso ao escolher os filmes para serem exibidos nos encontros: o realizador tinha que ser negro, pois o Cinema Negro, em sua concepção, era o fruto das subjetividades negras que eram projetadas na tela.

Desde muito cedo Zózimo já questionava a escola, o currículo e também os professores quanto a não representatividade do negro nos conteúdos escolares e entendia que enquanto não houvesse uma formação de professores preocupada com as questões do negro, não haveria mudança na sociedade. Assim, Zózimo indaga a escola e a sua funcionalidade e os conhecimentos que nela são considerados válidos

⁶ O Centro Afro Carioca de Cinema tem por finalidade a promoção da cultura afro brasileira e de seus artistas, além de elaborar projetos e ações que visem a realização permanente de atividades culturais. Seu foco é a valorização da produção cinematográfica brasileira, africana e caribenha como um ato social de transmissão de sabedoria, formação técnica e artística, profissionalização e a inclusão no mercado de trabalho (disponível em: <http://afrocariocadecinema.org.br/>)

socialmente e culturalmente, cabendo ao professor viabilizar o diálogo com o cinema que permite novas experiências estéticas quanto às questões da negritude.

O cinema realizado por Bulbul busca a inter-relação dos sujeitos, saberes e conhecimento de forma tão direta que remete-nos às informações multi e interculturais, sendo o principal objetivo da interculturalidade o “estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalhar a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate” (CANDAU, 2012, p.245).

Através de suas obras cinematográficas, Zózimo nos convida para um deslocamento, em que é necessário reelaborar os conhecimentos eurocêntricos sobre o negro no Brasil. O cinema de Zózimo coloca o negro em destaque com todas as suas potencialidades frente à câmera.

É inegável que a obra de Zózimo no cinema provoca situações pedagógicas que mobilizam a experiência estética, política e ética através de pensamentos como a relação entre liberdade e sociedade negra, pensar a história e a linguagem sob a perspectiva de condições financeiras, morais e sociais. Assim como questionar o racismo e o preconceito através do currículo.

E ainda possibilitar a elaboração do conhecimento cinematográfico pela sensibilidade e pela estética, e que os professores e alunos possam reconhecer e compreender as relações de poder que determinam os modos de ver o negro na sociedade. Sendo esta a grande contribuição de Zózimo Bulbul para o Cinema Negro e para o ensino das relações étnico raciais: “questionar e reinventar o conhecimento a partir de modelos daqueles que detêm o poder econômico e político para, assim criar novos olhares a partir de um sujeito (RANCIERE, 2009, p.35). Ou seja, viabilizar novos modos de ser e estar negro na sociedade e no mundo.

2.3.4 SIRMAR ANTUNES: O SÍMBOLO DOS LANCEIROS NEGROS

Natural de Porto Alegre, Sirmar iniciou sua carreira artística como ator de teatro, nos anos 1970. Morou durante um período em São Paulo,

onde realizou trabalhos na TV Bandeirantes e na Casa Aberta Leide das Neves, tornando-se assim educador para jovens de menor renda, na área do teatro.

Sismar assumiu um lugar de destaque no cinema com suas atuações em obras clássicas como *O Dia em que Dorival Encarou a Guarda*, *Netto Perde sua Alma (que lhe rendeu prêmio nacional)*, *Lua de Outubro*, *A Casa das Sete Mulheres* e era considerado o símbolo dos lanceiros negros.

E mesmo com sua vasta colaboração ao longo de seus quase 50 anos de carreira, somente em 2021, no 49º Festival de Cinema de Gramado, recebe o Troféu Leonardo Machado pela sua carreira no cinema gaúcho. O júri do evento justificou a premiação:

Com este prêmio, pretendemos fazer jus à inestimável contribuição de Sismar Antunes para o cinema gaúcho: um ícone, cuja história se confunde à de nosso cinema e cuja imagem está eternizada em tantas obras que marcam nossa produção.[Júri do Evento].

Sismar era chamado de "operário das artes" porque desempenhou, na sua carreira artística, funções como iluminador e diretor. Ele retratou parte da história do povo e dos artistas negros no Rio Grande do Sul.

Sobre a importância da representatividade, Sismar, em entrevista dada ao Jornal Online Gaz, em outubro de 2021, diz que: “nos coloca com um poder de fala muito bom, nos torna mais visíveis. A mídia, durante séculos, tenta, através da sociedade, nos inviabilizar”.

E ainda na mesma entrevista acrescenta que “ainda não somos protagonistas das nossas histórias. Está faltando um pouco. O negro precisa ter mais força para fazer suas produções, além de escrever, produzir, e contar histórias”. Nesta fala de Sismar, fica evidenciada a importância do cinema negro, em que filmes com produção de pessoas negras assumem uma outra perspectiva quanto à representação do negro, não apenas como escravizado, favelado ou sulbaterno.

2.3.5 SIDNEY POITIER: O OSCAR

Sidney Poitier, foi a primeira estrela negra do cinema de Hollywood e o primeiro negro a ganhar o Oscar de melhor ator (1963), no qual interpretou um trabalhador itinerante que ajuda um grupo de freiras brancas a construir uma capela.

Muitos de seus filmes mais conhecidos exploraram as tensões raciais enquanto os americanos lutavam contra as mudanças sociais provocadas pelo movimento dos direitos civis.

Só em 1967, ele apareceu como um detetive da Filadélfia lutando contra o preconceito na pequena cidade do Mississippi em “No Calor da Noite” e um médico que conquistou os pais cétricos de sua noiva em “Adivinhe Quem Vem para Jantar”.

Os filmes de Poitier lutaram para serem distribuídos no Sul dos EUA, e sua escolha de papéis se limitou ao que os estúdios dirigidos por brancos produziam. Os tabus raciais, por exemplo, o excluía da maioria dos papéis românticos.

Mas seus papéis dignos ajudaram o público das décadas de 1950 e 1960 a imaginar os negros não apenas como servos, mas como médicos, professores e detetives.

Ao mesmo tempo, como o único negro protagonista da Hollywood dos anos 1960, ele foi submetido a um tremendo escrutínio. Ele era frequentemente saudado como um símbolo nobre de sua raça e suportou as críticas de alguns negros que diziam que ele os traía assumindo papéis higienizados e servindo aos brancos. Em entrevista que a Winfrey em 2000, ele disse:

É uma responsabilidade enorme. E eu aceitei, e vivi de uma forma que mostrava como eu respeitava essa responsabilidade. Eu tinha que fazer. Para que outros viessem atrás de mim, havia certas coisas que eu tinha que fazer.

Poitier de família simples e pobre, no início de sua carreira em Nova York tentou atuar, mas com escolaridade limitada, ele teve problemas para ler um roteiro. Assim, ele conseguiu um emprego como lavador de pratos

em um restaurante, onde um encontro fortuito mudou sua vida. Um garçom idoso se interessou pelo adolescente e passava as noites depois do trabalho lendo o jornal com ele para melhorar sua compreensão, gramática e pontuação.

Logo depois, Poitier conseguiu trabalho no American Negro Theatre, onde teve aulas de atuação, suavizou seu sotaque das Bahamas e conseguiu um papel no palco como substituto de Harry Belafonte. Isso levou a papéis na Broadway e acabou chamando a atenção de Hollywood.

É importante destacar que Poitier recusou-se a assumir papéis que considerava degradantes.

O primeiro filme de Poitier foi “O Ódio É Cego”, de 1950, um filme noir no qual ele interpretou um jovem médico que deve tratar um paciente racista.

Isso levou a papéis cada vez mais proeminentes como um reverendo no drama do apartheid “Os Deserdados”, um estudante problemático em “Sementes de Violência” e um prisioneiro fugitivo em “Acorrentados”, no qual ele e Tony Curtis foram algemados e forçado a conviver para sobreviver. Com aquele filme de 1958, Poitier se tornou o primeiro negro a ser indicado ao Oscar.

Mas, para um ator de pele escura dos anos 1950, era difícil encontrar papéis complexos.

(Os negros) eram tão novos em Hollywood. Quase não havia referências para nós, exceto como personagens estereotipados e unidimensionais. Eu tinha em mente o que era esperado de mim – não apenas o que os outros negros esperavam, mas o que minha mãe e meu pai esperavam. E o que eu esperava de mim mesmo. [Entrevista com a Winfrey, 2000]

Logo no início, Poitier tomou uma decisão consciente de rejeitar papéis que não fossem consistentes com seus valores ou que refletissem mal em sua raça. Ele disse a Winfrey que, como um jovem ator em dificuldades, recusou um papel que pagava US\$750 por semana porque não gostava do personagem, um zelador que não respondeu depois que bandidos mataram sua filha e jogaram o corpo dela no gramado.

Eu não conseguia me imaginar fazendo esse papel. Então disse a mim mesmo: 'Esse não é o tipo de trabalho que eu quero.' E eu disse ao meu agente que não poderia interpretar o papel", disse Poitier. "Ele disse: 'Por que você não pode fazer? Não há nada depreciativo nisso em termos raciais', e eu disse: 'Não posso fazer isso.' Ele nunca entendeu. [Entrevista com a Winfrey, 2000]

Ainda assim, no final dos anos 1950, Poitier estava conseguindo trabalhos regularmente como ator. Ele apareceu na primeira produção da Broadway da peça "A Raisin in the Sun" em 1959 e estrelou a versão cinematográfica dois anos depois. Depois veio "Uma Voz nas Sombras", o épico bíblico "A Maior História de Todos os Tempos" e o drama "Quando Só o Coração Vê", no qual seu personagem teve um romance casto com uma mulher cega branca.

Estimulado por sua amizade com o mais sincero Belafonte, Poitier também começou a abraçar o movimento pelos direitos civis. Ele compareceu à marcha de 1963 em Washington e em 1964 viajou ao Mississippi para se encontrar com ativistas nos dias que se seguiram ao infame assassinato de três jovens trabalhadores dos direitos civis.

Mas Poitier às vezes se irritava quando os entrevistadores o questionavam muito sobre suas experiências com o racismo.

O racismo era horrível, mas havia outros aspectos da vida", disse ele a Winfrey. "Existem aqueles que permitem que suas vidas sejam definidas apenas pela raça. Eu corrijo qualquer um que venha até mim apenas em termos de raça.[Entrevista com a Winfrey, 2000]

Então veio 1967, um dos anos mais notáveis que qualquer estrela de Hollywood teve antes ou depois. Poitier estrelou três filmes de alto perfil, começando com "Ao Mestre com Carinho", um drama britânico sobre um professor idealista que deve conquistar adolescentes rebeldes em uma difícil escola do leste de Londres.

A essa altura, Poitier estava recebendo US\$1 milhão por filme, e os cineastas não tinham certeza se teriam condições de contratá-lo. Então, eles fecharam um acordo para pagar a escala de ator – o valor mínimo legal – em troca de uma porcentagem da receita de bilheteria do filme.

Embora comum em Hollywood hoje, era uma ideia radical na época – e inteligente para Poitier. “Ao Mestre, com Carinho” se tornou um grande sucesso, rendendo a ele um grande pagamento.

Em seguida, foi “No Calor da Noite”, de Norman Jewison, que deu a Poitier seu papel mais duradouro. Ele interpretou Virgil Tibbs, um detetive de homicídios que passava pelo Mississippi quando foi detido por um fanático chefe de polícia branco (Rod Steiger) como possível suspeito de um assassinato. Tibbs relutantemente concorda em ficar e ajudar a resolver o caso, e os dois homens finalmente encontram um respeito mútuo relutante.

O filme deu a Poitier sua frase mais famosa – “Eles me chamam de Senhor Tibbs!” – um grito indignado por respeito depois de uma afronta humilhante do personagem de Steiger.

Em outra cena memorável, Tibbs leva um tapa na cara de um proprietário de plantação racista e, em seguida, dá um tapa de volta. Antes de concordar em fazer o filme, Poitier solicitou uma mudança de roteiro para adicionar o tapa de retaliação e até mesmo reescrever seu contrato para proibir o estúdio de cortar a cena.

“E, claro, é um daqueles grandes momentos em todo o filme, quando você o esbofeteia de volta”, disse a âncora da CBS News, Lesley Stahl, à Poitier em 2013. Ele respondeu: “Sim, eu sabia que estaria insultando todas as pessoas negras do mundo (se eu não tivesse).”

Poitier seguiu esse filme com “Adivinhe Quem Vem para Jantar”, de Stanley Kramer, outro filme com mensagem sobre tolerância racial, no qual seu personagem médico deve persuadir os personagens de Spencer Tracy e Katharine Hepburn a deixá-lo se casar com sua filha. O filme foi lançado apenas seis meses depois que a Suprema Corte tornou o casamento entre pessoas de diferentes raças legal em todos os 50 estados.

No entanto, por volta da mesma época, alguns negros começaram a reclamar que os personagens santos e não sexualizados de Poitier tinham pouca semelhança com as complexas realidades da vida afro-americana.

O dramaturgo negro Clifford Mason, em uma coluna do New York Times de 1967, argumentou que Poitier interpretou essencialmente o mesmo personagem em todos os filmes:

um cara bom em um mundo totalmente branco, sem esposa, sem namorada, sem mulher para amar ou beijar, ajudando o homem branco a resolver seu problema de homem branco. (Clifford Mason, 1967)

Essa crítica magoou Poitier tanto que ele se retirou para as Bahamas por meses.

“Eu vivi com pessoas se virando contra mim. Foi doloroso por alguns anos [...] Eu fui o ator negro de maior sucesso na história do país”, disse Poitier a Winfrey. “As críticas que recebi foram principalmente porque eu geralmente era o único negro no cinema. Pessoalmente, eu achava que era um passo [para frente].”

Já na década de 1970, Poitier reduziu sua atuação e voltou-se para a direção, o que, segundo ele, lhe deu mais controle sobre seus projetos cinematográficos.

Ele se juntou a seu amigo Belafonte para o faroeste “Um por Deus, Outro pelo Diabo”, sua estreia como diretor. Ele dirigiu e co-estrelou com Bill Cosby na comédia “Aconteceu num Sábado”, que, junto com suas sequências espirituais “Aconteceu Outra Vez” e “A Piece of the Action”, contou com elencos principalmente de negros.

E em 1980, ele dirigiu “Loucos de Dar Nó”, a comédia de fuga da prisão de Richard Pryor-Gene Wilder, que se tornou um de seus maiores sucessos.

Embora tenha desaparecido como grande atração de bilheteria, Poitier continuou a aparecer na tela esporadicamente na década de 1990, principalmente com Tom Berenger no thriller de ação de 1988 “Atirando para Matar”, com Robert Redford no filme de trapaça de 1992 “Quebra de Sigilo” e com Bruce Willis e Richard Gere em “O Chacal”, de 1997, seu último papel no cinema.

Ele também tardiamente se voltou para a televisão, onde foi indicado ao Emmy por interpretar o juiz da Suprema Corte dos EUA, Thurgood Marshall, e o líder sul-africano Nelson Mandela em duas minisséries. Ele também foi considerado para o papel do presidente Josiah “Jed” Bartlet no

programa de TV “West Wing: Nos Bastidores do Poder”, que acabou indo para Martin Sheen.

Em 2000, Poitier se aposentou da atuação, preferindo jogar golfe e escrever um livro de memórias, “A Medida de um Homem: Uma Autobiografia Espiritual”, em que ele descreveu sua tentativa de viver de acordo com os princípios incutidos por seu pai e outros que admirava.

Em seus últimos anos, quando Hollywood procurou reconhecer um homem cujo exemplo abriu portas para tantos outros atores negros, os elogios sobraram. Em 2001, Poitier recebeu um Oscar honorário por sua contribuição geral para o cinema americano. No ano seguinte, ao receber seu Oscar de melhor ator por “Dia de Treinamento”, Denzel Washington disse: “Há quarenta anos estou perseguindo Sidney. [...] Sempre estarei perseguindo você, Sidney. Sempre estarei seguindo seus passos.”

Em 2009, o presidente Barak Obama concedeu a Poitier a Medalha Presidencial da Liberdade, a maior homenagem civil do país, dizendo: “Dizem que Sidney Poitier não faz filmes, ele faz marcos [...] marcos de excelência artística, marcos do progresso da América.”

A “Film Society of Lincoln Center” concedeu seu maior prêmio a Poitier em 2011. Entre os palestrantes que o elogiaram estava o cineasta Quentin Tarantino, que disse:

“Na história do cinema, houve apenas alguns atores que, uma vez que ganharam reconhecimento, sua influência mudou para sempre a forma de arte. Há um tempo antes de sua chegada, e há um tempo depois de sua chegada. E depois de sua chegada, nada mais será o mesmo. No que diz respeito aos filmes, existia o pré-Poitier, e existe a Hollywood pós-Poitier.”

E por toda essa trajetória, Sidney Poitier representa o cinema negro, não aceitando papéis estereotipados e por abrir caminhos para que outros negros também pudessem concorrer a maior premiação do cinema, o Oscar.

2.3.6 Contribuições do Cinema Negro para a educação das relações étnico-raciais

A contribuição do Cinema Negro para a educação das relações étnico-raciais (ERER) se faz presente na esfera sociocultural da imagem do afrodescendente, assumindo um papel importante e de resgate da imagem afirmativa e positiva do negro, contrário a imagem difundida historicamente como uma minoria vulnerável.

O Cinema Negro contribui para a ERER na medida em que possibilita ao povo negro o resgate de sua condição de sujeito protagonista, ou seja, aquele que ensina a sociedade como ele realmente é, e valoriza sua cultura. E ainda tem uma grande preocupação com o processo de concepção e evolução da consciência dos sujeitos. Diante disto, as produções do cinema negro colocam em prática formas diferentes de trabalhar com conhecimento histórico, superando a chamada dicotomia entre produção e difusão do conhecimento

[...] tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas de uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido de voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade) (SCHMIDT, 2009, p.19).

Os filmes do Cinema Negro colaboram com a construção de identidade, fugindo de estereótipos, e por isso também são fontes para fundamentação histórica e que também direcionam os olhares no que diz respeito aos fatos e fenômenos históricos. Para orientar esse olhar, a atividade docente é extremamente importante, pois é o professor que irá agir na conscientização dos alunos em relação ao seu posicionamento frente às produções cinematográficas.

A principal característica do Cinema Negro é a perspectiva estética e política presentes nas filmografias, que apresenta outras formas da presença do negro na sociedade e na cultura, que rompem com a tradicional imagem de banalizado e marginalizado: o escravo, o bandido, ou o negro de alma branca.

Constata-se que o Cinema Negro é uma postura conceitual para expressar o discernimento da nova posição sociocultural do afrodescendente, na construção de uma imagem afirmativa do negro e de sua cultura (PRUDENTE, 2011, p.49)

Sendo assim, o Cinema Negro pode contribuir fortemente com a EREER através de uma formação docente com novas perspectivas em que os sujeitos vejam suas trajetórias inseridas na história e na cultura afro-brasileira. E, ainda, que os docentes compreendem a importância do Cinema Negro como material pedagógico e não somente como um recurso para a EREER.

Uma vez que os professores tem o conhecimento sobre o cinema negro, esses procuram realizar em suas práticas com auxílio dos filmes o rompimento com estereótipos, posituação da identidade negra; consideração das diferenças entre grupos e pessoas negras.

Por isso a importância de acesso a pesquisas sobre esta temática a fim de se apropriarem do conteúdo e não abordando superficialmente, mas que de fato possam contribuir para a aprendizagem dos alunos e para o combate ao preconceito e racismo presentes na sociedade.

2.4 REVISÃO DE LITERATURA: AS PESQUISAS ATUAIS SOBRE CINEMA NEGRO E EREER

2.4.1 Procedimentos de pesquisa para a construção da revisão de literatura

Para contextualizar a produção científica atual sobre a temática desta pesquisa, optamos pelo desenvolvimento de uma revisão de literatura, que se caracteriza como uma revisão bibliográfica. Este é o primeiro passo para a realização de qualquer pesquisa científica (MARCONI;LAKATOS,2018) e é de suma importância, pois é o que incentiva e orienta o aprendizado de forma sólida na área da pesquisa (RICHARDSON, 1999), por isso exige tempo, diligência e muita atenção no momento da coleta e seleção dos dados.

Inicialmente recorreu-se a diversas bases de pesquisa para a busca de artigos e, dentre as mais variadas fontes, escolheu-se a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos CAPES/MEC. Esta escolha não foi aleatória, mas sim, por estes portais serem bibliotecas eletrônicas que contemplam artigos científicos brasileiros atualizados em suas bases de dados. Nestes portais o intuito foi investigar a presença de publicações relacionadas à temática “Contribuições do Cinema Negro para Educação das Relações Étnico-Raciais”.

Primeiramente, foi preciso estudar um pouco sobre as plataformas e compreender os seus respectivos mecanismos de buscas, para um melhor refinamento dos artigos com a temática escolhida. Realizamos um levantamento na plataforma SciELO e no Portal de Periódicos da Capes de artigos e as buscas iniciais foram extremamente frustrantes, pois obtiveram como resultado uma gama muito vasta de artigos, trazendo necessidade de ampliar o refinamento.

Quanto à seleção dos artigos para a pesquisa, optou-se por artigos em português publicados em revistas da área do conhecimento educação ou relacionadas à educação, e testamos os seguintes descritores nas plataformas SciELO e Capes, apresentado os quantitativos que a pesquisa retornou, respectivamente: cinema negro (17/250); professores (5655/17.505); educação (26.368/65.809); formação de professores (2.673/9.295); e étnico-racial (195/746). Ainda, foi testada a utilização de operadores booleanos, que auxiliam nos sites de busca a ampliar ou limitar a pesquisa através do filtro de resultados, melhorando assim a pesquisa. Nesta pesquisa também foram testados os conectivos “and” e “or” para restringir e limitar esse processo. Por fim optou-se por utilizar o descritor cinema negro para a análise.

Para auxiliar na organização e análise dos artigos, utilizou-se o Quadro 1 com indicações da plataforma em que foi extraído o artigo, título, ano, descritores/ palavras chaves e resumo. Ao verificar que o artigo tinha características da mesma temática, lia-se o resumo do mesmo para verificação e análise. Este tipo de estudo é chamado por Bardin (2011), de análise de conteúdo temática que é compreendida como um agrupamento de instrumentos metodológicos que se utiliza em discursos diversificados,

sendo assim busca-se um núcleo de sentido, presença ou ausência de sentidos e significados, dos critérios indicados. Com base nisso organizamos uma planilha com o nome do autor, ano, título, periódico, área temática e descritores/palavras-chaves.

Os estudos caracterizados como revisão bibliográfica têm por finalidade a exploração e a revisão metodológica e sistemática. Autores como Gavião e Pereira (2014), defendem que este tipo de pesquisa tem por objetivo identificar, selecionar, avaliar e sistematizar pesquisas que foram realizadas anteriormente. A pesquisa bibliográfica que aqui foi realizada foi fundamentada na análise de artigos já publicados, a partir desta seleção, foi realizada uma revisão planejada, estruturada e controlada, ou seja, sistemática.

Foram inseridas pesquisas nacionais que abordavam a educação das relações étnico-raciais, protagonismo negro e formação de professores e publicações do período de 2003 a 2021. A escolha de tal período foi porque a partir de 2003 o cinema nacional teve incentivo expressivo, através de políticas de promoção do cinema nacional e também pela criação da lei 10.639/2003, diante disso, compreendemos que os últimos 17 anos podem retratar um cenário amplo das pesquisas científicas que abordam essa temática.

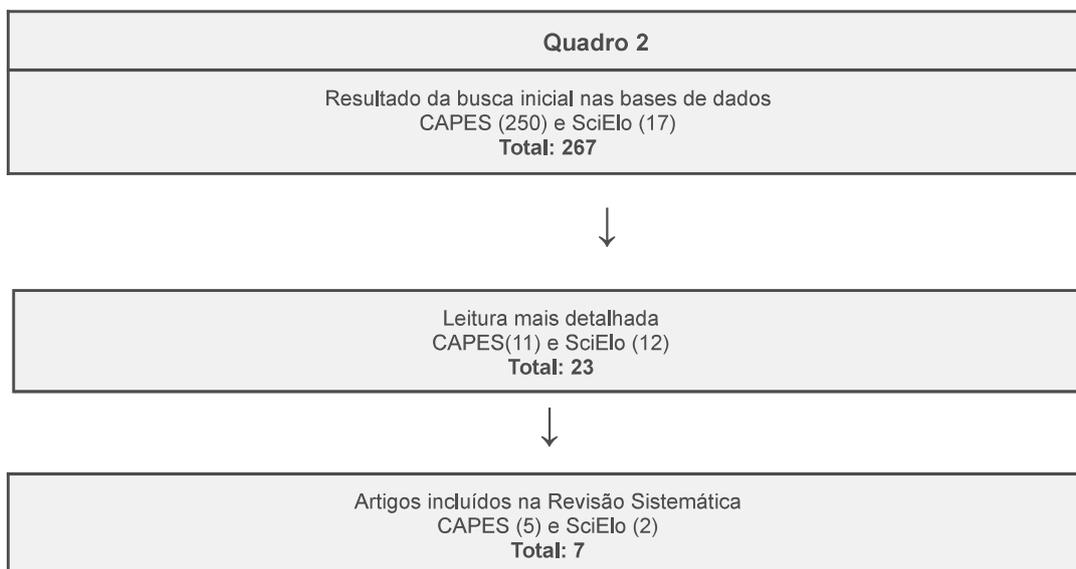
Ainda, quanto ao refinamento da pesquisa, destacamos que foram excluídas as pesquisas em duplicidade, revisão de literatura, artigos de opinião, resenhas, pontos de vista, carta ao editor e editorial. Na sequência, foi realizada a seleção de todos os artigos identificados através da leitura dos títulos, resumos e metodologia.

| Quadro 1 | |
|--|--|
| SciElo Palavra-Chave: cinema negro | Portal de Periódicos CAPES/MES Palavra-Chave: cinema negro |
| Identificados Artigos identificados por meio da busca nas bases de dados | Identificados Artigos identificados por meio da busca nas bases de dados |
| 17 | 250 |
| Triagem Artigo selecionados por meio da leitura do título ou resumo | Triagem Artigo selecionados por meio da leitura do título ou resumo |

| | |
|--|--|
| 11 | 12 |
| Elegibilidade Artigos selecionados para verificação de critérios de inclusão | Elegibilidade Artigos selecionados para verificação de critérios de inclusão |
| 6 | 6 |
| Incluídos Artigos incluídos para a presente revisão | Incluídos Artigos incluídos para a presente revisão |
| 5 | 2 |

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

Após o trabalho de refinamento e análise, chegou-se a 07(sete) artigos que mais se alinhavam ao objetivo da pesquisa, que foram acessados em sua íntegra para estudo e análise detalhada.



Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

A figura acima apresenta o esquema de seleção dos artigos, através de um fluxograma que sumariza os resultados da pesquisa que, inicialmente, utilizou descritores, identificando 267 produções de artigos. Na sequência, com o refinamento dos critérios de exclusões, restaram 23 artigos para análise mais detalhada. Dessas, após leitura dos resumos, foram identificados 07 (sete) artigos que abordavam a temática cinema negro. Tais artigos serão apresentados na sequência.

2.4.2 Analisando o conteúdo e categorizando os resultados da pesquisa

Após a seleção dos artigos, iniciou-se a leitura desses na íntegra a partir dos quais foram analisados os elementos presentes referentes à autoria, ano de publicação, título, periódico, área temática e descritores/palavras chaves, conforme o Quadro 3.

| Quadro 3 | | | | | | |
|--------------|---|------|--|---|--|---|
| Selecionados | | | | | | |
| Nº | Autoria | Ano | Título | Periódico | Área Temática | Descritores/Palavras chaves |
| 1 | Ferreira, Ceiza; Carvalho, Clarissa. | 2021 | Novas formas de visibilidade: representação de gênero e raça no audiovisual em Goiás. | Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação | Comunicação Social | Cineastas negros; Audiovisual goiano; Visibilidade; Representação; Gênero e raça |
| 2 | Celso Luiz Prudente | 2019 | A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio | Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação | Language and Literature: Philology. Linguistics: Communication. Mass media | Dimensão Pedagógica, Cinema Negro, Étnico-raciais, Íbero-ásio-afroameríndio, Euro-hetero-machista-autoritário |
| 3 | Carvalho, Noel dos Santos; Domingues, Petrônio. | 2018 | Dogma Feijoadá: A invenção do cinema negro brasileiro | Revista Brasileira de Ciências Sociais | Ciências sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. | Cinema; Negro; Produção audiovisual; Relações raciais |

| | | | | | | |
|---|---|------|--|--|---------------------|---|
| 4 | Carvalho, Noel dos Santos; Domingues, Petrônio. | 2017 | A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro | Estudos Avançados | Educação | Cinema; Negro; Cultura; Relações raciais |
| 5 | Fábio José Paz Da Rosa ; Adriana Mabel Fresquet | 2017 | A estética negra de Zózimo Bulbul em cena: novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores | Educação temática digital -Universidade Estadual de Campinas | Education | cinema negro, formação de professores, zózimo bulbul |
| 6 | Santiago Júnior, Francisco das Chagas Fernandes . | 2012 | Imagem, raça e humilhação no espelho negro da nação: cultura visual, política e “pensamento negro” brasileiro durante a ditadura militar | Topoi (Rio de Janeiro) | História e Educação | cinema brasileiro; identidade racial; Xica da Silva; Tenda dos Milagres ; cultura visual; cultura política; inteligência negra. |
| 7 | Araújo, Joel Zito. | 2008 | O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira | Revista Estudos Feministas | Ciências Humanas | negro na telenovela e no cinema; racismo; ideologia do branqueamento; mulheres negras na TV e no cinema. |

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

No primeiro artigo, intitulado “Novas formas de visibilidade: representação de gênero e raça no audiovisual em Goiás”, as autoras Carvalho & Ferreira (2021), apresentam novas formas de exibição do negro, sob o olhar de três jovens cineastas negros. Através deste artigo identificamos novas formas de visibilidade do negro na frente das telas e

também atrás das câmeras, uma vez que compreendemos o cinema negro não só pelo que é exposto na frente das telas, mas também nos bastidores. As autoras também enfatizam que o governo de Jair Bolsonaro, que teve início no ano de 2019, trouxe um contexto desfavorável para a produção audiovisual e para as ações afirmativas, tendo em vista a extinção do Ministério da Cultura, e os grandes cortes nos investimentos no setor.

E atentam para a importância da construção da identidade negra positiva, que conforme Gomes (2003) e Araujo (2008) é historicamente marcada pela representação do negro em papéis subalternos ou estereotipados, como escravos e serviçais, sem grande importância ou densidade, limitados em espaços inferiores, e ainda que atores de origem negra muitas vezes são escalados para interpretar papéis com estereótipos da feiura, subalternos, de inferioridade social e racial.

Prudente (2019) defende a imagem do negro é uma questão das relações étnico-raciais. Por isso a dimensão pedagógica do cinema negro é importante, pois estabelece uma imagem de afirmação positiva da africanidade. Para Prudente (2019) o negro brasileiro se constituiu em minoria majorizada.

Já autores Carvalho & Dominguês (2018), caracteriza o cinema negro a partir do Manifesto Dogma Feijoada - Gênese do Cinema Negro Brasileiro, que preconizava as seguintes exigências: filme tem que ser dirigido por realizador negro; o protagonista deve ser negro; a temática tem que ser relacionada com a cultura negra ou à questão racial brasileira; o filme deve ter um cronograma exequível; personagens estereotipados ou maniqueístas não são permitidos; o roteiro deve privilegiar o negro comum brasileiro e super-heróis e bandidos devem ser evitados.

Em outro artigo analisado, Carvalho & Dominguês (2017) mostram através do estudo da tese de David Neves (1966) a representação do negro no Cinema Novo, por meio de uma preocupação cinematográfica com a produção de filmes denunciando o combate à miséria, injustiça de classes, escancarando o sertão e as favelas, ou seja as mazelas do Brasil, reforçando assim a visão estereotipada e inferiorizada do negro. No mesmo estudo revelam que na ocasião da publicação da tese, Neves admite que desconhecia a existência de filmes realizados por autores negros no

cinema brasileiro, mas reconhece a existência de um cinema com assunto negro no Brasil, sendo mais tarde esse um dos contrastes presentes no Manifesto Dogma Feijoadá - Gênese do Cinema Negro Brasileiro.

Quanto à importância da formação de professores Rosa&Fresquet (2017) analisam a cinematografia negra de Zózimo Bulbul como uma possibilidade de educação etnorracial, relacionando as questões de currículo e negritude sob uma perspectiva multi e intercultural na formação de professores. Destacando a necessidade de o tema ser tratado também nos cursos de licenciatura, de forma que os professores que estão em formação também possam refletir sobre como é a visibilidade do negro. Propiciando novas formas estéticas sobre o negro, rompendo com a visão tradicional eurocentrada, compreendendo assim, a importância da formação docente que reconheça a necessidade das questões étnicas e raciais para debate nas formações.

No artigo de Júnior & Fernandes (2012), encontramos estudos sobre a imagem no negro como retórica da humilhação racial. Com isso, os autores identificam uma série de posicionamentos de intelectuais negros que questionam a forma como o negro era mostrado no Brasil da década de 1970 nos filmes nacionais.

Por fim, e não menos importante, Zito (2008) sabiamente examina a representação dos atores e das atrizes negras em quase 50 anos de história da telenovela brasileira, principal indústria audiovisual e dramática do país. Evidenciando assim o mito da democracia racial, que apesar de intensamente criticado por amplos setores da população negra, persiste até hoje na indústria do cinema e da telenovela.

Foi ainda constatado que a maioria dos artigos abordam questões sobre a temática cinema negro, e representando 06 (seis) produções na última década. Foi verificado também que a maior parte dos artigos foi publicada em periódicos nas áreas da Educação e Ciências Sociais, isso mostra que o tema é atual e presente, assim como também percorre entre outras áreas do conhecimento tais como História, Comunicação e Linguagem.

Os artigos estudados reafirmam a relevância de indicar novas formas de representatividade e visibilidade do negro através das telas e

câmeras dos filmes. Reforçando, assim, a importância de ser trabalhado e estudado na academia, e na escola com os profissionais da Educação Básica na articulação entre a EREER e o cinema negro.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem metodológica

Nossa proposta de pesquisa-intervenção se propõe a contribuir de forma positiva, a importância dos homens e mulheres negras na construção da história do Brasil.

Para Marx e Engels (2011) que definem as bases metodológicas ao elaborar o seu sistema explicativo de história e de sociedade, bem como os princípios pedagógicos, que orientam suas análises. A articulação destes dois conjuntos de conhecimento, o materialismo histórico e o materialismo dialético, têm sido interpretados de diversas maneiras por muitos estudiosos de Marx e do marxismo.

Para Marx e Engels (2011), a forma com que os homens estão organizados, o modo como se relacionam em sociedade, apontam em direção à totalidade histórica. Nesse sentido, todos os fenômenos que se manifestam no interior das relações capitalistas de produção são vistos como etapas necessárias à compreensão dessa totalidade. À medida em que concebemos que o homem é um ser histórico e não ser da história, passamos a compreender que a história é exatamente a identificação do homem com suas próprias necessidades, com sua própria vontade, com sua própria consciência e com a ciência. Por isso Marx e Engels, na Ideologia Alemã (2011), explicitam que a consciência do homem é o ser social. E que, esse ser social, adquire uma superioridade sobre a consciência. “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Portanto:

[...] existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que a matéria é o princípio primeiro e a consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, ou derivado (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Sendo assim, o estudo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica com leituras de autores que tratam sobre temas relacionados a educação das relações étnico-raciais, tendo como base seus conceitos, conteúdo e discursos; e a Lei nº 11.645/2008, que introduziu a obrigatoriedade do ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos povos indígenas no Brasil para todas as instituições de ensino, privado ou público, em todos os graus, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Fomentando ainda as discussões que permeiam as indagações problematizando nossos estudos, é necessário que compreendamos as condições basilares desta sociedade, as políticas públicas e educacionais por ela geradas, as ideias que se estabelecem e que denotam a sua totalidade. A partir dessa compreensão é que teremos mais entendimento de que o que é pensado, planejado e implantado em uma política de ação afirmativa tem um propósito, uma intenção e relaciona-se com o processo de formação dessa totalidade (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Por essa razão, fez-se necessário estudar as leis e diretrizes relacionadas à EREER, para melhor compreendê-las; investigar se essa demanda está sendo trabalhada nas escolas.

Outro aspecto que caracteriza essa pesquisa-intervenção é que ela desenvolvida em um curso de Mestrado Profissional que, segundo o Parecer CNE/CES 0079/2002, enfatiza estudos voltados a qualificação dos profissionais - neste caso, do profissional da educação - e ainda o pressuposto da pesquisa aplicada como proposta metodológica. Compreendemos que a pesquisa aplicada:

provoca a reflexão sobre as questões abordadas, suscita o surgimento do "novo", intervém, cientificamente, no contexto estudado e estimula o pesquisador suplantar a dimensão discursiva e epistêmica, ampliando as possibilidades de propor e atuar, junto a um coletivo, na busca de soluções reais para problemas reais. (Hetkowski, 2016, p.22).

E ainda Machado (2021) problematiza a pesquisa aplicada na formação de professores em um programa de mestrado em educação, pois entende que esta é uma possibilidade de ampliar a constituição da área.

Neste sentido, o pressuposto teórico-metodológico às pesquisas de intervenção visa a resolução de problemas específicos do contexto da educação, bem como têm como compromisso de atuar na formação dos profissionais ao aprimoramento de práticas pedagógicas, estratégias e técnicas de ensino. Redimensionando o "saber-fazer crítico-reflexivo, científico" e não repetitivo-tecnicista, concebendo condições aos profissionais dessa área e possibilidades de ampliação nos modos de fazer já existentes, ou criando novas formas, estratégias e inovações na rede básica de ensino.

A proposta teórico-metodológica do Mestrado Profissional é diferente dos Mestrados Acadêmicos, os quais não têm em sua gênese, como objetivo prioritário, a ênfase da pesquisa-intervenção, estudos e avaliação, impactos e resolução de problemas, diretamente ou através de intensa imersão nas dinâmicas da rede da Educação Básica (Hetkowski,2016).

Sendo assim, esta pesquisa-intervenção busca promover a reflexão crítica e a formação continuada de professores da Rede municipal de educação de Canoas/RS sobre como os filmes do Cinema Negro podem contribuir para a formação de professores para uma educação antirracista?

3.2 O contexto da pesquisa-intervenção: Rede Municipal de Educação de Canoas/RS.

A cidade de Canoas, está localizada a 20 Km da cidade de Porto Alegre, e segundo dados do censo de 2016, possui 348.208 habitantes. Atualmente, a rede municipal de educação da cidade de Canoas possui 85 escolas de Educação Básica (44 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 41 Escolas Municipais de Educação Infantil), com 1570

professores ativos, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas (2021).

O município foi escolhido para esta pesquisa-intervenção devido à proximidade minha, mestranda, que trabalho na Rede Municipal de Canoas, e também porque a Universidade Federal do Pampa possui um relacionamento amistoso com esta rede ensino, tendo em diversos momentos proporcionadas formações continuadas aos professores através de cursos de extensão, oficinas, palestras, entre outros, tornando assim uma parceria fecunda e propícia ao aprofundamento das relações entre a universidade e a Educação Básica.

Ainda, outro fator da escolha desta rede se justifica diante do cenário de pandemia causados pelo coronavírus, em que foram necessárias medidas para prevenção do contágio no âmbito da administração pública municipal na cidade de Canoas/RS pelo COVID-19. Assim sendo, em 18 de março de 2020, foi publicado o Decreto Municipal nº 69, Seção I (Da Rede de ensino Municipal), que dispõe em seu artigo 2º: “Ficam suspensas, por prazo indeterminado, as aulas em todas as escolas da rede pública municipal”. Com a suspensão das atividades escolares presenciais da rede e do novo cenário de distanciamento social, que visavam restringir o convívio de forma a evitar que se aumentassem o número de casos de pessoas doentes com COVID-19, reduzindo a necessidade de internações e evitando, assim uma sobrecarga no sistema de saúde, a Secretaria Municipal de Educação - SME, buscou alternativas para viabilizar a formação continuada e a qualificação do trabalho docente neste período por meio do uso das tecnologias na educação básica.

Conforme disposto no *website* da SME a formação de professores na cidade de Canoas possui como princípios: protagonismo docente, horizontalidade, trabalho colaborativo, formação entre pares, foco nas demandas do cotidiano, adesão espontânea, registro e visibilidade das práticas docentes, e pertencimento, acolhimento e afetividade⁷.

No ano letivo de 2020, foram disponibilizados para a formação de professores com a rede as seguintes ferramentas: o Google Meet, que é uma ferramenta para realização de videoconferências e aulas *online* e o

⁷ <https://www.canoas.rs.gov.br/departamentos/sec-educacao/>

Canal no YouTube, que é um espaço de compartilhamento de temas importantes relacionados à educação, possibilitando um contato mais interativo da equipe pedagógica da SME com os docentes da rede municipal de ensino.

O Canal de Youtube ⁸ “Formação de Professores SME - Prefeitura de Canoas”, possui 3.840 mil inscritos (dados extraídos em dezembro de 2020), e conforme descrição presente no Canal é destinado à publicação de vídeos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Canoas visando a capacitação de professores da rede pública de ensino, com 102.568 visualizações e 90 vídeos publicados com temáticas nas áreas de Tecnologias, Gestão escolar, Anos Finais e Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Antirracista, FEMUCITEC (Feira Municipal Científica e Tecnológica de Canoas), Saberes em Diálogo, entre outros.

Ao analisar os vídeos publicados no Canal do Youtube em 2020, identificamos 15 vídeos sobre a Formação de Professores destinados a professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, educação infantil e gestão escolar, com diversos assuntos pertencentes aos professores e gestores destes níveis educacionais. Destacamos que apenas 2 (duas) formações foram com temática de educação das relações étnico-raciais e 1(uma) com a temática indígena.

Quadro 4

Formação de Professores SME - Prefeitura de Canoas - YouTube

| | Data Transmissão | Visualizações | likes/deslikes | comentários | Assunto | Duração |
|--|-------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|----------------|----------------|
|--|-------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|----------------|----------------|

⁸ <https://www.youtube.com/channel/UCurOcG9RoXPEQa5yBRNdXMg>

| | | | | | | |
|---|------------|-------|-------------------------|-------------|---|----------|
| 1 | 18/05/2020 | 4.265 | 459 likes / 0 dislikes | desativados | A criatividade e a experiência no cotidiano: possibilidades de aprendizagens em diferentes tempos e espaços. | 1h42 min |
| 2 | 20/05/2020 | 2.785 | 278 likes / 2 dislikes | desativados | Atividades remotas: desafios na alfabetização | 1h 33min |
| 3 | 25/05/2020 | 1.968 | 187 likes / 0 dislikes | desativados | Inovação e criatividade: as potencialidades das tecnologias na prática pedagógica do 4º e 5º ano | 1h 14min |
| 4 | 27/05/2020 | 3.027 | 189 likes / 1 dislikes/ | desativados | Reinventando a educação nos Anos Iniciais: estratégias das escolas municipais de Canoas em tempos de pandemia | 2h 01min |
| 5 | 03/06/2020 | 3.603 | 308 likes / 3 dislikes | 14 | Reconstruindo pontes através da COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1h56 min |
| 6 | 05/06/2020 | 2.930 | 253 likes / 2 dislikes | 13 | DO VIVIDO AO REGISTRADO: histórias, percepções e ressignificações na educação infantil | 1h42 min |
| 7 | 26/06/2020 | 2.751 | 251 likes / 2 dislikes | 3 | Alfabetização e Múltiplas Linguagens: reflexões | 2h36 min |

| | | | | | | |
|----|---------------|-------|-------------------------|-------------|---|-----------|
| | | | | | contemporâneas na Escola da infância. | |
| 8 | 30/06/2020 | 2.564 | 236 likes / 2 dislikes | desativados | ÉTICA, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO DOS PEQUENOS NA REDE | 1h59 min |
| 9 | 10/08/2020 | 3.561 | 321 likes / 7 dislikes | 4 | A implementação do RCC na rede municipal: um compromisso de todos | 1h43 min |
| 10 | 17/08/2020 | 3.524 | 307 likes / 5 dislikes | 4 | Conhecimento, comunicação e cultura digital | 1h 49min |
| 11 | 24/08/2020 | 3.257 | 315 likes / 9 dislikes/ | 4 | Pensamento científico, crítico e criativo, argumentação, trabalho e projeto de vida | 1h52 min |
| 12 | 30/08/2020 | 3.185 | 291 likes / 8 dislikes | 2 | Responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado | 2h09 min |
| 13 | 13/10/2020 | 1.426 | 147 likes / 0 dislikes | 03 | Por uma educação antirracista: identidades e cultura afro-brasileira no contexto escolar | 2h 07 min |
| 14 | 13/10/2020 ** | 1.487 | 145 likes / 1 dislikes | 08 | A ancestralidade na sala de aula: outros olhares para a temática indígena na escola | 1h 30 min |

| | | | | | | |
|----|------------|-----|-----------------------|----|--|----------|
| 15 | 03/12/2020 | 387 | 86 likes / 3 dislikes | 04 | Racismo Estrutural e Racismo Cotidiano: conversas para uma educação antirracista | 1h 38min |
|----|------------|-----|-----------------------|----|--|----------|

Fonte: autoras

Visualização, análise dos conteúdos e elementos presentes nos vídeos.

Quadro 5 - Formações com a Temática sobre Ensino das Relações Étnico-Raciais

| | Data Transmissão | Visualizações | likes/de likes | comentários | Assunto | Palestrantes | Duração |
|----|------------------|---------------|------------------------|-------------|---|---|-----------|
| 01 | 13/10/2020 | 1.426 | 147 likes / 0 dislikes | 03 | Por uma educação antirracista: identidades e cultura afro-brasileira no contexto escolar | Deise Sabino, Paula Ramos e Jordane Fernandes Alves (EMEF Guajuviras) Kátia Quintero, Isadora Wenzel e Fábio Pinto de Melo (EMEF Carlos Drummond de Andrade) Ana Luisa Silva Nunes (EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira) | 2h 07 min |
| 02 | 03/12/2020 | 387 | 86 likes / 3 dislikes | 04 | Roda de Conversa - Racismo Estrutural e Racismo Cotidiano: conversas para uma educação antirracista | Júlia Soares (representante dos segmentos das religiões de matriz africana no Conselho Municipal da Juventude de Canoas, | 1h 38min |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | estudante de Administração na UFRGS e escritora) | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: autoras

Na primeira formação intitulada “Por uma educação antirracista: identidades e cultura afro-brasileira no contexto escolar” o tema foi apresentado em três blocos. Sendo o primeiro de apresentação do projeto desenvolvido, desde 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras denominado “Negra Cor: sobre o dever da escola de lutar por uma educação antirracista” coordenado pelos professores Deise Sabino, Paula Ramos e Jordane Fernandes Alves, todos professores da rede municipal de educação. Foi iniciada a apresentação do professor Jordane Fernandes Alves, que relata a experiência de criação do Núcleo de Estudos de Gênero e Raça: Cultura, Opressão e Resistência na escola. Neste projeto foram apresentados aspectos sobre: currículo antirracista, escola e racismo recreativo, e o uso da teoria como base e a prática como dever de uma educação antirracista no cotidiano escolar. Seu discurso vai em consonância com teóricos como Freire (1996) e Rossit (2018), que também versam sobre a importância dos grupos de estudo e pesquisa nos processos de formação dos professores e alunos e, ainda, contribuem notoriamente para o desenvolvimento da autonomia, ampliam a visão social sobre o mundo e a sociedade em que estão inseridos.

Na sequência, "Do núcleo às pontes: A intervenção como Estratégia política e recurso pedagógico", a professora Deise Sabina apresentou algumas intervenções realizadas tendo os alunos como protagonistas e os professores auxiliando nesse processo. E também a importância de dar visibilidade ao projeto através de parcerias com outras escolas do bairro, visando a melhorar a experiência educacional dos alunos no trabalho em conjunto com outras instituições da comunidade compartilhando princípios, socialização, comunicação e cidadania.

O terceiro projeto socializado foi “Da crise à (re)invenção: (AUTO) formação como alternativa de articulação”, apresentado pela professora Paula Ramos. Logo de início nos chama atenção em seu discurso ao dizer

que “a prefeitura não divulgou como deveria esta nossa formação” reforçando que as instituições ainda precisam repensar a forma como tratam e abordam a temática da EREER, sendo esta não divulgação adequada por parte da SME, uma forma de invisibilidade que por sua vez é uma das maneiras pelas quais o racismo se opera nas instituições.

A educação das relações étnico-raciais, conforme Silva(2018), é um objeto de estudo e de prática pedagógica importantíssimas em nossa sociedade, e em se tratando de uma formação continuada de professores é necessário assumir uma postura de combate ao racismo, por meio de instrumentos pedagógicos. A professora também relata como o projeto se reinventou durante a pandemia, (re)pensando projeto e objetos; ampliação do grupo de coordenadores do projeto, formação docente para uma escola antirracista; (auto)formação de professores - sobre o dever da escola de luta por uma educação antirracista.

No segundo bloco foi apresentado o “Projeto Consciência Negra”, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade que, desde 2016, é desenvolvido pelos professores Isadora Wenzel, Kátia Quinteiro e Fábio Pinto de Melo, e tem por objetivo problematizar a reflexão sobre o racismo, intolerância e machismo, e outras formas de preconceito a partir das pesquisas e dos cartazes elaborados para a celebração do Dia da Consciência Negra, através da interdisciplinaridade nas disciplinas de história, geografia, língua portuguesa e artes. Nos chama atenção quando a professora Isadora relata que em alguns momentos é preciso acionar a lei 10.639/03 para justificar o motivo de desenvolver o projeto na escola.

Sobre a questão da lei, em algumas vezes tive que me apoiar na lei durante esse trabalho, e acho lamentável que a gente viva numa sociedade que ainda tem que impor uma lei para falar sobre educação étnico-racial. Isso está na nossa sociedade, somos um país extremamente miscigenado, deveríamos tratar naturalmente em nossa educação, e aí temos que acionar a lei, e ainda bem que ela existe. (Isadora Wenzel , 2021).

Neste sentido já foi externado anteriormente a relevância da referida lei no âmbito educacional e, mesmo assim, sempre faz-se necessário

lembrar que História da África e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são temas obrigatórios nos âmbitos dos currículos escolares.

A professora esclarece ainda que devido a pandemia, o projeto foi realizado online através de vídeos que os alunos elaboraram e postaram na plataforma digital TikTok, sendo assim o projeto foi reinventado nos contextos da pandemia para que a educação antirracista esteja sempre em voga na escola.

No terceiro bloco, houve a fala da professora Ana Luisa Silva Nunes, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cel. Francisco Pinto Bandeira, sendo esta a única palestrante negra na formação. Reforçando o conceito de Djamila Ribeiro (2017) de lugar de fala, em que a minoria ocupa menos espaços na sociedade, e por consequência, é menos ouvida. Neste espaço da formação de professores com enfoque na EREER, apenas uma palestrante é negra. E esta, por sua vez, passa uma visão que pessoas brancas podem não ter, uma vez que ela, enquanto mulher, negra e professora da rede municipal de ensino, vivencia diariamente a realidade do racismo, preconceito e discriminação.

A professora apresentou o seu relato de vida sobre seu processo de consciência quanto a sua negritude e destaca que não existe racismo reverso, e assim como teóricos como Almeida (2018), diz que o racismo é um conjunto de elementos que são sustentados por fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais que irão determinar situações de inferioridade a um grupo étnico. E, não obstante, reafirma a importância da efetivação da lei 10.639/03 no cotidiano da escola e não somente no dia 20 de novembro, em conformidade com Dias (2012), que em seus estudos discute a importância de ser tratado nas escolas brasileiras, assim como também reforça o quão relevante e abrangente é o tema, de modo que seja abordado pelos currículos escolares para além de datas comemorativas.

Já a segunda formação continuada ofertada no canal do YouTube “Formação de Professores SME - Prefeitura de Canoas”, foi intitulada “Roda de Conversa - Racismo Estrutural e Racismo Cotidiano: conversas para uma educação antirracista”, e desenvolvida com a palestrante Júlia Soares (representante dos segmentos das religiões de matriz africana no Conselho Municipal da Juventude de Canoas, estudante de Administração

na UFRGS e escritora). Em seu discurso, Júlia ressalta a falta de profissionais negros em determinadas profissões, em especial professores atuantes na Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e ainda mais latente a ausência de professores negros no Ensino Superior. Esta ausência, ainda é fruto da exclusão dos negros do direito à escolarização desde o período do Brasil Império, onde lhes foi negado o direito a aprender a ler e escrever. Enquanto aos brancos havia a garantia do direito de ler e escrever, aos negros isso era um luxo e que poucos deveriam ter acesso, mesmo após décadas do abolicionismo, a exclusão racial e social ainda se faz presente na sociedade brasileiro, e vemos isso claramente no ingresso de negros nas universidades e, conseqüentemente, nas escolas temos menos professores negros. Neste sentido Carvalho (2003, pp. 305-306) diz:

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados [sic] financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover

Sendo assim, é de fundamental importância a ocupação destes espaços, em que a presença negra é minoria, e Júlia evidencia que é a “única jovem negra no Conselho Municipal da Juventude de Canoas”, por isso representatividade importa. A ocupação de indivíduos negros em locais onde a presença branca sempre foi a maioria, é marcado pelo racismo e pela desigualdade.

As formações continuadas analisadas reafirmam a importância do tema ser tratado nas escolas brasileiras, em especial na rede municipal de ensino da cidade de Canoas/RS.

É extremamente importante a oferta de formação continuada aos professores da rede municipal sobre a EREER, uma vez que é através destas formações que é possível oferecer elementos aos docentes para que percebam quais práticas educativas que contemplam e valorizam o negro sem reprodução de preconceitos, esterótipos e discriminação racial.

Vale lembrar que a partir das contribuições da alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

10.639 de 2003 e Lei 11.645 de 2008), Parecer CNE 003/04 e sua Resolução 001/04, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são evidenciadas a importância do tema ser tratado nas escolas brasileiras, fazendo-se assim a necessidade de oferta de formação continuada aos docentes sobre esta temática.

3.3 Os sujeitos da pesquisa-intervenção

Professores ativos e atuantes no ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Canoas .

3.4 A pesquisa-intervenção

3.4.1 A proposta de intervenção

“Formação de professores e o cinema negro como recurso didático metodológico na construção de uma proposta educacional antirracista na rede municipal de Canoas/RS”.

Este projeto de intervenção foi realizado através de uma *ação de extensão*, que surgiu a partir dos estudos realizados no projeto de extensão “Diversidade Étnico-Cultural e Inclusão Educacional: relações entre políticas públicas e formação de professores” que tem como objetivo promover a formação professores/as e gestores da educação básica acerca do que se vem discutindo sobre diversidade étnico-cultural e inclusão educacional oportunizando a reflexão coletiva sobre o tema. As ações desenvolvidas nesse projeto não tratam a educação e a diversidade cultural apenas como reconhecimento do outro como diferente, nossa proposta visa pensar a relação entre o eu e o outro. Entendemos que, a educação, como construção de conhecimento tem um papel fundamental na socialização de conceitos, práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na

garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades. A educação como um direito fundamental precisa ser garantida a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade Cultural; Étnica; Biológica; Social, entre outros.

Para falar em escola, educação ou qualidade da educação, precisamos falar daqueles e daquelas que são o alicerce do processo de ensino-aprendizagem, os docentes, considerados agentes de transformação da realidade na qual estão imersos, necessitam de formação adequada para o exercício da profissão. Portanto, para tentar resolver esta situação muitas políticas governamentais são criadas para dar suporte a tal necessidade. O exercício do magistério exige dos professores/professoras a formação inicial e continuada capaz de atender as necessidades da sociedade, mas, sobretudo, a realidade complexa da sala de aula. Dessa forma, urge que a formação de professores contemple, a Lei Nº 9.394/1996; a Lei Nº. 10.639/03; a Lei Nº 11.645/2008; a Lei 10.436/2002 e do Decreto Nº 5.626/2005, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aderindo aos conceitos fundamentais dessas políticas. Os gestores e professores precisam discutir essas políticas, relacionando-as com sua prática pedagógica e com o momento atual. Diante do panorama apresentado, justifica-se a ação de extensão por se configurar um instrumento balizador das políticas públicas educacionais para o ensino das relações étnico raciais relacionadas à formação de gestores e professores/as que atuam em escolas de Educação Básica.

E a partir destes estudos, apresenta-se a importância de abordar os temas: formação de professores, ensino das relações étnico-raciais e cinema negro.

Ao pesquisar uma metodologia adequada aos objetivos da intervenção, optou-se pela abordagem qualitativa por considerar a mais correta em pesquisas na área da educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRE, 1986). Apresentando as características que são mais favoráveis a investigação a ser realizada, e apresentam especificidades que expressam uma relação direta pesquisador com os sujeitos

pesquisados, assim como também o detalhamento descritivo das ações e a valorização da participação dos sujeitos envolvidos.

Para as autoras Lüdke e André (1986, p.7) a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador participar ativamente, desempenhando o papel fundamental na coleta dos dados e inserindo-se “[...]na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. As autoras citadas também consideram importante, que à medida que o pesquisador participa do processo em uma instância social, ele é envolvido em um processo de crescimento, pois provoca mudanças, e é também provocado por elas.

Neste processo o ato de descrever e avaliar são fundamentais. Ter como fonte direta de dados o ambiente, o investigador como agente essencial da pesquisa, sua marca descritiva, a valorização do processo do que dos resultados, a análise indutiva dos dados e a ênfase nos significados das informações obtidas e extraídas para os participantes da investigação (BOGDAN;BIKLEN,1994).

Por se tratar de uma intervenção, o método da intervenção consiste na descrição do procedimento interventivo, onde conta todas as informações do processo o qual se pretende realizar (DAMIANI et al., 2013). Sendo assim o método da intervenção consiste na descrição do procedimento interventivo, com detalhamento de todas as informações do processo o qual se pretende realizar.

Primeiramente, o processo de desenvolvimento dos encontros ocorre a partir de um prisma teórico previamente discutido, na sequência o encontro efetivamente com debates e reflexões. Esta descrição é um modelo de uma rotina que será estabelecida com os participantes da intervenção. Na sequência, será descrito, em detalhes, como serão esses encontros.

Para este projeto de intervenção, proponho uma formação para professores da educação básica sobre a educação das relações étnico-raciais e as contribuições do cinema negro organizados da seguinte maneira:

Foram realizados 4 encontros síncronos via plataforma Google Meet, com duração de 2 horas. A cada encontro da intervenção foi dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e parte final. Nestes

momentos foram trabalhados textos e propostas de filmes a serem trabalhados na escola.

Dessa forma, a prática proposta também contém uma estruturação das aulas síncronas organizadas em três momentos - início, meio e fim - que '[...] apesar de terem características próprias, se relacionam entre si' (FONSECA, 2015, p. 65). Sendo assim, cada etapa ocorreu de forma dinâmica, e exercendo uma função importante no processo de ensino aprendizagem do docente, levando em consideração a importância do momento de reflexão de sua prática docente neste processo.

No primeiro momento, que aqui chamo de "introdução", realizei uma sensibilização, onde foi organizado um diálogo introdutório com os docentes e gestores e trechos de curta-metragem do cinema negro, por meio da proposta a ser trabalhada com o grupo. Esta ocasião foi fundamental, pois é onde desperta o interesse dos docentes pelo tema proposto, e assim cria-se um espaço de acolhimento e cumplicidade, tornando-se uma maneira de encontro, além de contribuir no desenvolvimento da comunicação (OLIVEIRA, 2005). Ainda neste momento, irei apresentar o tema a ser abordado com o objetivo de sensibilizar os docentes para a importância de se apropriarem do tema sobre ensino das relações étnico raciais uma vez que:

na escola as culturas afro-brasileiras e indígena são omitidas e o material didática está cheio de conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação aos negros e povos indígenas, o que pode contribuir para o fracasso escolar dos alunos pertencentes a esse grupo. (Silva, 2018. p.132).

Suscitando a aplicação em situações de interação social, foi abordado questões sobre conceito de raça, racismo, cinema negro, educação, formação de gestores e professores e ensino das relações étnico raciais. Assim como também na introdução, foi proposta a atividade assíncrona a ser desenvolvida via Plataforma Google Classroom.

Na introdução, foram propostas atividades diversificadas, discutir ou ainda apresentar uma tarefa especificada a ser realizada, relatar experiências vividas, e tantas outras questões que foram surgindo dos

participantes em um contexto específico (COSTA, 2010), por isso é fundamental ouvir os participantes, compreender suas ações e fazer propostas dentro de seu contexto histórico, social e cultural. Nesse aspecto, busca-se escutar os sujeitos da pesquisa, com a intenção de construir uma relação dialógica, pela qual os docentes possam expressar-se e auxiliar nas discussões propostas.

Já no segundo momento que chamamos de “parte principal” foram desenvolvidas as atividades pertinentes aos conteúdos apresentados onde foi utilizado recursos tecnológicos como: Jamboard, Kahoot Jogos Interativos, Canva e Mapas Mentais.

No terceiro momento, a “parte final”, na qual os docentes socializaram novamente com o grupo, este momento de acordo com Freire (1996) contribui para uma maior, sistematização e valorização dos conhecimentos aprendidos no cotidiano dos encontros, sendo esse um espaço democrático de fala e escuta. Possibilitando ainda uma oportunidade de autoavaliação, em que os participantes foram motivados a pensar sobre o que aprenderam e sobre as suas dificuldades e desconfortos em sala de aula ao abordar os temas, e ainda como se sentiram e se ainda há dúvidas.

Para cada encontro foi enviado por e-mail aos participantes o material de cada módulo, que era composto por uma programação de curta-metragens + sugestões de material de apoio.

Ao final da Ação de Extensão com professores da rede municipal de Canoas/RS, os questionários, os trabalhos e as avaliações, bem como todo material foi analisado e organizado para a escrita do trabalho final de defesa do mestrado, aqui presente.

Acrescento ainda que, ao final deste ciclo, a mestrandia foi convidada a realizar uma presente formação para todos os professores da rede municipal de Canoas, através do projeto “Trilhas do Conhecimento: possibilidades para a EREER em Canoas”⁹

⁹ “Trilhas do Conhecimento: Possibilidades para a Erer em Canoas” realizado em 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao/trilhas-do-conhecimento?authuser=0>. com 139 visualizações até o dia 17/01/2023.

3.4.1.1 A escolha dos filmes

Para a realização da intervenção foram selecionados três filmes, sendo eles:

1) “Quantos Eram pra tá?” de 2018¹⁰, com duração de 29 minutos. Este filme foi realizado pelo cineasta Vinícius Silva, que é da Zona Leste da capital paulista. Recebeu mais de 50 prêmios com seus curta-metragens, como Janela Internacional de Cinema de Recife, Festival Internacional de Documentários de Buenos Aires e Festival Internacional de Cinema de Rotterdam. Entre seus filmes, além de Quantos eram pra tá? (2018), destaca-se também o curta Deus (2017).

O filme retrata o cotidiano de três jovens estudantes da Universidade de São Paulo (USP), que entre outras coisas, é uma das faculdades mais elitistas e racistas do Brasil. Eles simbolizam uma primeira geração de estudantes negros que, graças à nova política educacional do governo, podem frequentar as melhores universidades públicas do país - lugares tradicionalmente reservados para uma elite branca.

Neste filme nos é apresentada a realidade de três personagens negros: Dandara (Dandara de Moraes), Vinicius (Vinicius Silva) e Luiz (Luiz Felipe Lucas), estudantes da USP. Ela dorme no alojamento, veio do Nordeste. Já Vinícius, saindo de uma casa que percebemos ser longe da faculdade. E, por último, temos Luiz que sai de casa de táxi. Aí já temos a ruptura do grande mito: de que todos os negros seriam iguais. Vemos diferentes pessoas, de diferentes lugares, que sofrem o racismo de formas diferentes. Um cerne comum: a cor da pele. “Quantos eram pra tá?” não deixa explícitas, mas nós negros conseguimos ver e compreender.

E por esse motivo este filme foi escolhido para ser o primeiro a ser exibido e debatido na intervenção, pois ao se trabalhar com a EREER é compreender que não somos todos iguais, não temos oportunidades iguais, o ‘ponto de partida’ não é igual para todos.

Durante o filme vamos conhecendo cada vez mais nossos personagens e nos aproximando mais deles na bolha USPiana. Sabemos

¹⁰ disponível em: <https://vimeo.com/276765467> senha: qept

seus cursos e suas amizades. Em uma das cenas, em um bar conversando, ligeiramente bêbados. Diria eu que essa é uma das cenas mais marcantes dentro do cinema brasileiro, hoje. Vemos aqui jovens falando um por cima do outro, muito diferente do que costumamos ver dentro de uma narrativa clássica. A força da cena é sua naturalidade

Os personagens falam da ascensão do governo PT e relação disso com suas vidas, de como “Lula foi foda”, mas também fazendo críticas a seu governo. Mesmo na situação política em que nos encontramos agora, onde a extrema direita ganhou as eleições, a fala de Dandara na mesa é muito potente: “entre direita e esquerda, eu sou uma mulher negra”, ecoando Sueli Carneiro. Porque os negros sempre foram os que mais morreram e os que mais foram presos. Foram e são. A esquerda, não como um todo, também nos deixou de lado, não tanto quanto a direita (que nunca esteve), mas deixou. O discurso do Mano Brown no palanque da campanha presidencial do Fernando Haddad deixou isso bem claro. Ou escuro. Cadê o trabalho de base? Posso sim ser de esquerda, mas antes disso sei que sou uma mulher negra. E a cena citada acima é poderosa por isso: são várias discussões num único plano.

A escolha deste filme também carrega um motivo particular, pois sou fruto destas políticas públicas ao ingressar no ensino superior e mestrado, lugares estes que até então não me eram possíveis sonhar.

2) “Cores e Botas”¹¹, de 2010 com duração de 16 minutos. Ao escolher este filme voltei para minha infância no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 onde recordo-me de sentar durante várias manhãs em frente a TV para assistir ao Xou da Xuxa, na Rede Globo, e sonhava em ser a criança escolhida para entrar na nave da Xuxa.

Este filme é da cineasta Juliana Vicente, e conta a história da personagem Joana que tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 1980: ser “paqueta” no Programa Xou da Xuxa, apresentado pela Xuxa (mulher branca, loira, de olhos azuis, alta), que no final da década de 80 e início dos anos 90. Este programa infantil foi o que teve a maior audiência

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o> Acesso

na TV aberta brasileira, e não havia uma criança que não conhece, e até mesmo quisesse ser uma “xuxa” nesta época.

Neste contexto temos a personagem Joana. Sua família é bem sucedida e apoia seu sonho. Porém, Joana é afro-descendente e nunca houve uma paqueta de sua cor no programa da Xuxa.

Logo de início nos damos com o plano das botas brancas de Joana (Jhenyfer Lauren), que estabelece um contraponto com a pele da personagem, enfatizando o assunto de que o filme trata. Apesar de a personagem ser aparentemente de classe média alta, ela e sua família se sentem deslocados ao se depararem com o meio social majoritariamente caucasiano. Isso se evidencia no restaurante a que eles vão quando o filho do casal (Bruno Lourenço) fala: “Parece que vocês não percebem. A gente não é assim”. E também no momento em que o manobrista negro (Regis Donizete da Silva) devolve as chaves para o pai de Joana (Luciano Quirino), criando-se ali uma contradição.

Certo dia, a garota informa que fará o teste para a seleção das novas coadjuvantes do programa da apresentadora Xuxa. O irmão critica, mas o pai repreende, alegando que na época dele, ninguém criticava o seu interesse pelo programa do Fofão. Mesmo ciente das possibilidades parcas, Joana se inscreve e parte para a seleção. No local, as ironias e deboches pululam constantemente, com perguntas do tipo: “será que teremos uma paqueta exótica?”, “a sua mãe deixou você fazer o teste, mas você nem parece paqueta?”.

A família assiste ao desejo um tanto reticente, pois mesmo diante da casa de porte médio, Joana carrega em suas características físicas a pele negra e o cabelo crespo, elementos que não dialogam com os padrões da atração exibida durante muitos anos na Rede Globo de Televisão. Destacando a importância da representatividade de grupos que sempre foram minorizados, em especial os negros, auxilia na formação da personalidade, autoestima e confiança sobre si mesmo.

3)“História de Yayá”¹², de 2018 com duração de 7 minutos. O filme é do cineasta Reinaldo Sant’ana e conta a História do surgimento de Yayá,

¹² disponível em <https://www.looke.com.br/filmes/historias-de-yaya>

nossa heroína atemporal. Nele é contado a história Yayá desde a sua captura e chegada ao Brasil através de um navio negreiro, que nele, depois de um momento de banzo, quando estava desejando a morte, foi salva por Iemanjá e recebeu a missão de testemunhar e contar toda a história do povo negro na África e Américas, funcionando como uma legítima guardiã do tempo. Este curta visa ser o início da saga desta contadora das histórias do povo africano e evoluiu para uma série animada.

Escolhi este um filme porque quando era criança recordo-me que apesar de ter diversos familiares que seguiam religiões de matriz africana, e ser algo muito comum em meu núcleo familiar, ao chegar na escola isso não era muito bem visto. Sempre que algo era relacionado à religiosidade, só era enfatizado como sendo bom e aceito os preceitos católicos, e quando era referido a algo de matriz africana ou vinha seguido de um deboche ou como algo inapropriado demoníaco. E, neste filme de animação, temos de forma respeitosa a representatividade de Iemanjá e Yayá com sua pela missão de contar a sua história para o mundo.

3.4.1.2 Instrumentos e Avaliação da Intervenção

Os instrumentos de avaliação da intervenção que utilizamos foi a gravação dos encontros online que conforme autores como GARCEZ, DUARTE E EISENBERG (2011), defendem que é preciso que o pesquisador indague quanto ao seu objeto de pesquisa e os objetivos, para que consiga identificar qual instrumento será o mais correto para a realização da intervenção.

Sendo assim as gravações foram grande apoio para revisitar as atividades, e observar com atenção, este registro por vídeo é algo de fundamental análise, pois segundo Peter Loizos (2008) “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Na sequência, foram transcritos trechos com falas dos professores e gestores que participaram.

Por fim, ainda houve a leitura de material. Um primeiro momento uma leitura geral, e em outros houve a seleção de alguns pontos importantes e mais significativos para a intervenção.

3.4.2 Descrição da intervenção

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NEGRO - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA.

Aqui, trazemos a descrição das atividades realizadas, considerando os encontros, as ações, algumas falas e os encaminhamentos da pesquisadora.

Quadro 6 - Síntese da Intervenção

| Plano e Agenda Geral das Atividades da Ação de Extensão | | | | | | |
|---|-----------------|------------|-----|--------|---------------------------------------|--|
| Semana | Semana em datas | | C.H | Módulo | Conteúdo | Atividade |
| 1 | 05/10/2022 | 05/10/2022 | 3,0 | I | Aula Síncrona: Primeiras aproximações | <p>Início do curso no Google Meet com algumas informações sobre a organização, cronograma, avaliação e certificação.</p> <p>Apresentação Google; Google Meet; Google Docs.; Google Forms; Google Apresentação; Google Drive</p> <p>Os cursistas assistiram ao teaser do vídeo “Quantos Eram pra tá?”</p> <p>Os cursistas acessaram a plataforma Google Classroom, participaram no Fórum de apresentação e assistiram ao vídeo completo “Quantos Eram pra tá?” e leitura da Lei nº10.639/03</p> |

| | | | | | | |
|---|------------|------------|------|-----|------------------|--|
| | | | | | | destacando os conceitos essenciais da leitura. Material complementar: textos de apoio sobre o tema. |
| 2 | 11/10/2022 | 11/10/2022 | 3,00 | II | Aula Síncrona: | Os cursistas assistiram o teaser do vídeo “Cores e Botas”. Seminário dialógico crítico com apresentação oral dos discentes sobre as leituras e vídeo assistido. Jogo Interativo elaborado na plataforma Kahoot sobre práticas racistas na escola. |
| 3 | 19/10/2022 | 19/10/2022 | 3,00 | III | Aula Síncrona: | Os cursistas assistiram o teaser do vídeo “História de Yayá”. Seminário dialógico crítico com apresentação oral dos discentes sobre as leituras e vídeo assistido. Elaboraram mapa mental colaborativo com as palavras-chaves e conceitos. |
| 4 | 08/11/2022 | 08/11/2022 | 3,00 | IV | Aula Assíncrona: | Os cursistas apresentaram as atividades que elaboraram durante o curso. Estas atividades estão disponíveis aos cursistas no Google Classroom através um banco de atividades que poderão acessar sempre que for necessário. Exercício Final: Reflexão por escrito a respeito desta experiência. Leitura dos textos: “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” e “Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea” e “O Papel do Gestor Escolar” Material complementar: textos de apoio sobre o tema. Os cursistas elaboraram uma atividade para alunos da educação básica contemplando a temática Ensino das Relações étnico-raciais à luz dos conhecimentos adquiridos na ação de extensão e postaram na plataforma Google Classroom. |

3.4.2.1 Tecendo laços com a Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS.

Nesta seção, descrevemos as ações iniciais para que a formação fosse realizada com apoio da Secretaria Municipal de Educação - SME de Canoas/RS. Ainda no segundo semestre de 2021 foi realizado contato com a SME para apresentar a proposta de formação continuada para gestores e professores sobre as relações étnico-raciais e as contribuições do cinema negro. Após algumas tentativas frustradas devido à incompatibilidade de agenda e algumas alterações de dentro da SME (houveram alterações de cargos e funções na secretaria), finalmente consegui realizar reunião com Cinara Portela de Souza, Secretária Adjunta de Política e Planejamento Educacional e com Gisele Martins, assessora para educacional. Nessas reuniões, expliquei sobre a proposta de intervenção e a necessidade de realizar uma pesquisa via formulário. E ainda solicitei o e-mail da coordenação para envio da proposta de intervenção, formulário de pesquisa via Google e o termo de livre e esclarecido.

E, finalmente, ao final do primeiro semestre de 2022, conseguimos junto à SME apoio para a formação, iniciando assim a parte burocrática de documentação para aceitação da proposta de formação em parceria com a Unipampa.

Devido ao calendário escolar municipal e, principalmente, com o intuito de viabilizar uma formação que de fato agregasse valor, realizamos uma pesquisa para entender quais as suas dificuldades e necessidades quanto à EREER e compreender qual o seu conhecimento sobre cinema e, especificamente, cinema negro.

Foi gerado um formulário online via ferramenta googleforms, e enviado para as 44 escolas municipais do ensino fundamental para que os professores destas respondessem. Através deste formulário tivemos a resposta de 325 professores do ensino fundamental da rede municipal. A divulgação do referido formulário, foi realizada através do sistema de

intranet do município via memorando, para garantir o recebimento de todos os professores do ensino fundamental.

Entre as principais dificuldades e necessidades apontadas por eles estão: elaborar materiais com a temática étnico-racial e como abordar questões envolvendo as religiões de matriz africanas.

Para as ações de intervenção, realizamos 4 encontros via “Google Meet” com duração de 2h cada, que foram registrados via lista de presença e com a gravação. Destacamos que, no projeto de qualificação, a previsão era de 8 encontros (4 assíncronos e 4 síncronos). Entretanto, juntamente com a SME, optamos pela realização de 4 encontros síncronos devido à pandemia e pela disponibilidade dos professores frente ao calendário escolar da rede municipal de Canoas.

3.4.2.2 Pesquisa com professores da rede.

Conforme mencionado anteriormente, foi realizada uma pesquisa via Formulário Google pela SME/Canoas, onde obtivemos 325 respostas. Através deste formulário, foi possível constatar que a maioria dos professores (93%) que responderam o formulário tinham a Formação Inicial completa em Licenciatura, sendo (os principais cursos são: Pedagogia, História e Língua Portuguesa), e 89% possuía ao menos 1 (uma) Especialização Lato sensu (a grande maioria nas áreas de Gestão Educacional, Alfabetização e Letramento e Atendimento Educacional Especializado), e apenas 18% dos entrevistados possui Mestrado e/ou Doutorado (destes apenas 1 possui mestrado na área de ensino das relações étnico-raciais).

Através das respostas obtidas, também foi possível constatar que os Professores sentem necessidade de uma formação continuada com a temática sobre ensino das relações étnico-raciais que contemple ações práticas para a sala de aula, pois tem o conhecimento da lei, entretanto

sentem muita dificuldade de levar a lei em consideração na sala de aula sem incorrer alguma prática docente inadequada. E ainda que entre as principais dificuldades e necessidades apontadas por eles estão na seleção e escolha de materiais com a temática étnicorracial e em como abordar questões envolvendo religiosidade.

Os entrevistados também mostraram-se abertos a conhecer propostas pedagógicas através do cinema negro.

Após esta pesquisa, abrimos a inscrição para a formação continuada “Formação de professores e o cinema negro como recurso didático metodológico na construção de uma proposta educacional antirracista na rede municipal de Canoas/RS” via Formulário Google e devido a rede Municipal de Canoas possuir mais de 1500 professores e gestores ativos, limitamos as inscrições a 40 (quarenta) professores atuantes do ensino fundamental, preferencialmente de escolas diferentes, e quando ocorreu de ser professores da mesma escola, selecionar um atuante do fundamental I e outro do fundamental II, e priorizando aqueles que declararam no formulário que não tiveram ou realizaram nenhuma formação sobre EREER.

Sendo assim, nosso grupo foi composto por:

Quadro 7 - Perfil Participantes Selecionados

| Professores | | Já teve alguma formação sobre EREER | Não teve alguma formação sobre EREER | Formação Inicial |
|-----------------------------|-----|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Fundamental I (1 ao 5 ano) | 20* | 12 | 8 | Magistério/ Pedagogia |
| Fundamental II (6 ao 9 ano) | 20* | 11 | 9 | Pedagogia/História/ Geografia/Letras/ Matemática |
| Total de Participantes | 40 | | | |

*2 participantes trabalhavam em uma mesma escola X e 2 participantes trabalhavam em uma mesma escola y.

O grupo de professores selecionados, atua em 29 escolas da rede municipal do ensino fundamental, e passou a fazer parte de um Grupo de Trabalho - GT EREER, onde os participantes assumem o compromisso de serem multiplicadores da formação em suas escolas. Por isso, a importância de que os participantes fossem de escolas diferentes para

garantir a possibilidade de disseminação da formação ofertada. Sendo assim, ao final da formação, eles precisam organizar uma atividade em suas escolas. Para isso, foi solicitado que realizassem registros (por fotos, vídeos, diários, relatórios etc) das atividades realizadas por eles.

Esta escolha foi pensando em um melhor aproveitamento dos encontros e para viabilizar uma melhor análise dos dados coletados pela pesquisadora.

3.4.2.3 Os encontros da formação

3.4.2.3.1 Encontro 1

O primeiro encontro síncrono da formação foi realizado dia 05 de outubro de 2022, às 14h, com a presença de 29 participantes (sendo que foram selecionados 40 para participar da formação). Os professores selecionados para participar da formação continuada receberam o link do Google Meet previamente ao encontro. Neste momento estava muito ansiosa e preocupada se de fato os professores estariam presentes, se conseguiria desenvolver uma formação pertinente às suas práticas pedagógicas e principalmente se o sinal da internet teria qualidade suficiente para realizar a formação.

Após alguns minutos aguardando os professores entrarem no sala, finalmente iniciei com uma breve apresentação de minha trajetória profissional na rede municipal de Canoas e a proposta de formação continuada “Formação de professores e o cinema negro como recurso didático metodológico na construção de uma proposta educacional antirracista na rede municipal de Canoas/RS”, e o cronograma da formação. E mesmo já tendo o aceite de todos durante o formulário de inscrição, questionei novamente se estavam de acordo em fazer parte do trabalho de mestrado ali relatado, e todos concordaram que sim.

Na sequência, cada cursista realizou sua breve apresentação. Em seguida, apresentei o curta “Quantos Eram pra tá?” (2018), com duração de 29 minutos. Após assistirmos ao filme, iniciamos uma conversa questionando quais impressões tiveram sobre o curta. Alguns relatam que

se identificam com a história, pois também foram os primeiros membros de suas famílias a cursar o Ensino Superior através de políticas públicas educacionais.

Cursista 1: Eu não conhecia este filme, e em vários momentos me identifiquei com a história porque se não fosse conseguir uma bolsa pelo PROUNI nunca poderia ter ingressado no Ensino Superior. E isso foi muito importante pra mim e para minha família, eu não precisei 'passar pano' para branco, não trabalhei em casa de família porque consegui estudar e fazer concurso público. Meus pais e tios não tiveram essa opção. (TRANSCRIÇÃO, JUN/2022).

Iniciamos um debate sobre a importância das políticas públicas educacionais, e em especial sobre a lei nº10.639, que versa sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que tanto falamos ao longo deste trabalho. Realizamos a leitura comentada da lei ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e principalmente a compreensão de que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN é uma política de Estado, é a lei maior.

Em outro momento, uma cursista relatou que compreende a importância da lei, porém ao aplicar em sala de aula, por vezes sente medo de cometer algum erro que seja exposto pelos colegas.

Cursista 2: Eu sei que deveria trabalhar mais com esse tema com meus alunos, até sinto vontade, mas às vezes o medo é maior, sabe? Porque já vimos casos de professores pintando o rosto das crianças de preto, ou em alguma atividade veste os alunos de escravos. Entendo que talvez nem seja por mal, mas por puro desconhecimento. Sei que hoje em dia temos o dever de aprender sobre isso, mas às vezes por medo de fazer algo errado, acabo não fazendo uma atividade, entende?! (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Neste instante, trouxe a Lei nº 11.645/08 que trata da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e sobre a importância da representatividade presente no filme e o quanto essa representatividade não deve ser estereotipada. Questionei os cursistas se eles tinham consciência se em suas aulas eles utilizam uma imagem positiva do negro ou uma visão negativa baseada em

estereótipos sempre em posição inferior. Apresentei, então, através de slides arquétipos e caricaturas no cinema por personagens negros como: pretos velhos, mártir, mãe preta, negro de alma branca, nobre selvagem, negro revoltado, negão, malandro, favelado, crioulo doido, mulata boa e musa, conforme Rodrigues (1988). Nesse momento uma cursista fala:

Cursista 3: Mas professora, a senhora também não acha que o negro de alguma forma se colocou sempre desta forma ao aceitar sempre fazer este tipo de papel no cinema e na tv?

Pesquisadora: Os grandes papéis de destaque em sua vasta maioria é sempre oferecido a atores brancos, ao negros sempre é destinado papéis de inferioridade que vimos aqui agora nos slides, e é fato que esses atores precisam de trabalho para se sustentar. Se quem tem o poder de escolha e conseqüentemente o dinheiro, te oferece este tipo de papel e você precisa se sustentar, é meio óbvio que você irá aceitar. A sobrevivência fala em primeiro lugar. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

E questiono se eles conseguem perceber a *nova* representação que é apresentada no curta “Quantos eram pra tá?”. E o quanto é significativo termos uma geração de pessoas negras que podem frequentar a universidade, e tantos outros lugares que tradicionalmente foi reservado à elite branca, e que estes negros não se identificam com esses arquétipos e estereótipos. O curta “Quantos eram pra tá?” rompe com essa visão e apresenta personagens negros com realidades diferentes e em comum o racismo que enfrentam em seus cotidianos. Questiono ainda se eles acham que o fato do filme além de ter atores negros e ser também dirigido, escrito e produzido por um negro altera alguma perspectiva quanto a representação do negro no presente filme.

Cursista 4: Acho que faz muita diferença né, porque nesse curta o negro que nos é apresentado é bem diferente dos filmes que estamos acostumados tipo: “Tropa de Elite”. Na cena que eles estão no bar conversando, é uma coisa super comum né para os brancos, mas sabemos que um grupo de jovens negros juntos em um bar pode ser prato cheio para uma chacina. E nessa cena eles estão conversando de coisas como política, relacionamento amoroso de brancos e negros, da personagem mulher. Estão conversando de coisas comuns, mas que durante anos os negros não podiam falar e não tinham o direito de falar sobre essas coisas. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Após os comentários sobre o filme, passo a apresentar através de slides os conceitos de Cinema e Cinema Negro, quem foi Zózimo Bulbul e qual a importância do cinema negro para a formação de professores. Ao final proponho que os cursistas façam uma relação de filmes que já utilizaram em suas práticas pedagógicas e relacionem se estes filmes contribuíram de alguma forma para o ensino das relações étnico-raciais. A maior parte dos filmes que os cursistas relatam são contos de fadas, tais como: A Bela Adormecida, Branca de neve e os sete anões, Cinderela, entre outros, e que apesar de muitos desses filmes passarem uma mensagem de respeito e amor ao próximo, pouco contribuem para a EREER. Mas também mostram que percebem que os filmes infantis mais atuais mostram uma preocupação em mostrar outros estereótipos de príncipes e princesas como por exemplo a Princesa Negra Tiana, personagem do filme “A princesa e o Sapo” e a personagem Moana, que é destemida, fugindo do estereótipo das princesas frágeis. Outro ponto relevante, foi que os cursistas relatam terem dificuldade em encontrar filmes adequados à faixa etária dos alunos que tratam sobre o tema EREER.

Para finalizar o encontro, informei que disponibilizaria um material de apoio por email com alguns links de filmes com acesso gratuito para Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA. Elaborei também uma lista de link de sites que podem pesquisar mais sobre o tema e possibilidades de atividades em sala de aula. Assim como também os textos integrais das leis nº 10.639/03 e 11.645/09 entre outros materiais de leitura complementar.

E por fim, às 16h, encerramos nosso primeiro encontro.

3.4.2.3.2 Encontro 2

O segundo encontro ocorreu na semana seguinte, no dia 11 de outubro, às 14h, e contamos com a presença de 31 cursistas . Logo que os cursistas entraram na sala do Google Meet iam conversando e relatando

que tinham lido os materiais de apoio e gostado muito dos *links* dos filmes disponibilizados e textos auxiliares.

Iniciei fazendo um breve relato sobre a dinâmica do encontro, que consistia em assistir o curta “Cores e Botas”, e apreciar o Referencial Curricular de Canoas e BNCC, destacando os conceitos essenciais da leitura para a EREER.

O filme curta-metragem apresentado foi “Cores e Botas”, de 2010 com duração de 16 minutos, que se passa no final da década de 1980 e início dos anos 1990, e aborda o sonho de uma menina negra que quer ser paqueta do programa Xou da Xuxa apresentado pela Xuxa (loira, alta, de olhos azuis), entretanto nunca na história do programa no Brasil houve uma paqueta negra.

Logo após a exibição do curta, algumas cursistas falaram da importância da representatividade, e lembraram que quando eram crianças não existiam bonecas negras e muitas também relatam que queriam, assim como a personagem Joana, ser paqueta, mas era algo inalcançável uma vez que não existia paqueta negra. E o quanto isso influenciou nas suas trajetórias.

Cursista 5: Quando eu era criança não existia Barbie negra, então brincávamos com as bonecas brancas mesmo. Era o que tinha na época, né. E meus pais também não tinham esse pensamento de representatividade. Eu cresci assistindo o programa da Xuxa, e fazia no meu cabelo as “xuquinhas”, mas meu cabelo não ficava igual ao dela, né pq meu cabelo é crespo e o dela era liso e loiro, então pedia para minha mãe alisar meu cabelo para ficar mais parecido com o dela. E na TV lembro que não tinha muitos personagens negros nos filmes, e quando tinha era na maioria das vezes um escravo ou um serviçal. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Nesse instante, reforcei com os cursistas que ao se escolher trabalhar com filmes, em especial com o cinema negro como recurso pedagógico para a EREER, é fundamental o planejamento, que levem em consideração os objetivos a serem alcançados, quais habilidades e conhecimentos, para que não se torne somente um filme a ser exibido sem contexto e aprofundamento. Por mais óbvio que possa parecer, é fundamental que o professor assista ao filme escolhido previamente, para

que saiba exatamente quais as possibilidades de discussão são possíveis de serem abordadas com o filme selecionado.

Outro aspecto interessante que os cursistas observaram durante a apresentação do filme “Cores e botas” é o contexto social da família negra, onde nitidamente são classe média alta, mas ao mesmo tempo em que possuem o “poder social”, ainda se sentem deslocados ao frequentar determinados locais predominantemente brancos.

Cursista 6: A cena do restaurante em que todos ficam olhando para eles, como se eles não tivessem o direito de estar ali, é muito real. Quantas vezes isso já aconteceu comigo de chegar em um lugar e me sentir desconfortável com todos me olhando, ou quando vamos em uma loja e o segurança fica no nosso pé, por ser negro ou estar vestido com roupas simples. Só a gente que é negro entende isso, um branco nunca vai entender.(TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Malafaia (2018) diz que existe uma falta e negligência em apresentar papéis positivos e representativos do negro, em diversos contextos como revistas, livros, novelas entre outros e por conseguinte em lugares e profissões de maior poder aquisitivo, por isso que quando vemos um negro em posição superior, há o estranhamento.

Na sequência realizamos atividade interativa através da Plataforma Kahoot, sobre práticas racistas na escola. E às 16h, encerramos o segundo encontro.

3.4.2.3.3 Encontro 3

No dia 19 de outubro de 2022, com a presença de 25 cursistas, iniciamos assistindo o filme curta-metragem “História de Yayá”, de 2018 com duração de 7 minutos, que conta a história Yayá desde a sua captura e chegada ao Brasil através de um navio negreiro, relatando a saga do povo africano através de uma série animada. Após a exibição do filme, abri espaço para que os professores pudessem verbalizar quais as impressões sobre o filme e se usariam o mesmo como fonte de pesquisa para a ERE com seus alunos da Educação Básica. E com este filme surgiu um dos pontos considerados sensíveis pelos cursistas para se trabalhar em sala de

aula. Todos concordaram que deve haver um respeito a todas as religiosidades, entretanto alegaram que em algumas escolas, dependendo do contexto da comunidade (onde a maioria dos alunos são de famílias evangélicas), sentem dificuldade em trabalhar com esse tema. Ao questioná-los o porquê do desconforto, uma das cursistas diz:

Cursista 7: A comunidade da minha escola é a maioria de evangélicos, e das poucas vezes que trabalhei com religiosidade nesse sentido, alguns pais foram na escola reclamar, e aí a coordenadora pedagógica pediu para trabalhar de forma mais genérica, sabe.

Pesquisadora: Mas como era o trabalho que você estava fazendo?

Cursista 7: Eu solicitei para os alunos pesquisarem quais as religiões de matriz africana tínhamos no Brasil em cada região. E eles trouxeram muitas curiosidades sobre umbanda, candomblé. Mas os pais evangélicos não gostaram de ver seus filhos aprendendo sobre isso, e como não tive apoio da coordenação pedagógica acabei deixando de lado e hoje falo mais genericamente em sala de aula. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Nesta fala também fica evidente a importância de que a gestão escolar compreenda as questões étnico-raciais como uma pauta de conscientização e superação do preconceito quanto às religiões de matriz africana.

Questionei aos cursistas se eles achavam que os filmes “Cores e Botas” (apresentado na semana anterior) e “História de Yayá” poderiam ser exibidos para alunos do fundamental I. Quanto ao primeiro, todos concordaram que sim. Já no que diz respeito ao segundo curta-metragem, alguns alegaram que nas suas escolas devido à comunidade escolar mais conservadora e sobretudo de famílias seguidoras e adeptas a religião evangélica, talvez não utilizassem este filme, mesmo sabendo que pedagogicamente o filme é apropriado para a faixa etária e escolar dos alunos.

Reforço ainda com os participantes, que a escola possui um papel extremamente importante ao trabalhar as religiões de matriz africana, uma vez que é na escola que os alunos *têm acesso ao diferente*, e o diferente não pode ser apresentado como algo ruim ou demoníaco, corroborando assim com o pensamento da autora Milani (2003, p.18619):

- a) conhecer as religiões como fenômeno sempre presente nas múltiplas culturas em todo percurso histórico. Cada crença conserva características próprias de sua civilização;
- b) conhecer as diversas religiões sempre relacionando em que contexto histórico elas surgiram. Dessa forma o aluno terá oportunidade de arrolar sua crença religiosa com as demais existentes e não menos importantes;
- c) motivar a sintaxe de um convívio afetoso por meio de colóquios ecumênicos e inter-religioso, proporcionando aos alunos e toda comunidade escolar, um momento de reflexão a respeito das diferenças religiosas. A postura ética e moral poderão ser resgatadas .

Ainda sobre este tema, autores como Soares, Guindani (2020) apresentam estudos onde mostram que, muitas vezes, quando se trata de religiosidade de matriz africana, os currículos das escolas deixam a desejar, e ficam à margem, especialmente por valerem-se da máxima de que o Brasil é um país laico. Com isso, o que temos, é uma cultura intolerante quanto às questões das religiões afro, e uma precária abordagem sobre essas religiões nos currículos da escola.

Historicamente, as religiões de matriz africana são descritas como práticas religiosas, sob um olhar carregado de preconceitos, sem o devido entendimento da representação dos rituais religiosos, o que culminou com a sociedade brasileira condenando essas práticas religiosas e privando os indivíduos que praticam estas religiões.

O site de notícias O Globo publicou recentemente a seguinte notícia: “Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula: Estudantes são obrigados a rezar o Pai Nosso e tirar adereços de seu credo”¹³ (FERREIRA; GRANDELLE, 2017), apresentei a notícia aos professores, e eles concordaram que esta era uma atitude extremamente preconceituosa. Questionei novamente por que eles achavam que o filme “História de Yayá” não poderia ser exibido para os alunos.

Após as reflexões que fizemos, alguns professores já se mostraram mais receptivos à exibição do filme, entretanto relataram que precisam estudar mais sobre o tema religiosidade para se sentir à vontade em trabalhar em sala de aula, especialmente, no caso de serem questionados pelas famílias do porquê da escolha do filme, e por que tratar este tema em

sala de aula, destacando a importância de terem subsídios não só legais como também referenciais bibliográficos sobre o assunto.

Neste momento um professor, relatou que devido a sua carga horária ser bem exaustiva, de 40h acrescido o tempo que precisa para elaborar e corrigir aulas e trabalhos dos alunos, muitas vezes não tem tempo para pensar as atividades sobre a EREER, e por isso muitas vezes recorre a atividades já prontas, e fazendo mais do mesmo.

“Eu tenho vontade de fazer coisas diferentes com meus alunos, mas muitas vezes falta tempo para pensar e elaborar melhor. E aí acabo pegando na internet atividades já prontas. Seria bom se tivéssemos um lugar onde pudéssemos ter várias opções de atividades, filmes. Sabe? isso no dia a dia facilita muito. Porque às vezes é um tema que nem sei direito onde pesquisar. Na minha escola faltam professores, então muitas vezes não temos planejamento porque vamos substituir algum colega que faltou ou não tem. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022).

Nesta fala da professora, fica evidenciado um problema rotineiro na maioria das escolas públicas: a falta de professores. Impactando diretamente na qualidade das aulas, pois o professor tem que substituir essas lacunas, e muitas vezes o planejamento não é realizado. E quando não há planejamento, já sabemos que isso acarreta no nível das aulas, e impacta diretamente no êxito do processo de ensino-aprendizagem, pois implica em aulas monótonas e desorganizadas, e, por consequência, o desinteresse dos alunos pelo conteúdo.

Realizamos ainda um mapa mental colaborativo com as palavras-chaves e conceitos que abordados neste dia.

Após este debate, realizei os últimos encaminhamentos para o próximo encontro. Propus que pensassem em atividades a serem realizadas com filmes do cinema negro. Sendo assim, eles poderiam acessar o material que disponibilizei com links dos filmes, ou ainda poderiam pesquisar outros filmes do cinema negro.

A proposta final para o próximo encontro, foi que realizassem uma atividade com a proposta de cinema negro em suas escolas de origem.

As atividades deveriam ser registradas com fotos, vídeos ou diários para serem apresentados no próximo encontro, no mês de novembro. Sendo assim, teriam tempo de pensar, refletir, elaborar e executar. E

ainda, caso precisassem de auxílio, poderiam me contatar. E assim, às 16h encerramos o encontro.

3.4.2.3.4 Encontro 4

Devido ao calendário acadêmico, nosso último encontro ocorreu somente na segunda semana de novembro de 2022, após muita insistência de minha parte junto à SME para que tivéssemos este momento.

E assim, às 14h do dia 8 de novembro de 2022, iniciamos com a presença de 28 cursistas.

Neste reencontro, os professores relataram como foi a realização da formação em suas escolas. E foi possível perceber que vários aspectos da história e da cultura afro-brasileira foram trabalhados, por meio de filmes do cinema negro como fonte de pesquisa para uma ação pedagógica em sala de aula, utilizando o material do repositório.

Do grupo de professores participantes, 8 abordaram em suas aulas sobre a religiosidade. Questionei como foi para eles, falar sobre este assunto com os seus pares na escola, e destaco a fala da professora:

Cursista 8: “Eu sabia que era um tema sensível, mas mesmo assim quis falar sobre ele, li bastante os materiais. Eles me ajudaram muito. E escolhi o mesmo filme que assistimos aqui no curso “Histórias de Yaya” para sensibilizar. Alguns colegas falaram que sentem o mesmo desconforto que falamos aqui no curso quando tem que falar sobre religião com os alunos. Mas gostaram da proposta, tanto que este ano decidimos que este seria o tema na nossa “semana da consciência negra” na escola. (TRANSCRIÇÃO, NOV/2022).

Este desconforto tão presente na fala dos professores demonstra que o preconceito diante das religiões afro é ainda muito forte e existente nos dias atuais, e de uma maneira muito concreta e direta principalmente aos praticantes.

A marginalização das religiões de matriz africana persiste e gera preconceitos que são propagados, dificultam e até impedem a liberdade religiosa dos indivíduos que são adeptos a estas religiões, só por este fato

já mais que urgente que a escola trate sobre este assunto em seu currículo, e que os professores tragam para a sala de aula a temática.

De maneira geral, as pessoas possuem pouco conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, sendo que na maioria das vezes, elas são associadas à ideia de maldade, coisas ruins. Moreira e Silva (2013) nos apontam que a associação da imagem do negro africano, de suas práticas religiosas e culturais a uma imagem negativa associada ao demônio, feitiçaria, entre outras, foi algo muito comum no Brasil. Por isso, cabe à escola proporcionar aos alunos um esclarecimento a respeito da diversidade religiosa, e os filmes embasados no cinema negro, são um ótimo recurso pedagógico para este rompimento de preconceito.

Outro ponto interessante, neste encontro, foi perceber a preocupação dos professores na curadoria dos filmes, em realmente se certificar de que o filme escolhido é um filme com as características do cinema negro.

Na hora de escolher os filmes, tive que prestar atenção em algo que nunca tinha me dado por conta, que é a ficha técnica dos filmes. Saber quem é o diretor, além dos atores. E aí fui me dando conta que o filmes que normalmente escolho, todos são diretores brancos, e a posição do negro é sempre de escravo, subalterno. E aí quando vi os filmes que a professora indicou lá nos materiais, são filmes onde não tem isso. O negro tem um posição diferente. E fique pensando sobre o quanto essa representatividade é importante, porque não é só ter atores negros, é preciso que quem faz os filmes também seja negro, porque aí ele valoriza a figura/presença do negro de forma diferente. né. Quando me dei conta disso, nossa mudou muita coisa pra mim enquanto professora.
(TRANSCRIÇÃO, NOV/2022).

Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade de uma pedagogia que promova questionamento constante dos conhecimentos, ou seja, uma pedagogia que permita aos professores repensar as identidades culturais presentes em nossa sociedade, assim como os conceitos essenciais. As narrativas filmicas presentes no cinema negro servem para fomentar as discussões sobre as relações étnico-raciais, para o rompimento com a cultura do silenciamento presente nos currículos

escolares sobre a negritude, com o objetivo de propor ações pedagógicas que contribuam para a efetivação da Lei nº 10.639/2003.

E a partir desta olhar atento olhar atento quanto à seleção dos filmes, os professores passaram a perceber o filme como uma fonte de pesquisa, pois é utilizado como um registro humano que é interpretado e decodificado, com base em sua representação da realidade. Ou seja, realizam perguntas sobre a obra fílmica e percebem a sua constituição sob o olhar da valorização de valores e crenças. Noma (2003), diz que o filme é a representação social que opera com símbolos, ideias, valores e crenças, despertando em seus espectadores os mais variados sentimentos. E neste aspecto o recurso fílmico assume um novo papel, além dos que usualmente lhe é posto, como um complemento ao abordar algum conteúdo ou ilustração. Os filmes do cinema negro assumem aqui um papel educativo para a educação das relações étnico-raciais.

E após todos os cursistas apresentarem os trabalhos realizados e debatermos sobre eles, foi sugerido que todo este material fosse disponibilizado para que pudessem acessar sempre que precisassem. Sendo assim, disponibilizem no GoogleClassRoom o acesso a todos os inscritos na formação.

E por ser o último encontro, estendemos o horário até às 16h30min para o encerramento.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A intervenção realizada envolveu a formação continuada dos professores que atuam na rede municipal de educação de Canoas/RS, com o objetivo de problematizar filmes do cinema negro e a educação das relações étnico-raciais. As ações de intervenção visavam a reflexão quanto aos estereótipos e arquétipos presentes nos personagens negros e possibilidades de abordagem para o trabalho em sala de aula.

Contextualizando a partir das gravações, das leituras dos materiais disponibilizados, referenciais teóricos e um catálogo audiovisual de filmes a serem utilizados na escola, consideramos fundamental a organização de

uma biblioteca com material a ser utilizado pelos professores sempre que necessário.

Compreendemos que a formação continuada precisa levar em consideração aquilo que os professores esperam de um curso de formação. Neste sentido, a intervenção proposta teve a preocupação em “ouvir” os cursistas através da pesquisa com a aplicação de um questionário, no qual foi possível identificar o perfil dos cursistas e quais filmes e atividades propostas atenderiam melhor às suas necessidades. Quanto à formação, Libâneo (2001, p.23) diz que é fundamental, pois possibilita a reflexão sobre a prática docente, a troca de experiência e saberes com seus pares:

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada.

E, ainda, na formação continuada é possível ao professor analisar o processo de aprendizagem dos seus alunos e pensar em ações envolvendo a escola e a comunidade escolar para uma ação de promoção de uma educação antirracista.

Sobre os encontros de formação desenvolvidos, é importante destacar que foi possível inferir algumas categorias ao analisar o conteúdo das gravações realizadas. Para isso, a análise recorre às teorias de Janet Helms, uma psicóloga dos Estados Unidos e professora da Faculdade de Boston, que compõe o grupo precursor da sistematização dos estudos críticos da branquitude (escola norte-americana da década de 1990 que inspirou muitos estudiosos brasileiros). Em sua obra *Black and White Racial Identity*, ela descreve um modelo de desenvolvimento da identidade racial branca, onde o racismo é um problema de relações entre negros e brancos e vislumbra uma possibilidade de desenvolvimento e/ou construção de uma identidade racial branca não racista. E, assim sendo, rompe com a concepção de que o racismo é um problema dos negros. Assim, concebe em seu modelo duas fases: primeira fase - negação, distorção, deslocamento; segunda fase - confronto, inclusão e coletividade.

No primeiro encontro, está presente a *primeira fase - a negação*. Janet Helms (1990), diz que este é um momento de contato, negação e distorção quanto ao racismo. Ou seja, aqui os professores negam que haja casos de racismo em suas aulas, ou na escola. E autores como Miranda (2017) dizem que são as pessoas que têm consciência e optam por não agir, preferem a dimensão de neutralidade da branquitude. Ainda, a autora Bento (2002) diz que este tipo de atitude/posicionamento nada mais é que a cumplicidade do pacto narcísico. É importante destacar que algumas pessoas podem permanecer em um estágio por um longo período, ou por uma vida toda por falta de conhecimento, convivência, entre outros fatores, e outros podem ampliar o seu conhecimento sobre o racismo em suas diferentes dimensões e com isso mudar de fase.

Assim sendo, um dos aspectos abordados no primeiro encontro, foi proporcionar aos professores a compreensão e a importância da escola e da EREER para a construção de uma sociedade não racista.

O segundo momento percebido pode ser compreendido como a *segunda fase: o confronto*, no qual há uma vontade de acolhimento quanto a abordar a EREER em sala de aula, porém um grande desconforto, por vezes culpa e até vergonha por não dominar o assunto. Helms (1990) diz que, neste momento, eventualmente, há até raiva do indivíduo em razão da consciência do tratamento imoral destinado aos negros. Isso fica notório na fala de uma professora:

Cursista 8: Pensando aqui, dá até vergonha de eu como professora não saber falar sobre isso com meus alunos. Fico com tanto receio de aprofundar assuntos como racismo, sexualidade, religião. Mas estou gostando de poder falar aqui sem medo. Quero muito poder me sentir mais à vontade para falar com os alunos. Pois na minha escola, vejo muitos casos de preconceito e racismo e acabo muitas vezes me calando. Não podemos deixar passar mais isso. (TRANSCRIÇÃO, OUT/2022)

Este momento foi muito importante, pois outros professores também relataram o mesmo desconforto, e ainda enfatizaram que em sua maioria não são apoiados pelas equipes diretivas quando buscam auxílio para abordar estes temas.

Percebemos também ainda a segunda fase presente no momento da *imersão*, que é quando os cursistas aderem a proposta e estudam os materiais e produzem o conhecimento.

Cursista 9: Gostei muito de ler os materiais, fui lendo aos poucos e assimilando as coisas. E também pensando aqui em coisas que eu já fiz em sala de aula. Dá vergonha, dá. Mas também, penso que agora posso fazer muita coisa diferente e melhor. E ter este espaço para falar sem crítica ou medo também foi importante pra mim. Já participei de outras formações, e por ser branca, muitas vezes, me sentia constrangida e até com medo de falar. Aqui me senti à vontade, e aprendi muita coisa. O material sobre religiosidade me mostrou muitas possibilidades de trabalhar com meus alunos sem receio de ofender ninguém. (TRANSCRIÇÃO, NOV/2022).

Aqui já é possível perceber que os professores sentem mais segurança ao falar sobre ERER, a partir do momento que se apropriam dos materiais. E fica evidente o quanto foi essencial que as intervenções fossem um momento onde os professores pudessem falar e ser ouvidos com atenção e respeito. Parafraseando Djamilia Ribeiro (2019), este foi um lugar de fala destes profissionais, que muitas vezes são acudados, censurados e reprimidos de falar nas escolas.

Por fim, a *fase da autonomia*, ou seja já não é mais possível ficar calado ou indiferente às situações de racismo, preconceito e discriminação. Aqui é o momento de colocar a mão na massa e fazer a diferença. Neste instante já é possível ver uma renovação quanto à dinâmica das aulas elaboradas pelos professores, assim como a mudança de seu posicionamento frente às questões de racismo, preconceito e representatividade.

Cursista 8: Na hora de escolher os filmes, tive que prestar atenção em algo que nunca tinha me dado por conta, que é a ficha técnica dos filmes. Saber quem é o diretor, além dos atores. E aí fui me dando conta que o filmes que normalmente escolho, todos são diretores brancos, e a posição do negro é sempre de escravo, subalterno[...]. Quando me dei conta disso, nossa, mudou muita coisa pra mim enquanto professora. (TRANSCRIÇÃO, NOV/2022).

Através das atividades realizadas pelos professores nas escolas, fica notória essa nova postura ao abordar a EREER, especialmente na escolha de filmes.

Buscamos, através da formação continuada ofertada aos professores, novas perspectivas para trabalhar a EREER utilizando o cinema negro e suas possibilidades através do entendimento de que a EREER é uma temática a ser abordada durante o ano todo e não limitada a datas comemorativas. E para que isso faça parte do calendário escolar ao longo do ano, é necessário, também, uma gestão engajada em viabilizar uma educação antirracista.

Nas ações de formação continuada realizadas durante a intervenção, percebemos a importância do conhecimento das leis e pareceres que regem a EREER, e não tratar o tema com superficialidade sob a ótica de “somos todos iguais”.

E sim valorizar o negro, compreendendo o quanto a representatividade positiva é importante para a constituição da auto-estima e valorização de sua negritude, e que filmes do cinema negro têm um papel importante neste sentido, pois abandonam os estereótipos e arquétipos e valorizam o negro a partir de contextos de sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de mestrado profissional aqui desenvolvido foi realizado a partir de ações de intervenção que tiveram como questão norteadora “Como os filmes do Cinema Negro podem contribuir para a formação de professores para uma educação antirracista?”. Com a finalidade de responder à questão da pesquisa, foi proposto o objetivo geral desenvolver e analisar uma formação continuada de professores apresentando o cinema negro como elemento para a construção de uma educação antirracista no município de Canoas/RS.

Diante disso, a partir dos 4 (quatro) encontros de intervenção e análise das transcrições das gravações, foi possível identificar quatro

categorias de análise, de acordo com Janet Helms (1990). Sendo elas: fase de negação, fase de confronto, fase de imersão e fase da autonomia.

A primeira é relacionada à formação continuada de professores e a educação das relações étnico-raciais e o reconhecimento do racismo e preconceito. A segunda e terceira fase relacionam-se ao momento em que os professores, assumem o desconforto de abordar tais assuntos como racismo, preconceito e religiosidade em suas aulas, e entendem que é preciso uma mudança de atitude. E ela é possível através do momento em que se apropriam deste conhecimento, sendo o cinema negro um grande aliado em sala de aula. E a última fase é quando o professor muda seu posicionamento ao abordar a EREER em sala de aula, com o uso do cinema negro, e com isso contribui para uma educação antirracista, e para a construção de uma sociedade que valoriza o negro.

Ainda, durante a formação continuada, priorizamos a apresentação de propostas pedagógicas de filmes do cinema negro, pela discussão de ideias e a escuta atenta dos relatos dos participantes da ação. Diante das ações de intervenção, os professores foram motivados e instigados a repensarem suas práticas pedagógicas. E por isso sentiram a necessidade de ter um repositório dos materiais para acesso ao longo do ano, conforme elaboram suas aulas e estratégias curriculares para a EREER.

É importante destacar que, nos encontros realizados, os participantes relatam que trabalham ao menos uma vez no ano com a temática da educação das relações étnico-raciais. Entretanto, não haviam analisado através da perspectiva do cinema negro, e através da intervenção tiveram outras ideias para trabalhar em sala de aula, para além das datas comemorativas.

Com isso, fica evidente a disponibilidade dos professores em refletir sobre suas práticas e em como a escola é fundamental ao abordar a temática para que de fato tenhamos uma educação antirracista. Isso parece nos indicar a importância da formação continuada para EREER e o cinema negro.

Em vários momentos os professores relacionaram as discussões com suas vivências pessoais, pois muitos eram professores negros e negras.

Essa formação ocorreu de forma colaborativa entre a Unipampa e a SME de Canoas. E diante de tudo aqui relatado, acreditamos que produziu efeitos positivos entre os participantes priorizando a discussão amistosa e colaborativa entre os presentes e, principalmente, de colaboração para o enfrentamento de práticas racistas e preconceituosas na Educação Básica.

Também é desejosa a continuidade da parceria até aqui firmada para mais ações de contribuição na formação de continuada sob o prisma da ERER e do cinema negro e, sendo assim, este trabalho de mestrado não se encerra aqui, pois abre perspectivas para outras possibilidades de investigação, reflexão e abordagens pedagógicas do cinema negro na escola.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luís de. **Racismo Estrutural**. In: Coleção Feminismos Plurais, RIBEIRO, Djamilia (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019

Araújo, Joel Zito. **O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira**. Revista Estudos Feministas [online]. 2008, v. 16, n. 3 [Acessado 15 Setembro 2021] , pp. 979-985. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016>>. Epub 27 Mar 2009. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016>.

ARAUJO, ZULO. **A história do cineasta Zózimo Bulbul**: Veja a história desse grande cineasta negro e leia a homenagem que o militante do movimento negro Zulu Araújo fez a Zózimo. São Paulo: Revista Raça, 2016. Disponível <https://revistaraca.com.br/a-historia-do-cineasta-zozimo-bulbul/em>: Acesso abril de 2022

ARROYO, Miguel González. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003** , de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n . 9.394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 21 jul 2020

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2019.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BERNARDINO, Joaze. “**Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**”. In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 247-273.

DAMIANI, Magda (et al.). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Nº 45. P. 57-67, 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>

CASTRO, C. R.; AMADOR-PINEDA, L. H.; NANEZ-RODRIGUEZ, J. J. **Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud, Centro Internacional de Education y Desarrollo Humano (Cinde) y Universidad . . . , v. 17, n. 1, p. 169–192, 2019.

CARVALHO, Noel dos Santos. **A TRAJETÓRIA DE ODILON LOPEZ – UM PIONEIRO DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO**. História: Questões & Debates, Curitiba, volume 63, n.2, p. 107-130, jul./dez. 2015. Editora UFPR

Carvalho, Noel dos Santos e Domingues, Petrônio. **DOGMA FEIJOADA A INVENÇÃO DO CINEMA NEGRO BRASILEIRO**. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 2018, v. 33, n. 96 [Acessado 15 Setembro 2021], e339612. Disponível em: <<https://doi.org/10.17666/339612/2018>>. Epub 07 Dez 2017. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.17666/339612/2018>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular de Canoas**, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/informativos/?term=referencial+curricular> . Acesso em: 10 de set de 2021.

Davis, Angela. **Woman, race and class**. Londres: The Women's Press, 1983.

DIAS, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial:saberes e fazeres nesse processo**.Revista Brasileira de Educação,Rio de Janeiro, v. 17,n. 51,p. 661-674,set/dez2012.Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em 17 jul 2020.

Fanon,F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia. Edufba, 2008. (OriginalWorkspublished1952).

FELIPE, DELTON APARECIDO. **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Curitiba. Editora CRV.2015.

FERREIRA, FRANCISCA JÉSSICA SANTOS. **Multiculturalismo e educação**. Brasil Escola. Goiânia, 2022. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/multiculturalismo-educacao.htm> Acesso em ago de 2022.

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte. **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2005

GAVIÃO,T.F.; PEREIRA,M.G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, n.23, v.1, p.183-184,2014.

Garcia, Thiago T. Pascoalino, Wlamir José; D. Bazon, Sebastião; Ortolan, José A. **ASPECTOS RACIAIS NAS LEIS EDUCACIONAIS – REFLEXÕES SOBRE A LDB E A LEI 10.639** . Revista Científica UNAR (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.13, n.2, p.209-214, 2016

GOMES, N. L. **Relações étnico -raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 17 jul 2020.

Gomes, Nilma Lino; Rodrigues, Tatiane Cosentino. **RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. Educação & Sociedade Métricas Dez 2018, Volume 39 Nº 145 Páginas 928 - 945

GOMES, Nilma Lino . **Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, p. 109-121, 2011b.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

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. Disponível em: Acesso: 29/10/2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** São Paulo . 2011. Disponível: em <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/> Acesso em mar de 2022

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas.** *Educação e Pesquisa* [online]. 2003, v. 29, n. 1 [Acessado 15 Setembro 2021] , pp. 109-123. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009>>. Epub 22 Set 2003. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009>.

HABHA, H.K. **O local da cultura** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HELMS, JANET. **Black and White racial identity.** 1990.

HETKOWSKI. TÂNIA MARIA. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: **Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas.** Revista multidisciplinar plurais. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016

HENRIQUES, Ricardo. **“Desigualdade racial no Brasil: a evolução das condições de vida da década de 90”.** Rio de Janeiro, Ipea, Textos para Discussão, 49, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE) ; INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA (IPEA). **Reserva de vagas para negros na administração pública**. Rio de Janeiro; Brasília. 2016. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7461/1/RP_Reserva_2016.pdf. Acesso em mar de 2022.

KAERCHER, Gladis. RAMOS, Tanise Müller. **Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea**. In: Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade/ Ana Claudia Carvalho Giordani... [et al.] (orgs.); Carla Beatriz Meinerz. 3 ed. rev. e ampl. - Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra**. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf

MACHADO. J. **Morre aos 67 anos o ator gaúcho Sirmar Antunes**. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 2022. 07 ago. 2022. Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2022/08/morre-aos-67-anos-o-ator-gaucha-sirmar-antunes-23253896.html> Acesso 07 agosto de 2022.

MACHADO, Juliana Brandão. **A PESQUISA APLICADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_49_10. Acessado em 10 jan 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para Ebook: ebooksBrasil.com, Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 22 nov. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Feuerbach — a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista.** Trad. Franck Müller. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MEINERZ, Carls Beatriz. **ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais.** Revista Educação & realidade, porto Alegre, RS. v.42,n 1, p.59-77, jan/mar, 2017.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **Marcha Zumbi contra o Racismo, pela igualdade e vida.** Brasília. DF. 1995. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil/docset/910> Acesso em abril de 2022.

MOURA, Clóvis. **A Imprensa Negra em São Paulo:** In: MOURA, Clóvis. Imprensa Negra: estudo crítico. São Paulo: Imprensa Oficial: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, Edição Fac-Similar, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Antropólogo e professor dr. Kabengele Munanga fala sobre preconceito no Brasil.** Entrevista concedida ao programa Conexão Jesus, da Boa Vontade TV (canal 23 da SKY). Título da Revista, local de publicação, 21 de nov. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8&t=1s>.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismos na Escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural.** Cadernos Penesb: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, n.10, p.37-54, jan./jul. 2010. disponível em: . Acesso em: 14 jan. 2023.

NETO DA ROSA, G. O. **Educação antirracista: ausências e urgências na fiscalização do Art.26-A LDBEN no contexto escolar.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106503. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106503>. Acesso em: 6 ago. 2022.

NEPOMUCENO, Milena. **Formação do curador nos festivais de cinema. Trabalho de conclusão de Curso do - Centro de Estudos Latino- Americanos sobre Cultura e Comunicação - Celacc/ECA-USP.** GESTCULT. 2014.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo social. (v. 19), n. 1, 2006, pp. 287-308

PORFÍRIO, Francisco. **"Democracia racial"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2021.

PETRUCCELLI, José Luis. **Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual**. In: Jose Luis Petruccelli; Ana Lucia Saboia. (Org.). Características ÉtnicoRacias da População: Classificações e Identidades. 1ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, v.2, p. 11-28

PETRUCCELLI, José Luis. **Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação**. In: (Org.) PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. Características Étnico-raciais da população, classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PRUDENTE, Celso. **Cinema Negro: Pontos reflexivos para a compreensão da importância** II Conferência de intelectuais da África e da Diáspora (Ensaio). Brasília, 2011, p. 48- 50. Revista da ABPN , v. 5, n. 11, jul.– out , p. 1.00-118, 2013.

PINTO, Regina Pahim. **"Raça e educação: uma articulação incipiente** .**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev 1992. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1001>. Acesso em 17 jul 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo, SP: 34: EXO Experimental Org., 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, JOÃO CARLOS. **O negro brasileiro e o cinema**. São Paulo. Editora Globo. 1988.

ROSA, Fábio José Paz da. Fresquet. Adriana Mabel **A estética negra de zóximo bulbul em cena novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores**. ETD: Educação Temática Digital, ISSN-e 1676-2592, Vol. 19, Nº. 2, 2017 (Ejemplar dedicado a: Cinema, educação e seus processos de formação), págs. 418-436

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad Ernani da Rosa. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2000.

SANTOS, P. S. M. B. d. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage, 2015. 2. ed., rev. e ampl.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SENADO FEDERAL. **Decreto N. 7031 A - DE 6 DE SETEMBRO DE 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Corte. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1878. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583976/publicacao/15628699>. Acesso em 20 dez 2022.

SILVA, P., & Silva, A. (2020). **Formação de professores para a educação das relações étnicoraciais**. Pesquisas E Práticas Educativas, 1, e202005. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202005>

SILVA, P. B. G. (2018). **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, 34 (69), 123-150.

SILVA, B. G. Petronilha. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, [S.l.], v. 34, n. 69, p. p.193-207, june 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>>. Acesso em: 20 sep. 2020.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano1, , 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.219-246, novembro/2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no Século XXI**. História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. CLCH, UEL – Vol. 15. Ago. 2009 (1). p.09-21.

SOUSA, K. C. S.; CASTRO, A. M. D. A. **Federalismo cooperativo e plano de ações articuladas (par)–algumas aproximações teóricas 1**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, SciELO Brasil, v. 25, n. 97, p. 874–896, 2017

SOUZA, MARCIO. Sirmar Antunes: **"Ainda não somos**

protagonistas de nossas histórias". Ator premiado destaca aumento da presença do negro nas mídias, mas acredita que ainda há muito a evoluir. GAZ. Santa Cruz. 06 out 2021. Disponível em <https://www.gaz.com.br/sirmar-antunes-ainda-nao-somos-protagonistas-de-nossas-historias/> Acesso em set de 2022.

SOUZA, Rosa Fátima. **Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares No Brasil.** In: SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Século XIX. São Paulo: Autores Associados, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÍDEO concedido ao canal de Youtube: Boa Vontade TV, sob o título de: **Antropólogo e professor Dr. Kabengele Munanga fala sobre preconceito no Brasil.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8> . Acesso em: 13 julho de 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?.** Cadernos CEDES [online]. 2003, v. 23, n. 61 [Acessado 15 Setembro 2021], pp. 267-281. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>>. Epub 12 Feb 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.