

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NARRATIVES STARRING BY BLACK FILMMAKERS

Jaison Simas¹
Márcia Esteves de Calazans²

Abstract: The struggle for racial democracy in Brazilian society accompanies the struggle of African, Afro-descendant and indigenous peoples over more than five hundred years of (dis)encounters, marked by colonial violence, made explicit in the various forms of epistemicide/genocide. Faced with the arbitrariness imposed by the project of modernity/coloniality, it was up to racialized peoples to (re)exist in order to keep ancestral memory and knowledge alive. In this sense, we highlight black cinema, highlighting the importance of the insurgency of black and indigenous filmmakers in the construction of narratives that highlight the protagonism of the history of struggle of subalternized peoples through new perspectives, helping to denaturalize essentialized and stereotyped representations, giving them back the humanity they tried to usurp at any cost.

Keywords: Black Cinema; Coloniality/Decoloniality; Racial Democracy; Epistemicide; Representations.

A potencialidade em narrativas protagonizadas por cineastas negros/as

Resumo: A luta pela democracia racial na sociedade brasileira acompanha a luta dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas ao longo de mais de quinhentos anos de (des)encontros, marcados pela violência colonial, explicitada nas diversas formas de epistemicídios/genocídios. Diante das arbitrariedades impostas pelo projeto da modernidade/colonialidade coube aos povos racializados (re)existirem para manter viva a memória e os conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, destacamos o cinema negro, evidenciando a importância da insurgência de cineastas negros/as e indígenas na construção de narrativas, que evidencie o protagonismo da história de luta dos povos subalternizados sobre novos olhares, contribuindo para desnaturalizar representações essencializadas e estereotipadas, devolvendo-lhes a humanidade que tentaram usurpar a qualquer custo.

Palavras-chave: Cinema Negro; Colonialidade/Decolonialidade; Democracia Racial; Epistemicídio; Representações.

¹ Universidade Luterana do Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6543-4561>, E-mail: jaisonsimas@gmail.com

² Universidade Luterana do Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8591-1828> E-mail: marcia.calazans@ulbra.br

INTRODUÇÃO

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Chimamanda Ngozi Adichie).

O presente artigo tem como objetivo principal problematizar a potencialidade do cinema negro como ferramenta pedagógica, capaz de apresentar uma proposta de leitura das culturas afrodiáspóricas a partir da ótica de cineastas negros/as, corroborando para desmistificar as representações essencialistas e estereotipadas, base estruturante do projeto de Modernidade/Colonialidade, que traçou hierarquias socioculturais, políticas e econômicas entre os colonizadores europeus e colonizados, mais especificamente nas Américas e África a partir do século XV e XVI com o projeto de expansão capitalista.

Segundo Pires e Silva (2014) às imagens, como textos, são formas de representar e encobrir o mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido, suprimindo e integrando, desdobrando e restringindo a realidade ao mesmo tempo. O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais. A junção das técnicas de filmagem e montagem com elenco e o processo de produção resultam num conjunto de significações que precisam ser partilhadas por quem o acessa, para que as imagens irradiadas possam produzir sentidos que, muitas vezes, tornam-se determinantes para suas vidas (PIRES; SILVA, 2014, p. 608).

Para esses, pensar a discursividade visual dos filmes “é o ponto de partida para tomá-lo como uma face da produção do conhecimento”. Atualmente, em tempos de globalização, acreditamos que as formas de aprender e de se desenvolver o conhecimento e o saber são diversas em virtude dos dispositivos didáticos e pedagógicos disponíveis com a sociedade em rede ou, como sociologicamente se convencionou chamar, a “sociedade da informação”.

Dentro desse contexto informativo, vimos surgir novas linguagens e novas formações culturais, nas quais os dispositivos informativos e os artefatos visuais atuam como objetos de circulação do conhecimento. A linguagem imagética do cinema cada vez mais tem contribuído na dinamização do processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

BREVE HISTÓRICO DO NEGRO NO CINEMA BRASILEIRO

A história nos mostra que a representação do negro no cinema nacional coincide com o seu nascimento. Entretanto, numa sociedade racializada como a nossa devemos nos questionar: Quais os papéis que atores e atrizes negros/as de diferentes faixas etárias vêm desempenhando? Que tipo de representações foram e são construídas a partir dos corpos desses sujeitos racializados? A partir de quando foi possível pensar em outras formas de representações?

As primeiras formas de representação se deram pela marca da invisibilidade, pois a presença negra nas telas, os colocavam como figurantes em meio às multidões. Esse período marca as primeiras décadas pós-abolição, evidenciando e acompanhando a marginalização da população negra liberta. Segundo Carvalho (2006) a branquitude, na condição hierarquizada de privilégios, tem operado desde os primórdios do cinema, construindo representações essencializadas e estereotipadas sobre o negro, desqualificando o “Outro” amparado pelas teorias racistas em vigência a partir de meados do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Na base do preconceito racial estampado pela branquitude se enquadra o blackface, que utilizava atores e atrizes brancos/as pintados da cor preta, para interpretar papéis de negros/as. Para Carvalho (2003) esse foi o período silencioso, pois a população negra em processo de marginalização foi silenciada e desumanizada, impedindo uma ruptura da violência colonial.

Na década de 1940 com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) os atores e atrizes negros/as passaram atuar efetivamente nos palcos, questionando a tática do blackface e a ação da branquitude na representação da população negra, questionando as histórias narradas e as formas de representações, reivindicando segundo (MUNANGA, 2016) outras formas de narrar, apresentando as memórias e tradições culturais afro-brasileiras.

Essa guinada protagonizada no TEN com o protagonismo do militante negro Abdias do Nascimento, forjou outras possibilidades de representações e/ou autorepresentação do negro no cinema a partir da formação de atores e atrizes negros/as, que utilizaram suas experiências profissionais do teatro incorporando-as ao cinema.

Esse momento, coloca-se como uma possibilidade de rompimento da lógica dos epistemicídios impostos pela estrutura da colonialidade, uma vez que a exclusão dos povos afro-brasileiros nos espaços de produção de conhecimento negou a existência de outras formas de ver e narrar o mundo, atrelada a centralidade da matriz colonial, representada pelo europeu, branco, masculino, cristão, hetero (Grosfoguel, 2013).

Os padrões e as formas de representações a partir da ótica da branquitude sobre a população e a cultura negra foram duramente criticadas pelo TEN, que se revigorou a partir das décadas de 1970/80 com a forte atuação do cineasta negro Zózimo Bulbul que buscou ressignificar as histórias negras, protagonizando os sujeitos e valorizando as culturas afro-brasileiras.

Acompanhando a inserção dos sujeitos negros na posição de autoria, a década de 1990 foi marcada por exitosas produções cinematográficas de curtas-metragens, onde profissionais negros protagonizaram a (re)escrita das histórias do povo negro, combatendo a história de matriz eurocêntrica narrada pela branquitude, numa perspectiva única.

Assim, vimos surgir no início dos anos 2000 dois importantes movimentos no campo cinematográfico: “Dogma Feijoadá”, um movimento de diretores e profissionais negros do audiovisual de São Paulo que, desde o final da década de 1990, preconizava a necessidade de ressignificar as imagens e representações sobre o negro no cinema brasileiro. E, o “Manifesto Recife”, protagonizados por jovens cineastas e atores e atrizes negros/as, que se articularam reivindicando novas formas de representação e autorrepresentação, culminando no que passaram a denominar de “cinema negro”.

A partir da escrita e apresentação do Manifesto “Dogma Feijoadá” em 2000 pelo jovem cineasta negro Jeferson Rodrigues de Rezende, conhecido como Jeferson De, apoiado por outros cineastas, em sua maioria curta-metragistas residentes em São Paulo teve origem o referido manifesto, também conhecido como a Gênese do Cinema Negro Brasileiro.

A proposta defendida pelo manifesto apresentou sete preposições: 1. O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2. o protagonista deve ser negro; 3. a temática do filme tem de estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4. o filme tem que ter um cronograma exequível; 5. personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6. o roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; 7. Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados.

A partir do lançamento do manifesto *Dogma Feijoadada*, em 2000, escrito pelo cineasta Jeferson De, o movimento buscou produzir filmes centrados na temática racial e desenvolver um conceito de “cinema negro” brasileiro, o que causou polêmicas e controvérsias no meio cinematográfico, sem contudo deixar de influenciar a produção contemporânea de cineastas autodeclarados afro-brasileiros.

No ano seguinte, atores, atrizes e cineastas negros/as na 5ª edição do Festival de Cinema do Recife chamaram a atenção para a sub-representação e segregação a que estavam submetidos, pontuando a necessidade de rever a forma de fazer cinema, denunciando a branquitude e empoderando cineastas negros/as para a produção de uma estética que refletisse a realidade da população afrodescendente.

Diante do grave quadro apresentado ganhou vida o “Manifesto do Recife”. O *Manifesto de Recife* e o *Manifesto Dogma Feijoadada*, foram os mais importantes manifestos públicos para chamar a atenção do mundo cinematográfico brasileiro sobre o olhar e as reivindicações dos e das artistas negros/as. Isto se soma ao impacto que teve no mesmo período com o livro e filme *A negação do Brasil*. Este foi o primeiro grande momento de mobilização cinematográfica, enquanto um grupo deixou marcas profundas nos dias de hoje. O redator do Manifesto de Recife foi o cineasta brasileiro Joel Zito.

O Manifesto de Recife se notabilizou, sobretudo, com as seguintes exigências: 1. o fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2. a criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3. a ampliação do mercado de trabalho para atores, atrizes, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes; 4. a criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira.

Estes dois movimentos são fundantes na gênese do cinema negro brasileiro e vem contribuindo para romper com os paradigmas da colonialidade, uma vez que tem se revelado uma nova estética na produção cinematográfica negra, pensada por afrodescendentes que protagonizam um novo olhar para as histórias dos povos africanos em processo de diáspora, ressignificando a representação das formas de ser e viver como sujeito racializado.

Nesse sentido, o chamado cinema negro tem se apresentado como algo potente para repensar o lugar do negro na sociedade brasileira, trazendo reflexões sobre os problemas enfrentados pela população negra no país, desmistificando o mito da democracia racial e devolvendo a humanidade aos povos afro-brasileiros, vítimas das opressões da colonialidade.

NARRATIVA FÍLMICA DE “M-8: QUANDO A MORTE SOCORRE A VIDA” COMO PROPOSTA DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os estudos e as experiências com narrativas fílmicas em sala de aula tem sido objeto de análise na academia e nos cursos de formação continuada de professores, acarretando profícuas reflexões e debates entre pesquisadores e educadores, que compartilham da ideia de que o uso das narrativas fílmicas contribui para o enriquecimento do processo pedagógico.

Uma pequena sinopse do filme *M8 - Quando a Morte Socorre a Vida* é um filme brasileiro de 2020, do gênero suspense dramático, dirigido por Jeferson De, e escrito por Jeferson De e Felipe Sholl. Protagonizado por Juan Paiva, o filme retrata a vida de um jovem negro que passa para o curso de medicina em uma universidade federal. Conta com Giulia Gayoso, Mariana Nunes, Tatiana Tibúrcio e Raphael Logam, nos demais papéis principais.

A produção tinha previsão de estreia nos cinemas do Brasil no primeiro semestre de 2020, porém devido ao isolamento social necessário contra a pandemia de COVID-19, o lançamento do filme teve que ser adiado. Em 03 de dezembro de 2020, *M8 - Quando a Morte Socorre a Vida* foi lançado comercialmente nos cinemas brasileiros.

O filme ganhou maior repercussão em 2021 quando, a partir de 24 de fevereiro, entrou para o catálogo da plataforma de *streaming Netflix*, ficando entre os produtos mais assistidos no Brasil da plataforma.

O uso do filme em sala de aula deve ser visto como uma possibilidade de problematização de uma dada realidade histórica a partir do lócus de enunciação daquele que interroga. Como professores e historiadores, com base em nossos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos planejamos nossas ações procurando despertar uma consciência histórica crítica sobre a temática estudada.

Portanto, o filme como artefato cultural possibilita ao professor/historiador um meio para pensar na perspectiva da educação histórica, como uma fonte que nos oferece pistas, possibilidades de entrar em mundos diversos, carregados de significados que marcaram determinada época e lugar. Para Marc Ferro (1992) por meio do cinema podemos ver o “não visível do visível”, descobrir “o latente por trás do aparente”.

Os livros didáticos destinados aos professores trazem com frequência sugestões de filmes relacionados às temáticas apresentadas, mas dificilmente apresentam propostas de análises, ficando a cargo do professor a criação de estratégias para o estudo do filme relacionado ao estudo que está sendo realizado juntamente com a turma, ficando mais como um apêndice, para ilustrar o fechamento de um capítulo ou uma unidade de estudo.

Um novo desafio tem se colocado a partir da implementação da Lei 10.639/2003, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira".

A criação da referida lei coroa uma caminhada de luta do MNU pela implementação de uma educação antirracista, que questiona o racismo estrutural e institucional, e que por sua vez sinaliza o protagonismo das populações afrodescentes na constituição histórico-cultural do país, reconhecendo e valorizando as trajetórias, memórias e culturas negras em diferentes regiões.

Com intuito de viabilizar a implantação da Lei 10.639/2003, aprovada em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), veio apontando possíveis caminhos para reflexões e construção de alternativas de práticas pedagógicas significativas.

As legislações pautadas aqui, são frutos de conquistas permanentes que nos colocam na posição de vigília, na qual precisamos refletir constantemente sobre as possibilidades e desafios da implementação destas, uma vez que o que está em jogo não são os acréscimos de conteúdos e carga horária para trabalhar as

temáticas, mas sim a metodologia e a epistemologia adotada nas discussões das relações étnico-raciais.

Ao pensar sobre o trabalho no chão da escola com a questão da diversidade étnico-cultural precisamos adotar uma postura docente intercultural, dialogando em interface com um currículo decolonial, onde sejamos capazes de reconhecer e acolher as diferenças, valorizando diferentes saberes e culturas, reafirmando seu papel na construção das subjetividades individuais e coletivas (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021).

O currículo enquanto campo de disputas exige de nós um posicionamento frente a normatização estabelecida pela instituição escolar, exigindo uma postura crítica e dialógica, capaz de atuar e abrir caminhos a partir de pequenas brechas. Assim, a importância do cinema negro como possibilidade de trabalhar a temática da “História da África e Cultura Afro-brasileira”, trazendo a perspectiva dos/as cineastas negros/as para enriquecer o debate, enfrentando o currículo eurocentrado, provocando fissuras e incorporando ações de decolonização dos saberes teóricos e práticos para uma ação educativa antirracista.

RACISMO E MODERNIDADE

Para Maldonado-Torres (2018) o projeto de modernidade ocidental dividiu o mundo entre o “civilizado” e o “selvagem”, abrindo caminhos para explicações dicotômicas e essencialistas dos conceitos de modernidade e civilização que se contrapõem a ideia de barbárie imposta ao primitivo.

É, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza. (Maldonado-Torres, 2018, p. 34).

No bojo desse projeto colonial moderno, podemos pensar as diversas formas de organizações travadas pelos povos afrodiaspóricos, que avançaram com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil, ano de 1978. Na inserção desse movimento, lutas têm sido travadas, alertando a necessidade de recuperar histórias de (re)existências dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, combatendo as formas de opressões vinculadas aos epistemicídios, denunciando o genocídio, o preconceito racial e o abismo social como parte agravante da segregação imposta pelo racismo estrutural, marca da colonialidade.

Assim, Grosfoguel (2018) aponta que o racismo se apresenta como princípio organizador da sociedade, conferindo uma lógica estruturante para a ideia de “colonialidade”.

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano (Grosfoguel, 2018, p.67).

Diante desse quadro perverso do racismo que se institui na estrutura do país é necessário compreender suas faces nas instituições, uma vez que excluem ou provocam arranjos que demarcam espaços de atuação diferenciados, que implicam na condição social, raça e gênero. Diante deste quadro, segundo Gomes (2017) o MNU colocou no debate a relevância da educação para as relações étnico-raciais, fomentando propostas de reflexões sobre o lugar do subalternizado e o enfrentamento pelo direito à vida, o respeito e a valorização das diferentes formas de manifestações culturais e possibilidades de inserção social, visando a implementação da democracia racial.

Seguindo esta trajetória de luta ressaltamos a importância da criação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas públicas e privadas, tensionando a formação de professores, a revisão dos currículos universitários e da escola de educação básica, bem como a produção de material didático com foco em uma proposta pedagógica decolonial, que abra brechas para ouvir as vozes dos subalternizados, combatendo a escrita da história eurocentrada, que colocou-se como protagonista no projeto de modernidade, invisibilizando outras formas de ser e existir.

Neste sentido, (Freire, 1967) e (hooks, 2013) alertam para a necessidade de pensarmos a “educação emancipatória”, problematizadora e reflexiva da estrutura sociopolítica, revelando possibilidade de igualdade e justiça social. Nessa perspectiva de educação que evoca uma pedagogia transgressora/decolonial, lançamos o seguinte questionamento: Quais as potencialidades do uso da

narrativa fílmica de “M-8: “Quando a Morte Socorre a Vida” em sala de aula?”, filme de Jeferson D.

Discussões e propostas têm se consolidado durante as duas décadas que seguiram após a promulgação da Lei 10.639/2003, entretanto precisamos dar continuidade a esse trabalho, contribuindo na luta contra o racismo, participando e impulsionando a formulação de políticas públicas em busca de reparação e da efetiva democracia racial brasileira.

Como exemplo, da possibilidade do uso do cinema para discutir as relações étnico-raciais, ressaltamos a importância da contribuição do trabalho de Edileuza Penha de Souza que foi responsável pela organização da coletânea “Negritude, Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003” (vol. 1, 2 e 3), que conta com a participação de vários pesquisadores/educadores que analisam filmes nacionais e estrangeiros e discutem a potencialidade pedagógica de cada filme.

Apresentamos reflexão produzida a partir do filme “M-8: Quando a Morte Socorre a Vida”, destacando situações relevantes para serem problematizadas em sala de aula. Salientamos que não nos propusemos a trazer um modelo de proposta pedagógica fechada, mas sim algumas reflexões pedagógicas a partir das nossas experiências acadêmicas e docentes.

DA TELA A SALA DE AULA: “M-8: QUANDO A MORTE SOCORRE A VIDA”

Em “M-8: Quando a Morte Socorre a Vida”, Maurício (Juan Paiva) acabou de ingressar na renomada Universidade Federal de Medicina. Na sua primeira aula de anatomia ele conhece M-8, o cadáver que servirá de estudo para ele e os amigos. Durante o semestre, o mistério da identidade do corpo só poderá ser solucionado depois que ele (Maurício) enfrentar suas próprias angústias.

Logo, o filme depreende os seguintes questionamentos: Quem é o/a responsável pela autoria desta história? De que lugar ele/a fala? Quais cenas, diálogos e contextos poderíamos aprofundar em sala de aula? Foi então, a partir destes questionamentos iniciais, que traçamos alguns caminhos para o processo investigativo.

JEFERSON D

Jeferson Rodrigues de Rezende, conhecido no meio cinematográfico como Jeferson De, é um cineasta negro, nascido em 1968, no município de Taubaté, localizado no Vale do Paraíba, no interior do Estado de São Paulo.

Desde pequeno teve contato com o meio cinematográfico, acompanhando o pai que trabalhava como organizador de exibições populares de cinema, ou cruzando com sets de filmagem da série “Jeca Tatu”, por entre as ruas de Taubaté.

Já adulto resolveu cursar cinema na Universidade de São Paulo, como bolsista do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, no qual desenvolveu uma pesquisa sobre “diretores cinematográficos negros”. Durante esse período publicou o manifesto “Dogma Feijoada”, ressaltando sete premissas para o cinema negro nacional.

Suas experiências enquanto homem negro foram sendo ressignificadas a partir do processo de formação acadêmica, colocando-o como protagonista de uma nova proposta de fazer cinema.

M-8: CONEXÕES ENTRE O CINEMA NEGRO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Levar o filme “M-8: Quando a Morte Socorre a Vida” para a sala de aula pode constituir-se uma oportunidade ímpar para refletir e discutir sobre vários aspectos relacionados às histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras.

O cuidado com o roteiro, a escolha dos atores que deram vida às personagens, a trilha sonora e ambientação do filme aproximam-se do que Mignolo (2010) descreveu como “aesthesis decolonial”. O conjunto da obra nos convida a refletir sobre as condições de vida do povo afro-brasileiro, avançando na crítica das formas de exploração vivenciadas no contexto da modernidade, provocando a necessidade de construirmos a democracia racial, reconhecendo o valor da diferença.

Jeferson De, como cineasta vem implementando as premissas do manifesto “Dogma Feijoada”, movimento importante na formulação do cinema negro brasileiro. A partir daí, percebe-se a riqueza de detalhes na narrativa fílmica, que traz elementos para pensar os embates frente ao projeto de

modernidade/colonialidade, provocando possibilidades de problematizar várias questões, como: as desigualdades sociais e étnico-raciais, a lógica perversa do racismo estrutural, institucional e cotidiano, a ausência e/ou inoperância de políticas públicas de promoção de igualdade racial, a contradição entre direitos humanos e a face nefasta da necropolítica como sustentáculo dos projetos governamentais, que segundo Mbembe (2018), são insensíveis ao genocídio da população negra.

Analisando o cerne da política de morte instaurada pela necropolítica, precisamos nos ater de que forma as relações de poder são negociadas nas relações entre o Estado e os povos subalternizados, uma vez que as formas de opressões impostas chegam ao ponto de negar a existência do “Outro”.

Assim, branquitude e negritude detêm condicionantes diferenciados quanto ao viver e morrer. Foucault, ao inscrever o racismo no âmbito do biopoder, esclarece-nos que este, enquanto tecnologia de poder voltada para a preservação da vida de uns e de abandono de outros à exposição da morte, presta-se à determinação sobre o deixar morrer e o deixar viver. Com a máxima do “deixar viver, e deixar morrer” como expressão do biopoder, Foucault delimita a função do racismo que integra o biopoder como elemento legitimador do direito de matar, intrínseco ao poder soberano, que no contexto das sociedades disciplinares será exercido pelo Estado, por ação ou omissão (Carneiro, 2005, p. 77).

Contextualizando o conceito de necropolítica em sala de aula com os estudantes, sensibiliza-se a turma para acompanhar a trajetória de vida do personagem principal Maurício, interpretado pelo autor Juan Paiva. Assim, questionamos: Quem é Maurício? Quais seus desafios enquanto jovem negro, filho de mãe negra solteira, morador de comunidade periférica? Qual seu envolvimento com a religiosidade de matriz africana e como ela atravessa o cotidiano da sua família e da comunidade?

A partir destes questionamentos podemos refletir sobre a representatividade de Maurício para pensar o protagonismo dos/as jovens negros/as nas universidades, após a promulgação da Lei nº 12.711/2012 que “entendeu” a necessidade do MNU de implementação de uma política de reparação, criando vagas para o ingresso de estudantes pobres, negros e deficientes.

Maurício, portanto, representa um grupo significativo de jovens negros que ingressaram na universidade pelo sistema de reserva de vagas, que só pode ser compreendido através da contextualização da história do país, levando ao questionamento sobre o lugar ocupado pelas populações africanas e afro-brasileiras desde os primórdios da colonização, marcado pela escravidão, política de racialização e branqueamento, segregação, mito da democracia racial, racismo estrutural e desigualdades sociais e étnico-raciais.

O ingresso desse grupo na universidade não garantiu a emergência dos saberes e práticas culturais afro-brasileiras, uma vez que as universidades se encontram formatada no padrão cultural da modernidade/colonialidade, mas tem sido campo para denúncias que frente a ausência de outras epistemologias, para além das europeias, bem como as práticas de racismo instituídas na estrutura e cotidiano das universidades.

Acompanhando essa perspectiva de inclusão étnico-racial por meio do sistema de reserva de vagas, Carvalho (2018) pressupõe a implementação das *cotas epistêmicas*, de modo a combater o *epistemicídio* instaurado nas universidades, a criar estratégias de negociação em relação a produção do conhecimento europeu e norte-americano.

[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior. Podemos qualificar, então, de cotas epistêmicas o atual movimento do Encontro de Saberes, que promove a inclusão de mestres e mestradas dos nossos povos tradicionais - indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais - como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores (Carvalho, 2018, p. 89-90).

A mesma estratificação imposta aos negros/as na universidade também é perceptível na organização espacial nas cidades brasileiras. O filme nos ajuda a contextualizar e refletir sobre a ocupação do espaço, as territorialidades marcadas pela racialização dos espaços, percebendo na geografia da cidade uma linha imaginária, entretanto visível aos olhos da leitura atenta da realidade, que segrega as pessoas, por diferentes marcadores sociais, como classe, gênero e raça. Maurício é morador de uma comunidade carioca, enquanto seus colegas de classe

média e alta vivem em bairros nobres da cidade, ocupando principalmente a zona sul.

Esses espaços racializados, apresentaram-se no filme em algumas situações, como por exemplo, quando Maurício transita pela área nobre da cidade, sua presença era questionada. Em determinado momento, Suzana, colega de turma, leva Maurício para fazer trabalho da faculdade em sua casa e a entrada de Maurício no condomínio é vista como algo indesejável. O porteiro vê Maurício chegar de carona no carro de Suzana e pergunta de forma insistente com olhar desconfiado se está tudo bem, parecendo querer perguntar-lhe com os olhos se ela corria perigo.

Há outra situação em que Maurício é convidado para a festa de aniversário de Domingos, seu colega do curso de medicina. A festa acontece na zona sul do Rio de Janeiro e ele é o único jovem negro na festa, fazendo com que ele se questione sobre o perigo de estar naquele lugar, ao lembrar-se dos corpos expostos para estudos no laboratório de anatomia. A presença incômoda de Maurício leva um dos participantes da festa a ligar para a polícia, registrando uma tentativa de assalto na região, prevendo o resultado da abordagem que seria realizada. A polícia chega quando algumas pessoas estão saindo da festa, momento este em que Maurício se despede de Suzana e outros colegas. A abordagem policial foi violenta, o comando da autoridade policial impôs que o jovem deitasse ao chão, colocasse as mãos para trás e entregasse os documentos. Se não bastasse a humilhação, Suzana e Domingos se identificaram e falaram aos policiais que Maurício era amigo deles, um dos convidados para a festa. Entretanto, isso não impediu o abuso da autoridade policial que agiu utilizando violência física por um policial branco.

Nesta abordagem, o policial negro devolve os documentos de Maurício e o adverte, chamando-lhe a atenção sobre a cor da sua pele, quando aponta para o próprio braço advertindo ao jovem para não vacilar, reforçando que aquele espaço não era para ele, ainda mais naquele horário.

Já quando Suzana e Domingos vão até a comunidade onde mora Maurício, os jovens se sentem incomodados com o que veem, entretanto o jovem diz que é um bairro de gente humilde, mas que eles podem ficar tranquilos, diante do espanto deles em estar em um ambiente completamente diferente daqueles que estão acostumados a frequentar.

A comunidade é o espaço de sociabilidade e de pertença, no qual os moradores se identificam com suas origens, compartilhando marcas identitárias envolvidas na ancestralidade, fortemente marcada pela religiosidade. Também podemos perceber o envolvimento com os grafites nos muros que revelam a arte, bem como a musicalidade expressa no rap. Ambos se traduzem como referenciais culturais, que nos ajudam a refletir sobre a forma de estar e viver o mundo na comunidade.

A presença negra na comunidade é uma marca da colonialidade, considerando que a criação da Lei de Terras e a forma como ocorreu a abolição não garantiu o direito às terras às populações libertas, cabendo aos mesmos ocuparem os espaços periféricos. A marginalização dos seus moradores ocorre pelo regime de inferiorização e negação de tudo aquilo que pertence a comunidade e as origens afro-brasileiras.

Maurício está situado numa sociedade marcada pelo racismo estrutural, que dificulta a ascensão das populações afro-brasileiras, alheias a atuação do poder público, no combate às desigualdades sociais e étnico-raciais, impedindo a efetivação da democracia racial, gerando oportunidades para as pessoas ocuparem outros espaços, rompendo com o ciclo da pobreza e miséria.

Na universidade onde Maurício foi estudar podemos perceber que os negros trabalham na limpeza, no cuidado com os corpos e higienização da sala de anatomia, e como copeira. Entretanto, apresenta desestabilizações territoriais, uma secretária negra atuando em um departamento relacionado ao curso de medicina.

Apresenta o sistema perverso a qual está submetida a população negra, ao racismo estrutural e institucional, ao racismo cotidiano, aquele que se evidencia nas relações sociais diariamente.

No filme esta situação aparece sistematicamente no dia a dia de Maurício. Ao chegar à universidade, Gustavo, um dos colegas de classe já nos primeiros dias, pergunta onde poderia guardar seus pertences, tendo a certeza de que ele (Maurício) era funcionário. Em outra situação quando estavam dissecando um cadáver Maurício é elogiado pelo procedimento que realizou, e o mesmo colega relata que ele se daria muito bem como açougueiro.

Maurício e Domingos vão até um hospital para colher informações sobre M-8, corpo de um jovem negro que estão estudando no laboratório de anatomia.

Enquanto Domingos vai ao banheiro, Maurício conversa com uma recepcionista branca do local que nega informações, orientando-o a voltar outro dia para falar com o responsável. Domingos volta do banheiro, e consegue algumas palavras, consegue as informações, deixando Maurício constrangido.

O filme procura ressaltar de forma positiva a religiosidade de matriz africana, caracterizada pelo sincretismo com o catolicismo, unindo aspectos do cristianismo às suas tradições religiosas. Cabe ressaltar que isso ocorreu para que aqueles que cultuavam religiosidade de matriz africana, pudessem realizar as práticas religiosas secretamente (associação de santos com orixás), uma vez que a conversão era apenas aparente, permitindo pensar sobre a presença de elementos africanos reelaborados no Brasil. Maurício e sua mãe Cida praticam suas religiosidades no “Terreiro Filhos de Ogum”.

Cida, mãe de Maurício, é uma mulher negra, filha de santo e devota dos orixás, que além da presença no terreiro exercita sua crença em várias situações cotidianas. Foi dessa forte ligação com o sagrado que Cida buscou forças para criar Maurício sozinha.

Maurício tinha sonhos com M-8, de forma muito frequente, além de ter visões com ele em casa e nos espaços da universidade. Maurício estava bastante perplexo com o que via todos os dias no laboratório de anatomia, um grupo de jovens brancos orientados por professores brancos para estudarem corpos negros. Ele passou a questionar sua própria identidade, pensando sobre a posição que ocupava, questionando se ele deveria dissecar o cadáver ou se poderia ser mais um dos cadáveres, estendido sobre o mármore frio a ser dissecado.

Ao voltar para casa, diariamente Maurício vê um grupo de mães negras concentradas em uma praça pública, desoladas pelo desaparecimento de seus filhos e filhas. Ele é impactado pela situação, passando a refletir cada vez mais sobre a história do cadáver do jovem negro, M-8, que ele estava estudando.

Frequentando o terreiro Maurício descobre que o espírito que o acompanha é M-8, lutando por um pouco de dignidade, querendo que seu corpo ao final do semestre, após ser estudado, não seja descartado na vala comum da prefeitura, como mais um indigente.

Maurício, com ajuda de Suzana e Domingos, descobrem que M-8, foi vítima de espancamento, entretanto sua condição de jovem negro não é tratada no departamento de polícia como algo importante a ser esclarecido. O tratamento

dado aos corpos negros é de desleixo, ficando as margens da ação estatal, que não oferece dignidade na vida, muito menos na morte.

Assim, Maurício fala com o professor Djalma, tentando explicar que precisaria dar um enterro digno para M-8. O professor não compreende o pedido e diz que é preciso seguir o protocolo, encaminhá-lo à vala comum. Ele pede ajuda aos dois homens negros que trabalham no laboratório de anatomia e que são responsáveis pelo manuseamento dos cadáveres, eles compreendem a situação, mas dizem que é preciso seguir as orientações do professor Djalma.

Ao voltarem para casa, dentro do ônibus, um dos homens entrega as chaves do laboratório para Maurício, sendo que ele estava disposto a dar dignidade àquele jovem que pedia para ter um enterro digno, compreendendo que se tratava de uma questão espiritual que precisava dos devidos encaminhamentos.

A secretária do departamento levou um documento para o professor Djalma assinar e quando ele o interrogou sobre o que era a mesma informou que era para liberar os corpos para serem jogados à vala comum da prefeitura, seguindo o procedimento praxe de final de semestre.

Ao abrir a pasta com o documento, o professor Djalma observou que se tratava da liberação do corpo do M-8, para ser enterrado individualmente no cemitério da cidade. O professor assinou o documento, compreendendo que se tratava de uma questão maior, considerando o envolvimento de várias pessoas que passaram a envolver-se na articulação para que o sepultamento ocorresse, conforme o desejo de M-8 à Maurício.

Na cena final, temos o cortejo cumprindo seu propósito, como resposta às mães negras que tem seus filhos e filhas mortos pelas ações do Estado, seja por ação ou até mesmo por omissão.

O encaminhamento da cerimônia de sepultamento atendeu as práticas espirituais dentro da cosmovisão compartilhadas por Maurício e sua mãe, que encontraram nos trabalhos desenvolvidos no terreiro orientações da Ialorixá (mãe-de-santo), que sob a proteção e guia dos orixás tomaram as providências.

OLHARES NEGROS E NARRATIVAS DE (RE)EXISTÊNCIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a possibilidade do cinema negro em sala de aula a partir da projeção do filme “M-8: Quando a Morte Socorre a Vida” em consonância com a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira configurou-se como uma possibilidade de transgressão, uma vez que as experiências afro-brasileiras vivenciadas em processo diaspórico são narradas pela perspectiva de um cineasta negro.

Assim, percebemos a importância do cinema negro para (re)pensar a re(escrita) das histórias e vivências que se constituem nas marcas culturais em contexto diaspórico, reconstruídas no entrelaçamento e nas relações assimétricas de poder entre povos, tradições e costumes (Hall, 2003; Gilroy, 2007) que analisam a construção de identidades afrodiaspóricas múltiplas.

Assim, partilhamos a necessidade de uma educação antirracista que nos confronte a pensar nos desafios a serem traçados e nas múltiplas possibilidades de narrativas, frente ao “perigo de uma história única” (Aliche, 2019). Portanto, compartilhamos a experiência enriquecedora de aliar as narrativas do cinema negro aos saberes docentes, propondo experiências pedagógicas significativas para os estudantes, que vão além da reflexão racional proposta pela modernidade, abrindo possibilidades de pensar na integralidade do ser, compreendendo que os sentidos também fazem parte do processo de busca de compreensão de si e do “Outro”, resgatando a face de uma mesma humanidade, esfacelada pelo projeto de modernidade/colonialidade, constituído uma base social fundamentada pelo princípio da alteridade.

Nesse sentido, identificamos também, a força do caráter discursivo do cinema, chamando atenção para as potencialidades que ultrapassam sua condição de entretenimento. Interessou-nos o caráter atributivo que este possui quando constrói símbolos e manifestações que buscam dar sentido à realidade vivida (Flusser, 1983; Duarte, 2010 apud Pires e Silva, 2014).

Para Pires e Silva (2014, p. 609), as imagens veiculadas pelo cinema, através do jogo de ludicidade, podem auxiliar de forma expressiva no aprimoramento da escola, sobretudo na relação com as temáticas culturais, sociais e históricas. O gênero cinematográfico instrumentaliza a reprodução dos comportamentos culturais dentro de um conjunto de valores socioculturais e linguísticos, atuando como um artefato cultural de ordem simbólica que contribui para a consolidação do imaginário contemporâneo. Ou seja, a linguagem cinematográfica pode

produzir um sentido narrativo de representações, mesclando realidade e ficção, por vezes sem muito distanciamento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Noel dos Santos. **O negro no cinema brasileiro: o período silencioso**. Plural - Revista de Ciências Sociais. São Paulo: USP, v.10, 2003, p.155-179.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. V.1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GILROY, Paul. Identidade, Pertencimento e a Crítica da Similitude Pura”. In: GILROY, Paul. **Entre Campos: nações, cultura e o fascínio de raça**. São Paulo: Annablume, 2007. p. 123-162.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N.º.19: 31-58, julio-diciembre 2013, p. 31-58.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 25-50.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.



MIGNOLO, Walter. Aesthesis Decolonial. **Revista Calle 14**, volume 4, número 4, p. 10-25, janeiro-junho, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/44708361_Aisthesis_Decolonial/link/57a79c9408ae3f45293907f1/download>. Acesso em: 27/10/2022.

MUNANGA, Kabengele. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. *Revista Ilha - Revista de Antropologia*. Florianópolis: UFSC, v.18, n.1, 2016, p.109-122.

PIRES, Maria da Conceição Francisco; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O Cinema, a Educação e a Construção de um Imaginário Social Contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014.

SOUZA, Edileuza Penha de. (Org). **Negritude, cinema e educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. V.1, 2 E 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006, 2007, 2014.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 262, set./dez. 2021. P.668-688.

Recebido em 28/08/2023

Aprovado em 05/01/2024