



**DIÁLOGOS DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO
CINEMA NEGRO COM A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS
HUMANOS NA LUTA ANTIRRACISTA**

**DIALOGUES OF THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF
BLACK CINEMA WITH EDUCATION AND HUMAN
RIGHTS IN THE ANTI-RACIST STRUGGLE**

Kabengele Munanga*

Universidade de São Paulo - USP

 <https://orcid.org/0000-0003-0718-6234>



Rogério de Almeida**

Universidade de São Paulo - USP

 <https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>

rogerioa@usp.br

Celso Luiz Prudente***

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

 <https://orcid.org/0000-0003-0479-3522>

clsprudente@gmail.com

RESUMO: O presente artigo objetiva refletir sobre a luta antirracista e as contribuições da educação no combate ao preconceito por meio do cinema negro e sua dimensão pedagógica. Para tanto, adota uma metodologia hermenêutica, com pesquisa exploratória, bibliográfica e cinematográfica, pautada em referências que mobilizam estudos do cinema e educação, em diálogo com os movimentos negros e uma pedagogia antirracista. Os resultados apontam para a necessidade de afirmação da diversidade multicultural como direito humano.

* Professor Titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) Livre-docente pela mesma Instituição.

** Professor Titular da Faculdade de Educação (FE/USP) Livre-docente pela mesma Instituição. Pesquisador da Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE.

*** Livre Docente e Doutor em Cultura pela FE/USP. Professor Associado da UFMT. Ancora e Diretor do "Quilombo Academia", da Rádio USP/SP. Curador Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema negro; cinema e educação; antirracismo; direitos humanos.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the anti-racist struggle and the contributions of education in combating prejudice through black cinema and its pedagogical dimension. To do so, it adopts a hermeneutic methodology, with exploratory, bibliographical, and cinematographic research, based on references that mobilize studies of cinema and education, in dialogue with black movements and an anti-racist pedagogy. The results point to need for the affirmation of multicultural diversity as a human right.

KEYWORDS: Black cinema; cinema and education; anti-racism; human rights.

INTRODUÇÃO

O racismo constitui um dos graves problemas da humanidade contra o qual todas as sociedades onde se manifesta buscam caminhos para erradicá-lo definitivamente. O Brasil por questões históricas faz parte dos países do mundo onde o racismo faz muitas vítimas e engendra flagrantes desigualdades raciais entre brancos e não brancos.

Existem caminhos para erradicar o racismo em nossa sociedade e quais seriam? Temos três caminhos clássicos de combate ao racismo: as leis, a educação e as políticas públicas afirmativas. Mas as expressões desses caminhos são múltiplas, tendo em vista que se trata de um fenômeno de grande complexidade.

O cinema negro no Brasil, como outras formas de artes, tem uma grande contribuição a dar nessa luta, pois apresenta a capacidade de tocar nas sensibilidades humanas das vítimas e não vítimas das práticas racistas com mais força que um simples discurso abstrato.

As sociedades multirraciais, influenciadas pelo eixo econômico determinado por interações externas, carregam consigo uma persistente herança eurocolonial, como é o caso da sociedade brasileira. É inegável que o modo de produção desempenha um papel crucial na determinação da posição social, e é evidente que, quando nos afastamos do fenótipo do europeu branco, em especial do tipo saxônico, a marginalização socioeconômica tende a ser mais pronunciada. Por outro lado, à medida que nos aproximamos das feições

eurocaucasianas, aumenta a probabilidade de inserção em relações de privilégios.

Essa compreensão se entrelaça com o fato de que, durante a Revolução Tecnológica, na era da tecnologia da informação, as relações abstratas de representação ganharam proeminência sobre as relações concretas associadas aos fatos e à realidade. Como resultado, os conflitos sociais se transformaram em confrontações lideradas por minorias vulneráveis, enquanto as lutas de classes evoluíram para batalhas centradas na construção de imagens.

No período do industrialismo, a vanguarda das utopias, que clamava por uma maior justiça social, era representada pelo proletariado. Já na era da informação, o protagonismo nos movimentos pela inclusão é mais evidente nas minorias, que lutam arduamente pela criação de uma imagem de afirmação positiva.

É importante ressaltar que todos os indivíduos e grupos que se distinguem, diante da prevalente euroheteronormatividade, são alvos de tentativas de desvalorização de suas imagens, por meio da comunicação caracterizada por um redutor violento, que se manifesta nos estereótipos. Esse processo tem como objetivo fragmentar os traços epistêmicos do “outro”. Essa ação é realizada em prol da perpetuação do simbolismo que sustenta o mito da superioridade racial do homem branco europeu, servindo como justificção para a persistência da eurocolonização (PRUDENTE, 2020).

Em nossa percepção, a era da informação pode se revelar especialmente propícia às minorias, uma vez que, descentralizada, pode vir a ser favorável à circulação do saber, como a realizada pelo cinema negro. A análise da evolução da categoria pedagógica do cinema negro está intrinsecamente ligada ao entendimento da origem desse movimento cinematográfico, que surge como resultado das lutas travadas pelo movimento negro contemporâneo.

Neste artigo, cujo objetivo é refletir sobre a contribuição pedagógica do cinema negro à luta antirracista, abordaremos primeiramente o surgimento do

cinema negro e sua evolução, discutiremos na sequência suas implicações no campo da educação, principalmente a contribuição contra as manifestações de preconceito, tanto de maneira geral como mais especificamente a étnico-racial.

A EVOLUÇÃO DO CINEMA NEGRO

A chanchada marcou o início de uma tendência sistemática na cinematografia brasileira, representando o cinema de indústria, comumente associado aos grandes estúdios como foi o caso da Vera Cruz. Vale destacar que o chanchadismo refletia o interesse do imperialismo americano. Embora apresentasse uma essência estética influenciada pela africanidade da música carnavalesca, da dança e do teatro, é importante reconhecer que toda a superestrutura do período colonial foi moldada pela cultura negra. Os negros desempenharam um papel significativo na produção cultural, adotando o Brasil como um local para recriar, dentro das possibilidades existentes, uma conexão com a África e a reconstrução de sua identidade cultural.

Os outros grupos raciais, como os brancos ibéricos empobrecidos e os indígenas, tinham motivações diferentes. O primeiro grupo buscava enriquecer e, eventualmente, retornar à sua terra natal, enquanto o segundo procurava se refugiar na mata, escapando da imposição da evangelização violenta. Ambos não demonstravam interesse significativo na preservação, circulação e ressignificação de suas culturas, deixando essa responsabilidade nas mãos dos africanos negros. É por essa razão que grande parte da produção artística, incluindo música, dança, culinária, teatro, literatura e outros aspectos culturais que existiram durante o período colonial, foram influenciados e moldados pelas contribuições culturais dos negros africanos (BARBOSA; SANTOS, 1994).

Mesmo com a assimilação superficial de elementos da africanidade, a chanchada contribuiu para a invisibilidade do africano, promovendo uma forma de apropriação cultural branca, que se assemelhava a uma espécie de

“antropofagia branca” da cultura negra. Nesse contexto, a alma negra era explorada e absorvida, mas o corpo negro permanecia invisível na chanchada. Quando aparecia, era geralmente relegado a papéis secundários ou participações mínimas. Isso ocorria porque, desde os primórdios da literatura brasileira, que teve início com o Romantismo, houve uma tendência de retratar o negro de forma estereotipada e pejorativa, como boçal, atribuindo-lhe um comportamento caricato e desqualificado, como observado no “mundo ficcional” (MOURA, 1988, p.26).

A Companhia Cinematográfica Vera Cruz constituiu um empreendimento cinematográfico de 1949, como reflexo do desenvolvimento da política getulista, que buscava criar uma solércia de superioridade racial do branco de origem europeia, apresentando-o como expressão do industrialismo urbano, com esteio mítico no símbolo da perfeição e da beleza. Esse fenômeno imagético ocorreu com o propósito de atenuar a representação da miscigenação rural do Brasil, compreendida como uma realidade pejorativa, em proveito de uma construção valorativa do simbolismo branco. Embora produzido pela PAM Filmes (Produções Amácio Mazzaropi), *Jeca Tatu* (1959) representa bem esse ideário construído pelo cinema de indústria da década de 1950, com a adaptação jocosa da figura do caipira, a partir de uma criação de Monteiro Lobato.

O *Jeca Tatu* do cinema contou com a competente atuação de Mazzaropi, como parte dessa estratégia de desarticulação dos grupos raciais diversos do *nomos* do universo europeu, e contou com pelo menos oito títulos até 1980. O aludido posicionamento se deu como forma tentame de fragmentação dos traços epistêmicos dos povos das culturalidades que formavam os diversos, tratando-os sob os estereótipos de inferioridade, tais como: a) o branco ibérico – português foi tratado de burro sem rabo e o espanhol de brigão de sangue quente; b) o amarelo asiático é sintetizado no “Japa”, que na “hora h amarelou”, ligando-o à esfera da (falta de) virilidade masculina; c) o preto africano foi

apontado como aquele de espírito subordinado, que servia somente para carregar peso, além de referências que sexualizam seu corpo (ou determinadas partes); d) o vermelho ameríndio foi tratado como indolente, avesso ao progresso, visto como perigo vermelho (PRUDENTE, 2019). Nas sociedades multirraciais de economia dependente, como é caso específico do Brasil, a dominação social tem expressão racial (IANNI, 1972).

A hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário é determinada pela euroheteronormatividade e exerce ainda um violento reducionismo contra os descendentes dos diversos, simbolizados na amálgama cultural do ibero-ásio-afro-ameríndio. Por essa razão, o personagem Jeca Tatu foi posto como anti-herói, preguiçoso e avesso ao progresso, com o propósito de aviltar, na época, a imagem do cotidiano da ruralidade miscigênica, apontando-a como inferior, em proveito da construção do mito de superioridade do industrialismo urbano branco europeu. O Jeca Tatu constituiu-se símbolo de um tipo camponês, sugerindo ser uma espécie de extensão rural do silvícola, cuja indolência era decorrência da sua descendência afro-ameríndia, além da associação à doença do amarelão, em continuidade simbólica à ancestralidade asiática. O personagem indicava fragilidade cognitiva, com base na origem portuguesa de branco ibérico. Os traços da realidade rural miscigênica foram usados para construção simbólica de uma imagética negativa, por meio da comicidade, como forma de esvaziar a representação do multiculturalismo poliétnico do cotidiano real de várias possibilidades históricas, em favor do simbolismo monocultural eurocaucasiano de uma possibilidade, que se insere no problema da história única.

Em nossa compreensão, a invisibilidade faz parte da lógica da eugenia no audiovisual com a tentativa de apagamento do corpo negro. Observamos, contudo, que esse violento tentame de desarticulação racial não foi suficiente para apagar a excepcionalidade de alguns talentos da afrodescendência, como Rute de Souza e Grande Otelo, que exerceram protagonismo no cinema

brasileiro, como no filme *Carnaval no Fogo* (1949), de Watson Macedo, produzido pela Atlântida. Quanto à Vera Cruz, como bem pontuaram Noel dos Santos Carvalho e Petrônio Domingues (2017, p. 378), o negro aparece subalternizado, como não passou despercebido ao Cinema Novo: “Os cinemanovistas também abominavam a forma como as produções de Vera Cruz enfocavam as relações raciais, já que os negros amiúde ficavam ausentes das películas ou somente atuavam em pontos subalternos”.

Quanto ao *Carnaval no Fogo*, esse filme clássico da chanchada revela uma apropriação da axiologia miscigênica, que se constituiu na realidade do cotidiano das ruas brasileiras, onde o negro se fazia presente com a musicalidade e a coreografia carnavalesca. “Percebe-se na estrutura da música negra um vetor cinético que a indica para uma singularidade inegável, tendo em vista que para os povos de língua bantu o termo dança também designa música”, assim o musical e coreográfico se confundem e formam um elemento indissolúvel” (PRUDENTE, 2007, p. 23).

No filme em questão essa axiologia negra, do multiculturalismo brasileiro, foi posta em um ambiente fechado e excludente para os empobrecidos, sobretudo os afrodescendentes, sugerindo uma linha de produção própria do chanchadismo da Atlântida, que foi estruturalmente impermeável à dinâmica da emergente cultura popular da miscigenação das ruas, como também ocorria nos filmes da Vera Cruz. Desse modo, esse filme foi rodado em um hotel de luxo – Copacabana Palace, onde o corpo negro é proibido de entrar, mas sua alma, configurada na cultura, exerceu por meio do samba, do maxixe – afro-luso-brasileiro – e do teatro, inegável protagonismo. É ilustrativo lembrar que o teatro ficou restrito aos negros, que foram os produtores de superestrutura, no período colonial. Os brancos entraram posteriormente no teatro, com a vinda da missão francesa no XIX, tendo em vista que o cristianismo via a profissão de ator no mesmo olhar que atribuíram à meretriz e ao mercador (SANTOS; LOPES; COSTA, 2010).

Esses elementos artísticos da coreografia, da musicalidade carnavalesca e da teatralidade foram contornados pela influência africana e constituíram, a despeito da marginalização racial, componentes estruturais da estética da chanchada, que ainda assim concorreu pelo tentame de invisibilidade do negro. Razão pela qual percebemos nesse filme de Watson Macedo uma espécie de antropofagia eurocaucasiana, constituída em um processo de vampirismo, no qual o branco toma o sangue africano, como essência cultural do negro, negando-lhe, contudo, o seu corpo. Há, nesse clássico do chanchadismo, nuances da carnavalização bakhtiniana, com a inversão de ordem, na cena antológica em que o personagem Empregado do Hotel (Grande Otelo) interpreta Julieta, juntamente com o personagem Serafim (Oscarito), que viveu o Romeu. Esses personagens proletários invertem a ordem, vivendo traços shakespearianos do amor impossível, apontados nas intrigas próprias famílias da nobreza, dos tempos modernos (BAKHTIN, 2008).

Nesse contexto, a genialidade artística de Grande Otelo foi fundamental para celebrar o filme. Mas a chanchada, com a lógica da tentativa de invisibilidade do negro, trouxe o cartaz original desse filme, o escrito de chamada, destacando mais o Oscarito: “com Oscarito e Grande Otelo”, cujo nome do ator negro embora, fosse principal, é posto em segundo plano. Isso provavelmente implicava no ganho dos artistas. Lembrando que, “[a] Tônia Carrero ganhava 25 mil cruzeiros quando o salário mínimo era de 125 cruzeiros; Anselmo Duarte recebia 13 mil na Atlântida e passou a ganhar 50 na Vera Cruz”, (CATANI 2020; GALVÃO, 1981).

Cumprir observar que a Vera Cruz expressava o imperialismo americano, estabelecido como cinema industrial, mas observamos que, a despeito dos limites que lhe são próprios, como estética do chanchadismo, teve alguns momentos temáticos, que estabeleceriam somente na amplitude da reflexão crítica da cultura popular do cinema novo, a exemplo da temática do

filme *Cangaceiro* (1953), de Lima Barreto, um dos poucos filmes que teve retorno financeiro à Vera Cruz.

O pensamento glauberiano sugeriu que as utopias sociais devessem partir da possível plenitude da africanidade, como princípio ético de liberdade, razão pela qual a volta às origens – propugnada por Glauber Rocha – significava um rompimento com o comportamento colonial, considerando que a eurocolonização foi e é estranha à possível relação de pedagogia comunal da dinâmica da afro-solidariedade, que se encontra no imaginário. Deleuze percebeu na arte do cinema uma analogia com o filósofo: “(...) autores de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos”, (DELEUZE 1985, p. 8). Observamos que, para o cineasta-filósofo Glauber Rocha, a essência da utopia social está na consciência de africanidade, como pressuposto disruptivo ao colonialismo. O discurso de volta às origens foi conjugado com a questão do cinema tricontinental, que se estabeleceu como uma linha ideológica, privilegiando mais a palavra que a técnica, sendo um cinema poético e autoral, na perspectiva terceiro-mundista de crítica ao imperialismo cultural e o colonialismo.

Foi nesse sentido que a realização glauberiana de *Terra em Transe* (1967) sugere um processo de carnavalização bakhtiniana, pela qual o negro oprimido intimidado pelo olhar dominante faz no filme uma inversão, olhando os que somente lhe olhavam (FOUCAULT, 1987). Nessa linha de abordagem, o personagem Repórter (Zózimo Bulbul), cineasta, detentor de conhecimento, que é um privilégio típico do branco de classe média, foi desenvolvido na atuação do ator negro Zózimo Bulbul, com inegável inversão da ordem. O negro, então dominado pelo olhar do dominador, passa agora exercer o poder de olhar. Sartre (1960, p. 105) chamou atenção para o fato de que “o branco desfrutou durante três mil anos o privilégio de ver sem que o vissem; era puro olhar, a luz

de seus olhos subtraía todas as coisas da sombra natal, a brancura de sua pele também era um olhar”.

Glauber traz também nesse filme a emergência do multiculturalismo com africanidade musical, diante do comportamento monocultural, característico das classes dominantes eurocaucasianas. De tal sorte que, assim como o olhar epistêmico do negro, em *Terra em Transe* a música negra sugere uma afirmação de relações miscigênicas, em que a tamboralidade é a transcendência – a alma do corpo negro do personagem Repórter (Zózimo Bulbul), com dinâmica de carnavalização que tem presença transversal no filme, em um processo mais amplo com a convivência das relações diferenciais, no âmbito do respeito à diversidade. Não por acaso esse filme se afirmou como sendo a raiz do tropicalismo dos músicos baianos. “A terceira fase do cinema novo vai ampliar a carnavalização do final de *Terra em Transe* para transformá-la no tropicalismo e revisitar a antropofagia” (PRYSTHON, 2007, p. 169).

O Cinema Novo, em contraposição ao chanchadismo, desenvolveu uma filmografia profundamente influenciada pelo marxismo, com foco direcionado para a crítica reflexiva da realidade brasileira, incorporando elementos da cultura popular. A perspectiva proposta pelo Cinema Novo, na esteira de novas ondas cinematográficas internacionais, criou uma linguagem que dialogava com a abstração da luta de classes. Gláuber Rocha, que é amplamente considerado o ideólogo mais proeminente dessa tendência, escolheu o negro como um referencial estético, retratando-o como um símbolo do proletariado e como um desdobramento da pobreza. Para esse cineasta baiano de origens diversas, o branco era visto como representante da burguesia e uma manifestação da dominação social, conforme apontam as análises de Prudente (1995) e Gerber (1977).

Na realização de seu primeiro longa-metragem, *Barravento* (1962), Glauber Rocha trouxe à cena o negro e sua cultura, construindo uma narrativa que abordava as dificuldades e lutas de uma comunidade de pescadores

tradicionais, seguidores do culto dos orixás, na Praia de Buraquinho, em Salvador. O filme tinha apenas dois personagens brancos: o dono da rede, que era um elemento externo à comunidade, e o policial que o protegia. A abordagem cinematográfica de Glauber Rocha no Cinema Novo ofertou visibilidade à comunidade negra, e isso ressoou fortemente na juventude militante afro-brasileira, que se identificou com sua proposta cinematográfica. Ele defendia a ideia de um cinema que unisse três continentes – América Latina, Europa e África –, combinando-a com o discurso de retorno às raízes, enfatizando a luta contra o colonialismo como um caminho para construir uma utopia de justiça social.

Com uma coprodução franco-italiana, o cineasta latino-americano Glauber Rocha embarcou em uma viagem para a África, mais precisamente ao Congo de Brazzaville, onde deu vida ao filme *Leão de Sete Cabeças* (1970). Esta obra significou um ponto de partida para o surgimento do cinema negro brasileiro. Neste projeto, Glauber Rocha sugeriu que o português não europeu foi instrumentalizado durante o período colonial em benefício dos interesses europeus. Essa abordagem representou uma ruptura com a estética de sua obra anterior, *Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro* (1968), que lhe valeu o prêmio de Melhor Diretor e uma indicação à Palma de Ouro no Festival de Cannes.

Com uma abordagem cinematográfica verdadeiramente inovadora, Glauber Rocha criou uma narrativa atemporal em *Leão de Sete Cabeças*, trazendo do século XVII para o XX o líder Zumbi dos Palmares, para se juntar à luta ao lado de Che Guevara, representado pelo personagem Paulo, um militante revolucionário. Ambos são transportados ao Congo, onde lideram uma luta vitoriosa contra o colonialismo. O cenário desse filme assume uma estética que lembra uma arena teatral greco-micênica, harmonizando-se com a natureza telúrica africana. Essa escolha sugere a ideia de que o teatro grego tem raízes na África, especificamente entre os povos egípcio-bantu. Essa abordagem

estabelece um diálogo intrigante com as ideias do esteta Abdias do Nascimento (1961), que apontou as origens do teatro no Egito, argumentando que o pensamento grego bebeu profundamente das fontes da epistemologia africana.

A juventude negra militante, inspirada pelo socialismo e engajada na luta contra o autoritarismo do governo militar, sentia falta de uma figura de esquerda que pudesse personificar sua irreverência e especificidade. Essa militância jovem afrodescendente encontrou uma identidade profunda com a abordagem de Glauber Rocha em seu filme, sugerindo que a última ação do internacionalismo revolucionário de Che Guevara ocorreu no continente africano, no Congo, pouco antes de seu trágico assassinato na Bolívia.

Com um espírito que combinava elementos estéticos afro-latino-americanos e a influência do guevarismo, a juventude negra militante estabeleceu o Movimento Negro Unificado (MNU) por meio de um ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978. Esse ato visava denunciar o racismo arraigado na sociedade brasileira. É importante notar que, inicialmente, essa proposta enfrentou resistência de alguns setores da esquerda, que temiam que a luta contra o racismo pudesse dividir a luta de classes. No entanto, essa resistência foi gradualmente superada com a participação ativa e influente de importantes intelectuais negros e negras, que desfrutavam de prestígio na esquerda e nas batalhas democráticas pelos direitos humanos. Alguns desses notáveis incluíam o teatrólogo Abdias do Nascimento, a socióloga Eliza Larkin Nascimento, o sociólogo Clovis Moura, a antropóloga Lelia Gonzales, o poeta Eduardo de Oliveira, entre outros. A manifestação não apenas exigia o fim da ditadura militar, mas também clamava por uma sociedade socialista que eliminasse a violência policial que brutalmente perseguia os jovens negros. Denunciava a opressão de um capitalismo racista que marginalizava os jovens negros, negando-lhes acesso a uma educação pública de qualidade e igualdade, bem como oportunidades no

mercado de trabalho, limitadas à representação opressiva da suposta superioridade da aparência e perfeição do homem branco (PRUDENTE, 2021).

Esse ato público teve um impacto profundo ao dismantelar o mito da democracia racial, que era o pilar central da narrativa diplomática do governo autoritário durante os anos de repressão. No cenário internacional, a ditadura militar sustentava um discurso diplomático habilidoso, retratando a sociedade brasileira como um paraíso de democracia racial e um exemplo de convivência harmoniosa em uma nação multirracial. O êxito da manifestação desmascarou essa fachada do autoritarismo militar perante a imprensa internacional. A revelação da marca racista evidenciou as contradições do governo militar, enfraquecendo sua posição e ampliando seu isolamento tanto interna quanto externamente, minando sua credibilidade política.

Nesse contexto, vários militantes negros foram convidados a participar de editoriais de jornais alternativos que representavam tendências de esquerda, frequentemente conhecidos como imprensa alternativa. Alguns seguiram caminhos no cinema, seguindo os passos de Glauber Rocha e seu filme *Leão de Sete Cabeças*. Por exemplo, Ari Cândido, que estava em Paris na época, partiu para a Etiópia, onde produziu um curta-metragem sobre a guerra da Eritreia e a Etiópia, intitulado *Porque Eritreia?* (1978). Zózimo Bulbul, outro militante desiludido com o preconceito racial na indústria audiovisual brasileira, foi para a França e criou um curta-metragem chamado *"Alma no Olho"* (1974), que abordava a luta de um negro contra a assimilação cultural do colonialismo. Na mesma linha de pensamento, Celso Luiz Prudente viajou para Angola como parte do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Lá, colaborou com o Laboratório do Cinema de Angola e produziu um curta-metragem intitulado *Axé, Alma de um Povo* (1987), que narra o processo de descolonização revolucionária, influenciado pelo marxismo. Seguindo a abordagem glauberiana de retornar às origens em busca da dignidade e da

identidade na luta anticolonialista revolucionária, o cinema negro brasileiro começou a tomar forma.

Com a entrada desses jovens negros assumindo funções como roteiristas e diretores, enfim, exercendo papel autoral no cinema, passaram a ter o controle sobre seu próprio destino. Isso marcou o início da construção de uma representação positiva da imagem negra em um contexto em que era frequentemente minorizada. Foi assim que nasceu o cinema negro brasileiro, um movimento que derivou do Cinema Novo, que por sua vez foi uma forma de crítica reflexiva influenciada pelo neorrealismo italiano e pela *nouvelle vague* francesa. O Cinema Novo questionava o colonialismo e o imperialismo americano, adotando uma sintaxe que priorizava a luta de classes e a resistência à exploração capitalista. Nesse contexto, o negro e sua cultura passaram a representar o proletariado e a manifestação da pobreza, enquanto o branco simbolizava a burguesia e a consequente dominação social.

O cinema negro avançou de forma disruptiva, abraçando a africanidade e promovendo um processo de dignidade. Dentro do movimento cinematográfico que teve suas raízes no Cinema Novo, o cinema negro revisou a crítica reflexiva sobre a invisibilidade do negro, radicalizando ao dar à luz sua própria posição como sujeito, assumindo o controle da direção e do roteiro dos filmes. Isso permitiu que a maioria minorizada – os negros – contribuísse para reescrever a história do Brasil. O verdadeiro significado civilizatório dessa tendência étnico-cinematográfica está na quebra do domínio de imagens imposto pelo monoculturalismo da história única. Isso possibilitou que todas as minorias reconstruíssem suas imagens em uma perspectiva de afirmação positiva. O cinema negro, em sua essência, representa a filmografia das minorias vulneráveis em sua luta contra a violência do reducionismo imposto pela euroheteronormatividade, que impõe a hegemonia da imagem do homem branco, heterossexual e autoritário.

Nesse contexto, introduz-se o conceito da *dimensão pedagógica do cinema negro*, uma categoria conceitual revolucionária que se insere na dinâmica contemporânea proposta por Agamben (2009). Essa dimensão pedagógica envolve um dispositivo estrutural de inclusão, pelo qual os negros e outras minorias desenvolvem uma pedagogia dialética. Ensinam, por meio desse processo social de luta democrática, como desejam ser tratados e reconhecidos em uma sociedade diversa e inclusiva. Fazem-se representar positivamente.

Através da ampla abertura no processo social de luta democrática, a sociedade avança em direção à contemporaneidade inclusiva, deixando para trás a patológica entropia monocultural que caracteriza o anacronismo excludente. Isso significa superar a limitação das relações à monoculturalidade do patriarcalismo eurocaucasiano, que tem historicamente excluído as vozes e culturas das minorias. A dimensão pedagógica do cinema negro se consolida como uma forma epistêmica de cinema que dialoga com a era da informação, marcando a temporalidade do conhecimento antes mesmo do advento da Revolução Tecnológica. Um exemplo disso pode ser visto na série de televisão *Perdidos no Espaço* (1965), que incorporou elementos da tendência da ficção científica presente em diversas formas artísticas. No entanto, no cinema, com sua capacidade de combinar movimento e tridimensionalidade, essa tendência ganhou um mimetismo que melhor expressava a realidade e permitia a representação de diferentes narrativas e perspectivas.

Desse modo, a compreensão da dimensão pedagógica do cinema negro está relacionada ao campo disciplinar cinema e educação, que entende o cinema não apenas como uma forma de produção de sentido, mas também como uma forma de produção cultural, como destacado por Almeida (2017) e Duarte (2009). Isso significa que o cinema negro pode ser visto como um elemento dinâmico na educação das relações étnico-raciais do negro. Isso é particularmente relevante no contexto da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no Brasil, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da

Cultura Afro-brasileira em todo o território nacional. Essa conquista educacional foi resultado das demandas do movimento negro, e o cinema étnico desempenha um papel significativo nesse processo. Ele está intrinsecamente ligado à arte negra, que, nas palavras do jurista Dalmo Dalari (2002), é uma “arte de causa” que reflete a luta pelos direitos humanos e a afirmação da identidade negra. Portanto, a dimensão pedagógica do cinema negro contribui para a educação das gerações futuras sobre a história e a cultura afro-brasileira, promovendo a compreensão e o respeito às diferenças étnicas e raciais, constituindo-se um instrumento de luta pelos direitos humanos.

CINEMA E EDUCAÇÃO

Desde o início deste século observa-se um notável incremento na produção acadêmica sobre cinema e educação, com aprofundamentos consideráveis sobre a potencialidade desse encontro. Mapear essas contribuições exigiria um empreendimento que não cabe nas dimensões de um artigo, razão pela qual optamos por destacar algumas dessas proposições, entendendo que representam certas tendências que, sem anular a multiplicidade das abordagens existentes, assinalam as contribuições que o cinema tem dado à educação, não apenas a escolar, mas compreendida como processo de formação pelo qual somos introduzidos na língua, na cultura e na sociedade.

Dentre as diversas contribuições, destacam-se as de Fabiana Marcello (2008), ao defenderem a potencialidade intrínseca das imagens e narrativas fílmicas para a formação educacional. A autora propõe não apenas a mediação entre espectador e sociedade, mas a expansão da interpretação para que abranja outras mídias, as quais devem ser submetidas à análise crítica, já que apresentam e representam valores culturais próprios das sociedades atuais.

Em uma obra coautoral com Rosa Fischer, as autoras advogam que as investigações sobre o tema não devem se concentrar apenas na tentativa de desvendar o que subjaz às imagens, mas sim na exploração das possibilidades de “aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos, (...) crer que o cinema olha para certos temas de hoje e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 507). Para isso, é essencial a adoção de pedagogias do olhar que transcendam a noção de que o cinema simplesmente representa a realidade, pois, como salientam, “a imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis” (p. 508).

Em uma abordagem fenomenológica, as autoras argumentam que o primeiro passo de uma educação estética pelo cinema é a percepção do filme, que deve guiar o espectador, de modo que ele deixe de lado a tentação de interpretar e analisar enquanto assiste. Nesse processo, o espectador tem a oportunidade de vivenciar uma experiência estética com o cinema, antes de iniciar uma reflexão sobre ele. A proposta, então, é que na sequência se passe a explorar e trabalhar com as imagens e, conseqüentemente, com a reflexão que delas emerge. Isso inclui uma análise minuciosa dos métodos empregados pelo diretor na construção da narrativa, as escolhas de enquadramentos, a paleta de cores utilizada, a cinematografia, a trilha sonora, os diálogos, e até mesmo a seleção de locações e atores. O encontro com essas escolhas proporciona a oportunidade de conexão com um modo particular de observar o mundo e de existir nele. Esse processo pode sugerir a aquisição de novas sensibilidades ou a adoção de diferentes formas de estabelecer relações com as diversas facetas da diversidade (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 510).

Outra abordagem relevante e, de certa maneira, convergente, provém dos estudos de Monica Fantin (2009; 2018), que contribuem para enfoques voltados à mídia-educação e à pesquisa-formação. Suas abordagens salientam a importância do trabalho colaborativo entre docentes, discentes e pesquisadores,

com uma valorização destacada dos elementos da criatividade, imaginação e reflexão. Nesse contexto, o cinema é concebido como um dispositivo que transcende o mero entretenimento, haja vista seu papel na transmissão de valores, estímulo à empatia e na ampliação do entendimento acerca de problemáticas sociais e culturais.

Nesse contexto, as pedagogias do olhar assumem uma abordagem menos prescritiva e direcionada, que busca menos ditar o modo como os espectadores, alunos e professores devem enxergar, e, ao invés disso, concentra-se mais profundamente na compreensão dos diversos processos de produção e interpretação dos significados e imagens presentes no cinema.

Rosália Duarte (2002) assume uma perspectiva sociológica para sublinhar as conexões possíveis entre cinema e educação, argumentando que "assistir a filmes é uma prática social de importância equiparável à leitura de obras literárias, filosóficas e sociológicas, no que diz respeito à formação cultural e educacional das pessoas" (p. 17). Duarte prossegue, enfatizando que "determinadas experiências culturais associadas a uma maneira específica de consumir filmes acabam influenciando a construção de conhecimento, identidades, crenças e perspectivas de mundo em um amplo contingente de atores sociais" (p. 19).

O cinema, conforme argumentado, por Fabris (2008), é entendido como uma produção cultural que não se restringe à criação de narrativas, mas, na complexidade da construção de significados, está envolvido na criação, substituição, delimitação, inclusão e exclusão de "realidades" (p. 120). A autora concebe a educação como um processo cultural mais amplo do que aquele confinado às fronteiras da escola, reconhecendo que as pedagogias são sempre produtos de contextos culturais específicos, distintos do ambiente escolar. Quando o conhecimento cinematográfico é incorporado ao contexto escolar, ele se conecta com outras áreas do saber, permitindo que a prática docente se abra

para novas questões relacionadas ao contexto cultural no qual essas produções foram concebidas e aos contextos culturais nos quais circulam (p. 130).

Assim, a obra cinematográfica, por meio do arranjo visual de sua narrativa, ensina um modo de olhar para o real. Esta faceta do cinema foi abordada minuciosamente por Ismail Xavier (2005), que analisa os filmes como discursos que oscilam entre a opacidade e a transparência. A partir dessa concepção, emergem duas vertentes do cinema: uma que o reduz à representação da realidade (mimese naturalista) e outra que problematiza a maneira pela qual apresenta uma dada realidade (a aparição do dispositivo). Para Xavier (2008, p. 15), "o cinema que 'educa' é o cinema que faz pensar".

Uma abordagem alternativa para a integração do cinema à educação é apresentada por Alain Bergala (2008), que não apenas sugere a inclusão do cinema na escola, como propõe uma ruptura com as práticas tradicionais, estabelecendo-o como uma entidade independente que promove uma experiência singular. Para alcançar esse objetivo, Bergala desenvolve uma "pedagogia do fragmento", que se concentra na análise de trechos de filmes, com foco particular no plano cinematográfico, a fim de apreender a "arte de um cineasta e um momento da história do cinema" (p. 125). A distinção crucial em relação à análise cinematográfica convencional reside no fato de que a análise de criação não busca decodificar o filme, mas compreender as escolhas realizadas pelo cineasta durante o processo criativo. Assim, os filmes deixam de ser simples recursos pedagógicos para disciplinas e conteúdos específicos e passam a ser uma parte integral da vivência cultural escolar, promovendo uma introdução à arte.

Em consonância com a proposta de Alain Bergala, Adriana Fresquet (2013) sugere que as escolas públicas se transformem em escolas de cinema, onde professores e alunos se envolvam na produção cinematográfica com o objetivo de incorporar elementos criativos nas "práticas de emancipação intelectual, ética e estética" (p. 112). Segundo a autora, a escola não deve mais

limitar-se à função social de moralizar, disciplinar e instruir, mas tornar-se um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (p. 96). Por essa razão, Fresquet critica a abordagem instrumental dos filmes e propõe que sua utilização seja realizada através de uma apropriação na qual os aprendizes possam lançar novos olhares sobre o cotidiano, recortando o mundo com a câmera e produzindo significados de forma lúdica.

Outra proposta pulsante e dinâmica para valorizar a experiência que o cinema propicia à formação advém da abordagem de Rogério de Almeida (2017), que elenca sete perspectivas, sete modos de olhar para o cinema, ou sete fundamentos educativos: o primeiro é o fundamento cognitivo, pelo qual a atividade cognitiva do espectador é constantemente acionada para construir sentidos a partir das imagens e inferir sobre a narrativa do filme durante o processo de assistência. O segundo fundamento é o filosófico, que considera que o cinema pensa por meio de imagens em movimento e tempo, não apenas fornecendo temas para discussão, mas modos de pensá-los. O terceiro é o estético, com enfoque na experiência sensorial e emocional do espectador. O fundamento mítico, na sequência, relaciona a narrativa cinematográfica aos mitos e arquétipos humanos. O quinto fundamento é o existencial e reconhece que o cinema possibilita refletir sobre a condição humana, justamente porque o espectador se identifica com o que vê ou mesmo se projeta na tela. O sexto é o fundamento antropológico, que concebe o cinema um difusor de imaginários e culturas, uma forma de conhecer o outro, de pensar o diferente e entender a multiplicidade das representações dos povos. O último fundamento expressa o caráter poético das imagens, ressaltando como o cinema pode provocar uma emoção poética única e tocar os espectadores de maneira profunda. Esses fundamentos educativos do cinema têm o potencial de promover a (trans)formação dos espectadores, podem contribuir para a formação escolar e, de certo modo, em convergência com a defesa dos direitos humanos, contribuir para o reconhecimento da diversidade nas sociedades atuais.

É nesse contexto de valorização da interface cinema e educação que se insere a dimensão pedagógica do cinema negro. Como afirma Celso Luiz Prudente (2020), os afrodescendentes reescrevem criticamente sua história ao empunhar a câmera, assumindo assim o papel de sujeitos históricos. Essa condição não se limita apenas à esfera política e estética, mas também possui uma dimensão pedagógica, que envolve a afirmação positiva dos afrodescendentes, considerando sua representatividade significativa na população brasileira, concebida como uma espécie de “minoría majorizada” (PRUDENTE, 2019).

Além disso, essa perspectiva não se restringe apenas à afirmação dos afrodescendentes, mas estende-se a outras minorias diante do eurocentrismo e de sua política colonizadora. O eurocentrismo, caracterizado pela euroheteronormatividade, estabelece o domínio do homem branco, heterossexual e masculino como norma, subjugando todas as outras formas de existência. Em contrapartida, o cinema negro engloba não apenas a representação dos negros e seu lugar na sociedade, mas também uma luta antirracista que abarca o conjunto de oprimidos sob o conceito de ibero-ásio-afro-ameríndio. Assim, o cinema negro não se restringe à sua manifestação nas telas, mas também se insere nos processos de formação, inclusive escolar.

Em síntese, considerando a variedade de estudos disponíveis, é possível identificar algumas temáticas recorrentes nas abordagens sobre cinema e educação: o papel do imaginário na cinematografia; a função hermenêutica da interpretação para compreender a construção de significados; a promoção da educação cultural através do contato com diferentes culturas, tradições e idiomas; a dimensão emocional, incluindo a catarse e a psicanálise; a contribuição para uma educação crítica, por meio da análise, avaliação e confronto de perspectivas; o contexto histórico, quando devidamente contextualizado; a representação da diversidade étnico-racial, sexual e de gênero; a educação científica, com a mediação do professor na contextualização

de situações e conceitos, entre outras. Essas abordagens se diversificam à medida que mais pesquisadores se dedicam ao tema, enriquecendo a discussão e ampliando o escopo de compreensão do cinema como recurso educacional.

Diante desse cenário, a educação deve se esforçar para se tornar inclusiva e multicultural, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e as diferenças presentes no ambiente escolar. O cinema, especialmente o cinema negro, emerge como uma ferramenta pedagógica importante para promover a reflexão, o diálogo e a compreensão de questões históricas brasileiras. Por meio da linguagem cinematográfica, o cinema pode despertar o pensamento crítico e ampliar as discussões sobre temas relevantes, possibilitando uma formação estética e criativa, que valorize a imaginação, o imaginário e, sobretudo, o entendimento dos processos histórico-sociais que constituem a realidade. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental ao reconhecer e valorizar os saberes dos estudantes e promover um ambiente educacional que respeite e represente a diversidade cultural e se engaje na luta antirracista.

A LUTA ANTIRRACISTA

A constituição brasileira de 1988, considerada como democrática, estipula que “qualquer discriminação racial flagrante é um crime indescritível, inafiançável e sujeito à reclusão”. É uma lei progressista que teria uma força repressiva positiva contra as práticas racistas, mas é uma letra morta que quase não funciona. E mesmo se funcionasse, poderia atingir apenas as práticas racistas observáveis e mensuráveis e jamais os preconceitos raciais que se escondem num terreno que as leis não atingem, isto é, nas cabeças das pessoas, no inconsciente e na subjetividade. É a parte mais profunda do Iceberg que nós não enxergamos.

Contudo, há outro caminho, mais propício, capaz de invadir o terreno dos preconceitos e conseqüentemente desconstruir os mitos de superioridade e

inferioridade racial: a educação. É pela educação que se formam sujeitos preconceituosos, racistas, sexistas, machistas e homofóbicos em todas as sociedades e é também pela educação que se pode formar indivíduos diferentes ou reconstruir aqueles que já existem. Como disse Nelson Mandela, nenhuma criança no mundo nasceu racista e odiando outras crianças por causa das diferenças da cor da pele, mas o fazem porque, pela educação, foram socializadas para rejeitar a diversidade e as diferenças que constituem a riqueza coletiva da Humanidade e, neste sentido, só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizam e convivem com as diferenças.

A questão é saber que tipo de educação oferecer. Certamente uma educação antirracista multicultural, ou seja, uma educação pluriversal e não universal baseada numa única visão do mundo eurocêntrico, uma educação que integra todas as histórias, todas as identidades e aportes culturais de todos os povos que aqui se encontraram por razões históricas, uma educação inclusiva que contempla todas as ancestralidades brasileiras, isto é, indígena, africana, europeia e asiática.

Por onde começa essa educação? Deveria começar no lar, na família para se projetar na escola, pois uma criança que chega na escola não é mais um terreno virgem, pois os pais já começaram a plantar nela antes da escola formal. Mas será que nessa educação que começa na família todos os pais plantaram a semente da diversidade e das diferenças que seus filhos encontrarão nas sociedades em que vão viver e se desenvolver?

Em um encontro histórico, em 1981, Kabengele Munanga ouviu a confissão de um grande intelectual, Milton Santos, em um evento organizado por Candido Mendes no Centro de Estudos Afro-asiáticos no Rio de Janeiro. Nesse primeiro encontro – no ano seguinte se tornariam colegas professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo –, Milton Santos, após ouvir a comunicação de Kabengele, se aproxima e

diz: “nossos pais não tocavam neste assunto em família”, confissão que foi confirmada anos depois por Eliane Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*.

Quando a criança sai de sua família para iniciar sua formação escolar primária onde se forma a cidadania, ela encontra ora o silêncio por parte da(o)s educadora(es), ou, quando termina sua alfabetização e começa a ler, ela se depara com livros e materiais didáticos repletos de preconceitos que ela ainda não tem consciência crítica para rejeitar, mas que geralmente acaba por introjetar como natural sua inferioridade ou superioridade em relação a seu colega ou sua colega de cor de pele diferente. Assim começa o longo processo de alienação de uns, os negros, e de hierarquização em superior e inferior de acordo com a cor da pele. As crianças e jovens negros que ingressavam na escola não viam seus rostos no espelho da instituição, a história de seus antepassados não era contada ou ensinada ou quando o era, assumia o ponto de vista da visão eurocêntrica, preconceituosa e racista, que acabava por baixar sua autoestima, enquanto a autoestima de colegas brancos era positivamente dilatada. É o mesmo processo de inviabilização ou subalternização observado no cinema, ou em outras mídias, ao longo de anos. Psicologicamente isso acaba por interferir negativamente na aprendizagem tanto dos negros quanto dos brancos. São numerosos os casos em que as crianças negras se recusam a ir para determinada escola, mas nem sempre explicam o porquê para seus pais.

Foi com consciência, ora nesse silêncio escolar, ora no conteúdo racista e preconceituoso de muitos livros didáticos que o Movimento negro conseguiu em sua luta que vem das gerações, a levar o presidente Lula a promulgar a lei 10.639/2003 para fazer o que a escola como instituição deixou de fazer por causa do mito de democracia racial. Essa lei é uma espécie de guarda-chuva em baixo do qual muita(o)s educadora(e)s de várias escolas públicas começaram a se debruçar para construir uma nova educação cidadã que pensamos ser antirracista. É um caminho cheio de pedras e de espinhos, mas que devemos

aprofundar com base nas pesquisas críticas e levantamentos que permitem corrigir os rumos e reformular novas estratégias, dentre as quais participa o cinema negro.

O que está em debate na atualidade é a construção de um modelo de educação que dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural. Está também em jogo a vontade de corrigir a desigualdade de situações e de chances. Enquanto o modelo clássico partia de uma concepção geral abstrata da igualdade, próxima da ideia da cidadania e a partir desta construía uma hierarquia social fundamentada no mérito, o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente através de políticas afirmativas, a partir de uma visão realista e não idealizada. Políticas voltadas ao respeito e ao reconhecimento da diferença devem ser continuamente incentivadas por meio de uma pedagogia multicultural que “possa contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (MUNANGA, 2014, p. 35).

Resumidamente, é esse o debate que está também na atualidade brasileira, bem ilustrado pela polêmica sobre ações afirmativas e pelas leis 10.639/2003e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura e história do negro e do indígena nas escolas de educação básica, como parte do direito à educação e, de maneira abrangente, dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, quem são os brasileiros? Não são somente descendentes de gregos e romanos, anglo-saxônicos e latinos através da ancestralidade europeia, mas são também descendentes de africanos, de povos indígenas, de orientais, árabes e judeus e de ciganos.

Todos os países do mundo, hoje considerados como os mais desenvolvidos, são aqueles que investiram maciçamente na educação de qualidade para seus jovens e futuros responsáveis. A questão é saber que tipo de educação o Brasil precisa desenvolver para sair da situação em que se encontra hoje. Uma educação que vise não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, uma educação instrumental, que embora imprescindível não seria suficiente, mas também e sobretudo uma educação cidadã orientada na busca da construção e consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Uma tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica, que além de ser monocultural não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sócias, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos.

Construir políticas sobre a diversidade cultural e implantá-las no nosso sistema educacional não significa destruir a unidade nacional como pensam alguns. Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade respeitando a diversidade que constitui sua matéria prima e fonte da riqueza coletiva e do enriquecimento individual. Diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores.

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e, por extensão no sistema escolar, é importantíssima e urgente. O cinema negro, nesse cenário, contribui para dar

materialidade aos problemas e, pedagogicamente, apontar caminhos para superá-los.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educ. rev.** [online]. 2017, vol. 33, e153836. Epub Apr 03. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt>
Acesso em 15 ago. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras.** Brasília: Biblioteca Palmares, 1994.

CARVALHO, Noel dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. A Representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro. **Estudos Avançados**, 31 (89). São Paulo, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fBPTmfb7fyct8SG4C9KHfQy/?format=pdf&lang=pt>

CATANI, Afrânio. Vera Cruz, a fábrica de sonhos. São Paulo Site: A terra é redonda, 2020. Disponível em:

<https://aterraeredonda.com.br/vera-cruz-a-fabrica-de-sonhos/> Acesso: 15/11/2023

DALARI, Dalmo. Apresentação. In: PRUDENTE, Celso Luiz. **Mãos Negras: Antropologia da arte negra.** 3. ed. São Paulo: Panorama do Saber, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Cinema: imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GALVÃO, Maria Rita. **Burguesia e Cinema**: o caso Vera Cruz. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / Embrafilme, 1981.

GERBER, Raquel. A experiência inacabada do cinema novo (In:) **Glauber Rocha**. Direção de Jean-Claude Bernardet e Paulo Emílio Salles Gomes. Coleção Cinema, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997, 10-40p.

IANNI, Octavio. **Raça e classes sociais no Brasil**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1972.

KING, John. *Magical Reels. A History of Cinema in Latin América*. London/New York: Verso, 1990.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, Dossiê Relações Raciais e Diversidade Cultural, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989/14725>.

NASCIMENTO, Abdias do. **Drama para negros e prólogo para branco**. Rio de Janeiro: Edição do Teatro Experimental do Negro, 1961.

PRUDENTE, Celso Luiz. *A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio*. **Revista Extraprensa**, 13(1), 6-25. 2019 DOI: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>>Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246>

PRUDENTE, Celso. *Alguns pontos reflexivos para compreensão das artes plásticas, música, cinema e teatro*. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2007.

PRUDENTE, Celso Luiz. **Barravento**: O negro como possível referencial estético do Cinema Novo de Glauber Rocha. 1ª. ed. São Paulo: Editora Nacional 1995.

PRUDENTE, Celso Luiz. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. Lisboa, Portugal. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, v. 38, p. 157-171, 2020. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>

PRYSTHON, Angela. **Terra em Transe: o cosmopolitismo às avessa do cinema novo**. Galaxia Revista Do Programa De Pós Graduação Em Comunicação E Semiótica, 2007. Disponível :

[https://www.academia.edu/31098620/A Terra em Transe o cosmopolitismo %C3%A0s avessas do cinema novo](https://www.academia.edu/31098620/A_Terra_em_Transe_o_cosmopolitismo_%C3%A0s_avessas_do_cinema_novo). Acesso 27/11/2023.

PRUDENTE, Celso Luiz. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. v.47, p. e237096, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193616>

SANTOS, Joel Rufino; NEY, Lopes; COSTA, Haroldo. **Nação Quilombo**. Florianópolis. Editora: Nd Comunicação 2010.

SARTRE, Jean Paul. (1960). Reflexões sobre o racismo. Tradutor J. Guinsburg. 2ª Ed. São Paulo, SP: Ed. Difusão. Europeia do Livro 1960.

FILMES

ALMA no olho. [filme]. Direção e roteiro de Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro, 11min, 1964.

AXÉ – alma de um povo. [filme]. Direção de Celso Luiz Prudente. Angola/Brasil. 15min.color. 35mm. 1987

BARRAVENTO. [filme]. Direção: Glauber Rocha, lançamento na França em 1969. Produtora Iglu Filmes. Produção Braga Netto, 1h20m, 1962.

CANGACEIRO, O [filme]. Direção: Lima Barreto. Produção: Vera Cruz. 1h45m, 1953.

CARNAVAL no fogo [filme]. Direção: Watson Macedo. Produção: Atlântida. 1h27m, 1949.

DRAGÃO da Maldade Contra o Santo Guerreiro, O. [filme], Direção: Glauber Rocha. Produção Mapa Filmes, 1h40m, 1968.

JECA Tatu [filme]. Direção: Milton Amaral. Produção: PAM. 1h35m, 1959.

LEÃO de Sete Cabeças. [filme]. Direção: Glauber Rocha. Paris: Polifilm; Claude Antoine Filmes, 1h03m, 1971.

PERDIDOS no espaço. [Série televisiva]. Ficção científica. Criado por Irwin Allen, 1965.

POR QUE a Eritreia? [filme]. Direção e produção: Ari Cândido. São Paulo, 1978.

TERRA em Transe. [filme]. Direção: Glauber Rocha. Mapas Produções Cinematográficas Ltda 106 min, 1967.

RECEBIDO EM: 05/09/2023

PARECER DADO EM: 10/10/2023



www.revistafenix.pro.br