



Filmes de temáticas étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola: Contribuições pedagógicas

Hélio Rodrigues dos Santos¹

Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF, Brasil

Geraldo Eustáquio Moreira

Universidade de Brasília, DF, BR²

RESUMO: Proporcionar atividades diferenciadas e interdisciplinares em contextos interculturais, que fujam da tradicional aula expositiva, tem sido um dos mecanismos orquestrados para possibilitar diálogos e rupturas do pensamento colonial. A utilização de audiovisuais tem possibilitado abordar elementos como identidade, cultura, relações étnico-raciais, racismo e as relações afrodiáspóricas. Nesse sentido, este trabalho surge da seguinte inquietação: quais são as possibilidades de trabalhar os filmes de temáticas étnico-raciais como ferramentas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola? Para isso, em estilo ensaístico, propomos como objetivo analisar as possibilidades dos filmes de temáticas étnico-raciais como ferramentas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola. Como objetivos secundários, propomos refletir sobre os documentos que orientam a educação para as relações étnico-raciais; discutir filmes e o ensino de História da África na Educação Escolar Quilombola e apresentar as possibilidades de filmes de temáticas étnico-raciais. Este trabalho é de abordagem qualitativa do tipo exploratório e, para interpretação das informações, foi utilizada a análise fílmica. Os resultados evidenciaram que é possível construir propostas dialógicas e educacionais para se trabalhar em contextos interculturais; há a possibilidade de trabalhar em sala de aula com filmes na perspectiva das relações étnico-raciais; os filmes são instrumentos colaboradores para debater racismo, preconceito, discriminação e os estereótipos, sendo que a utilização de filmes reforça a implementação da Lei 10.639/03.

Films with ethnic-racial themes in Quilombola School Education: Pedagogical contributions

ABSTRACT: Providing differentiated and interdisciplinary activities in intercultural contexts, which deviate from the traditional lecture, has been one of the mechanisms orchestrated to enable dialogues and ruptures in colonial thinking. The use of audiovisuals

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Docente do Departamento de Educação da Universidade. Membro do grupo de pesquisa “Dzeta Investigações em Educação Matemática”. <https://orcid.org/0000-0003-3958-5256>

² Docente do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade de Brasília, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional, PPGE/UnB).



has made it possible to approach elements such as identity, culture, ethnic-racial relations, racism and Afro-diasporic relations. In this sense, this work arises from the following concern: what are the possibilities of working with ethnic-racial films as pedagogical tools in Quilombola School Education? For this, in an essay style, we propose to analyze the possibilities of ethnic-racial films as pedagogical tools in Quilombola School Education. As secondary objectives, we propose to reflect on the documents that guide education towards ethnic-racial relations; discuss films and the teaching of African History in Quilombola School Education and present the possibilities of films with ethnic-racial themes. This work has an exploratory qualitative approach and for the interpretation of information, film analysis. The results showed that it is possible to build dialogic and educational proposals to work in intercultural contexts; there is the possibility of working in the classroom with films from the perspective of ethnic-racial relations; Films are collaborative instruments to debate racism, prejudice, discrimination and stereotypes, and the use of films reinforces the implementation of Law 10.639/03.

Films à thèmes ethnico-raciaux dans l'enseignement scolaire quilombola: apports pédagogiques

RESUMÉ: Offrir des activités différenciées et interdisciplinaires dans des contextes interculturels, qui échappent au cours magistral traditionnel, a été l'un des mécanismes orchestrés pour permettre les dialogues et les ruptures de la pensée coloniale. L'utilisation de l'audiovisuel a permis d'aborder des éléments tels que l'identité, la culture, les relations ethnico-raciales, le racisme et les relations afro-diasporiques. En ce sens, ce travail découle de la préoccupation suivante : quelles sont les possibilités de travailler avec les films ethno-raciaux comme outils pédagogiques dans l'éducation scolaire quilombola ? Pour cela, dans un style d'essai, nous proposons comme objectif d'analyser les possibilités des films à thèmes ethniques et raciaux comme outils pédagogiques dans l'éducation scolaire Quilombola. Comme objectifs secondaires, nous proposons de réfléchir sur les documents qui guident l'éducation aux relations ethnico-raciales ; discuter des films et de l'enseignement de l'histoire africaine dans l'enseignement scolaire de Quilombola et présenter les possibilités de films à thèmes ethniques et raciaux. Ce travail a une approche exploratoire qualitative et pour l'interprétation de l'information, l'analyse de films. Les résultats ont montré qu'il est possible de construire des propositions dialogiques et pédagogiques pour travailler dans des contextes interculturels ; il y a la possibilité de travailler en classe avec des films du point de vue des relations ethnico-raciales ; les films sont des instruments de collaboration pour débattre du racisme, des préjugés, de la discrimination et des stéréotypes, et l'utilisation de films renforce la mise en œuvre de la loi 10.639/03.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola; Filmes; Possibilidades; Análise fílmica; Relações Étnico-Raciais.

Key-Words: Quilombola School Education; Films; Possibilities; Film analysis; Ethnic-Racial Relations.

Mots-cles: Éducation scolaire de Quilombola; films; Possibilités; Analyse de films; Relations ethnico-raciales.

Introdução



No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) a população estimada é de 215.268,572 milhões de pessoas. Destas, ainda conforme o IBGE (2020), 56,1% se declaram negras ou pardas. Com efeito, diante da volumosa população negra brasileira, apenas 29,9% ocupam cargos gerenciais e 24,4% ocupam espaços no parlamento (IBGE, 2019). Com relação ao analfabetismo ou pessoas que estão em situação de não alfabetização, a população negra ou parda corresponde a 8,9%, quase três vezes superior à população branca 3,6% (IBGE, 2020). No que diz respeito à taxa de homicídios, no que se refere às pessoas pardas ou pretas, “aumentou de 37,2 para 43,4 mortes para cada 100 mil habitantes, enquanto, para a população branca, o índice ficou estável entre 15,3 e 16. Essa diferença significa que pretos ou pardos tinham 2,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio em 2017.” (IBGE, 2019, p. 1).

Com relação ao mercado de trabalho e aos desocupados, em 2018, 34,9% correspondiam às pessoas brancas, enquanto 47,3% eram pessoas negras ou pardas (IBGE, 2018). Do total de desempregados, o Brasil abrange cerca de 14 milhões; destes, 63,7% são pessoas pardas e negras, enquanto 36,3% correspondem a pessoas brancas (IBGE, 2020).

É com esse recorte histórico, metodológico, prático-pedagógico e ontoepistemológico que inferimos: a vida de cada negro é marcada pelo racismo, preconceito, estereótipo e falta de oportunidade. Entretanto, não é de agora — isso ocorre desde a época da escravidão, processo este em que, economicamente, os negros eram considerados mercadoria; culturalmente, sujeitos exóticos e sem alma; socialmente, sem direitos; politicamente, indivíduos sem capacidade de organização e mobilização para atingir os seus direitos e, estruturalmente, mão de obra barata, pobre, miserável, despersonalizada e invisibilizadas pelos não negros. O racismo é, portanto, basilar na descaracterização da população negra (SANTOS, 2022).

Essa hierarquização racial, estrutural e sistemática está presente na escola e no currículo, estabelecendo relações de poder, imposições e silenciamento de temáticas ditas efervescentes. Silenciamento devido à falta de discussão da diversidade cultural brasileira por parte dos estabelecimentos e dos professores, que atuam “(...) como mantenedor e difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente” (FIGUEIRA, 1990, p. 68). Outra situação se fundamenta ao constatarmos que, em sala de aula, diversos professores desconsideram a



realidade social dos estudantes negros consoante às suas experimentações, história e modo de vida, o que denota uma verdadeira violação aos direitos sociais dos estudantes negros de conhecer e reconhecer as suas origens e traços étnicos (SANTOS; MOREIRA, 2021).

No entanto, ainda que os nossos currículos se neguem a assumir o compromisso de luta para com as minorias, é preciso novas experiências que proporcionem múltiplas interpretações de mundo e mecanismos para se viver no mundo, compreendendo as correlações de forças, as amarras e as imposições do colonizador. O currículo eurocêntrico (branco), que insiste em propagar a “história única dos vencedores”, como dizia Walter Benjamin e Adichie Chimamanda Ngozi, menospreza as discussões de África, as diásporas africanas, a diversidade e as transformações sociais envolvendo os diferentes. Isso se constata devido à 10.639/03 e a 11.645/08 enfrentarem dificuldades para o cumprimento no contexto escolar. Portanto, objetivando propostas no sentido de trabalhar pedagogicamente, evidenciamos o cinema, filme ou audiovisual que “como arte, propicia um modo de educar que contribui para a produção de conhecimentos relativos à vida na comunidade quilombola” (ALVES; ARAGÃO, 2018, p. 77).

Por intermédio dos filmes, os estudantes quilombolas podem estimular as suas concepções e enxergar o embranquecimento do Brasil (movimento artificial), a perversidade da escravidão, bem como o projeto de extermínio das minorias que se instaurou na América Latina por meio do gênero, classe e raça, e compreender as “suas origens e ancestralidade, os dilemas dos povos africanos, possibilitando um olhar sobre a diversidade étnica do nosso país” (ANDRADE, 2018, p. 10).

Assim, este trabalho surge da seguinte inquietação: quais são as possibilidades de trabalhar os filmes de temáticas étnico-raciais como ferramentas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola? Para isso, propomos como objetivo geral analisar as possibilidades dos filmes de temáticas étnico-raciais como ferramentas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola. Como objetivos secundários, refletir sobre os documentos que orientam a educação para as relações étnico-raciais, discutir filmes e o ensino de História da África e apresentar as possibilidades de filmes de temáticas étnico-raciais em escola quilombola. Para isso, este trabalho é de abordagem qualitativa do tipo exploratório e para interpretação das informações, análise fílmica.

Educação Escolar Quilombola: princípios e práticas pedagógicas



A Educação transforma e o conhecimento liberta (SANTOS; FERREIRA; MOREIRA, 2021). São direitos inalienáveis de todos os cidadãos. A educação escolar é uma atividade sociocultural e institucional que garante à sociedade os mínimos requisitos para alcançar a liberdade e “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). Para além disso, é dever da educação escolar incluir, discutir e debater todas as formas de preconceito, discriminação, racismo, estereótipos, xenofobia e homofobia em seu espaço de atuação (VIEIRA; MOREIRA, 2018).

Sabendo da potência que a educação tem em salvar vidas, é importante compreendermos que a educação escolar no Brasil foi marcada pela exclusão e invisibilização das culturas dos diferentes. Por séculos, a população negra foi vedada ao acesso à educação básica e superior. Nesse sentido, entendemos que, a esta parcela, a educação formal foi tardia e exclusiva, e mais, o Brasil tem uma dívida irreparável com esta população. De fato, é a partir da década de 1980 que diversos movimentos sociais negros, do campo, quilombolas, indígenas, dos sem terras, das universidades e de várias correntes sociológicas que compreendiam o campo, comunidades e aldeias para além do atraso social, reivindicaram educação em conformidade com as experiências e traços sociais condizentes às suas realidades.

As especificidades que os movimentos demandavam se baseavam em ter atenção diferenciada para estes sujeitos, criar um espaço colaborativo baseado nas trocas e nas epistemologias quilombolas tendo a oralidade como centro, a ancestralidade e a memória coletiva (SOARES, 2016). Esses apontamentos coadunam com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e os princípios da Educação Escolar Quilombola, que estão assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola da Educação Básica (DCNEEQ, 2012).

No texto da CONAE (2010), a priori, as ações deliberadas repercutiram no sentido de fortalecer a Educação Escolar Quilombola, a qual orienta os Estados, Municípios, União e Distrito a:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa



específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

A deliberação da CONAE (2010) orientou e articulou as complexas relações para a constituição de uma educação composta majoritariamente por negros, pardos e oriundos de comunidades quilombolas rurais e urbanas marcadas pelas faltas de políticas públicas (SANTOS, 2022). A legitimação da Educação Escolar Quilombola, assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola (2012), apresentou em seu currículo mecanismos para fugir de uma abordagem tradicional-individual para uma perspectiva coletiva interdisciplinar-transdisciplinar, tendo como finalidade “VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 1). A proposta por uma pedagogia viva não é uma utopia, é a necessidade de construir uma sociedade justa e equilibrada com referenciais progressistas que valorize os seus traços.

Conforme Santos e Moreira (2021), valorizar a identidade cultural negra, o território, a história da comunidade e dos sujeitos, os costumes, ritos e mitos é uma forma de atender às especificidades, haja vista que cada comunidade quilombola se comporta e vivencia espaços e tempos diferentes, bem como constroem práticas socioetnoculturais diferentes.

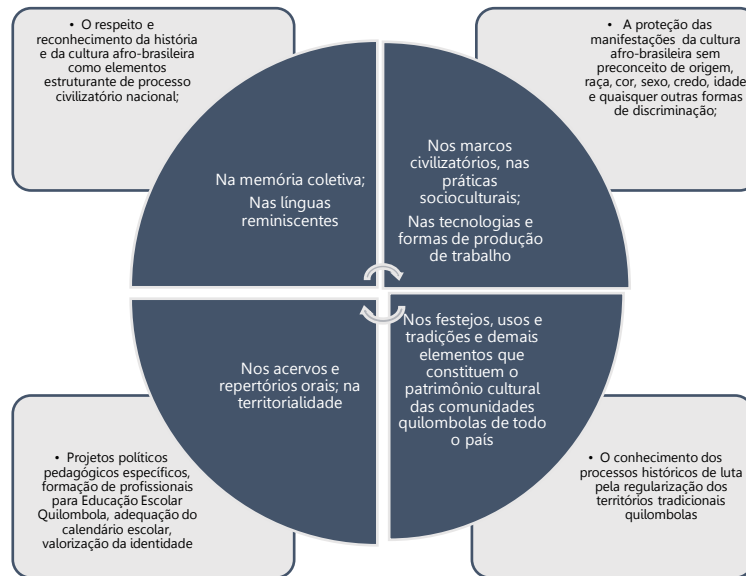
Nesse sentido, é importante compreender que mesmo as escolas sendo quilombolas, tendo os seus currículos baseados em seguimentos urbanos, as demandas são diferentes. Assim, constitucionalmente, as escolas localizadas no território quilombola ou que atendam estudantes quilombolas são consideradas quilombolas e devem assumir uma proposta pedagógica que coadune com os princípios da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Cordialmente, Santos (2022) reitera que os princípios e propostas pedagógicas ressignificam e ressemantizam o flagrante currículo urbanocêntrico que subjuga as escolas quilombolas.

O currículo, os princípios e as propostas da Educação Escolar Quilombola dignificam esta modalidade específica e, sabidamente, asseguram acertadamente



processos metodológicos e práticos-pedagógicos que fomentam aprendizagem significativa, crítica, reflexiva e intercultural, como preconizam as DCNEEQ (2012).

Figura 1: Princípios e propostas pedagógicas da Educação Escolar Quilombola



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como observamos, a Educação Escolar Quilombola, de forma inalienável e constitucional, apresenta marcos e referenciais em sua completude. Os princípios e práticas pedagógicos constituem uma ligação com a comunidade, corpo-território, vínculos de África, memória afetiva e coletiva, interculturalidade, inclusão, diversidade e traços étnicos no sentido de incorporar “conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com conhecimento escolar, sem hierarquização” (BRASIL, 2012, p. 01).

Para isso, baseia-se na interdisciplinaridade, que é umas das “(...) bases fundamentais das vivências escolares quilombolas, exatamente porque a cosmologia



quilombola não pode ser construída em sua completude sem estabelecer uma relação de cumplicidade com a natureza” (BRITO, 2021, p. 73).

É pertinente afirmar que a Educação Escolar Quilombola tem se destacado na luta para fortalecer os vínculos territoriais, identidade cultural, diversidade, diferença, inclusão e combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo. Mas o que seria propriamente o racismo? É “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante” (RIBEIRO, 2019, p. 12). Para Almeida (2019), o racismo é uma tecnologia que afirma e fornece as desigualdades sociais e a violência no mundo contemporâneo, entretanto, “(...) se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2021, p. 48).

Conforme Santos e Moreira (2021), a Educação Escolar Quilombola toca no ponto crítico da sociedade, pois é a representação dos grupos sociais historicamente excluídos. Entretanto, também é uma arma contra o racismo, o preconceito, a discriminação e o estereótipo que tanto assola a sociedade, sobretudo a população negra. Assim, nós entendemos que houve avanços significativos, mas que de um ponto de vista ontológico, muito há de se avançar no constructo da identidade cultural quilombola, os valores e práticas no sentido de ressemantizar o currículo, a escola e os seus partícipes na construção de uma educação emancipadora, democrática, multicultural e diversa em nosso país.

No azo, “(...) a educação, nesse contexto, passa a ser vista como um caminho privilegiado de intervenção e, por isso, novas demandas surgem para a escola e para os professores” (VIEIRA; MOREIRA, 2019, p. 550), no sentido de fortalecer práticas e abordagens assentadas nos Direitos Humanos e educação para as relações étnico-raciais, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva, mas à integral também.

Sumarizando, é a escola e um currículo intercultural, inclusivo e diverso, baseado nos referenciais pedagógicos progressistas que queremos em nossa sociedade, bem como uma educação que liberte e contribua para fugir dos resultados médios e desmistificar os impasses sociais para “(...) chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.” (FREIRE, 1980, p. 29).

Por que educação para as relações étnico-raciais?

O Brasil por séculos privou a educação para os negros. Mas isso não foi aleatório, a história nos mostra que isso foi estratégico e intencional. Entendemos como estratégico



no sentido de privar, segregar e desumanizar o semelhante, pois desde que os escravizados chegaram ao nosso país a sua vida deixou de ser sua, as suas vontades pertenceram aos senhores e os seus afetos e amores foram despersonalizados pelo colonizador europeu.

Desde a invasão ao Brasil, datada em 1500, a população indígena e negra sofreu com as violações morais, físicas, mentais e educacionais. Com efeito, sustentamos tais violações aos constatarmos que a educação aos negros foi tardia, isto é, demorou mais de 400 anos para que conquistassem o direito à educação formal. Dado ao exposto, é preciso revisitar documentos e observar nas entrelinhas os entraves e as leis que contribuíram para negar o processo educacional, bem como as leis que contribuíram para incluir os negros no ensino regular.

Assim sendo, não podemos negar que no ano de 1824 já se assegurava o direito a todos os cidadãos para obterem instruções mínimas, livre expressão, a liberdade religiosa e o direito à propriedade. Porém, esse direito era vetado aos negros, ou seja, os ditos “direitos de todos” estenderam-se apenas aos “portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação” (RIBEIRO, 2019, p. 6).

A decisão de ofertar leitura, escrita e contagem se fez essencial devido à Europa viver a todo o vapor o capitalismo industrial, as Américas findando a escravidão e o pensamento de uma nova ordem e organização social baseada na força de trabalho instrumentalizada. Entretanto, quando realçamos educação para todos, o “todos” tinha classe e cor: obviamente, estamos falando da elite atrasada brasileira.

Em 1837 evidenciamos a primeira Lei que impede a população negra de frequentar a escola, pois de acordo com o Art. 3: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 1837, p. 1). Evidenciando a intencionalidade da educação elitista, exclusiva com serventia à população branca. Para Fonseca (2016), esse impedimento denota duas situações: de um lado a privação e o perigo de instrução aos negros, visto que a instrução gera libertação, e do outro a necessidade de separação, visto que os negros, ao frequentarem a escola, poderiam em sua maioria ocupar espaços, pois “com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los” (PASSOS, 2012, p. 03). Com efeito, demonstramos



a seguir a organização das leis que culminaram na Libertação dos escravos, bem como o descaso com esta população após a abolição.

Visto que o Brasil caminhava para uma nova ordem (organização política baseada na exploração da força de trabalho), no dia 14 de setembro de 1850 foi aprovada a Lei de Eusébio, que estabelecia medidas para o tráfico de africanos para o império. Nesse sentido, ficou vetado:

As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação é proibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e um, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos. Aquelas que não tiverem escravos a bordo, nem os houverem proximamente desembarcado, porém que se encontrarem com os sinais de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos (BRASIL, 1850, p. 1).

Após esse pequeno avanço em iniciar um movimento do fim da escravidão, retomamos novos retrocessos, pois além do impedimento à educação formal, os negros também foram impedidos de possuir terras e propriedades, pois, nesse mesmo ano, no dia 18 de setembro de 1850, foi homologada a Lei nº 601, que impedia os negros de possuírem e se apropriar das terras. Ficou explícito no escopo da Lei ao ressaltarem:

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara (BRASIL, 1850, p. 1).

Como observamos, explicitamente não impediam que os negros obtivessem terras, porém, se nos atentarmos às palavras como “posse”, “empresas particulares” e “estrangeiros”, evidenciamos que nada disso contempla a população negra, que, à época, era escravizada.

Por intermédio da luta dos movimentos sociais e pressões internacionais, caminhamos para mais uma Lei em defesa do fim da escravidão. É no dia 28 de setembro, por meio da Lei nº 2.040 de 1871, ao declarar “condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos” (BRASIL, 1871, p. 1). Entretanto, não podemos esquecer que essas crianças cresciam pertencendo ao senhor de engenho até a permanência da matriarca. A concessão



de libertação para a mãe ou pai era por meio da carta de alforria, algo que, para os escravos camponeses, era quase impossível.

Diante de todos os problemas internos no cenário nacional e pressão internacional, caminhamos para a libertação dos negros com a homologação da Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885, popularmente conhecida como Lei dos Sexagenários. Essa Lei, que teve pouco impacto na sociedade escravista, contribuiu na luta contra a escravidão ao assegurar que negros após os 60 anos seriam libertos. Entretanto, após longos 60 anos de despersonalização, humilhação, má alimentação e maus-tratos, quais seriam esses seres humanos livres? Santos e Moreira (2022) entendem que essa lei assegura e nega, pois o tempo médio de vida de um escravo no Brasil era de 33 anos.

Após três anos da Lei dos Sexagenários, através da Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecida popularmente como Lei Áurea, finalmente o sistema escravocrata deixou de existir. Essa Lei garantiu aos escravos que se encontravam presos a liberdade, porém, no Brasil, não foi criada uma política de inclusão para os povos negros, pobres e doentes que outrora se libertaram da violência colonial e imperial. Cabe salientar que, após a abolição, a população negra ficou desamparada pelas políticas governamentais e as suas situações eram invisibilizadas. O descaso foi ainda maior quando foi homologado o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, afirmando que:

Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena – de prisão celular por dois a seis meses.

Parágrafo único. É considerado circunstância agravante pertencer a capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro (BRASIL, 1890, p. 18).

O racismo, o preconceito, a discriminação e ódio ao negro não são de hoje. Quando olhamos os documentos, fica evidente que construíram um palco com diversas camadas e que, ao desmontar, se tornava um novo espaço para as elites continuarem no poder. Assim, essas leis nos dão base para refletir, qual era a população desempregada e desamparada? Quais os sujeitos que viviam nas ruas passando fome ou procurando emprego? Obviamente era a população negra, que mesmo após 380 anos de escravidão e sofrimento, nos pós abolição ficaram aquém. Vale discutir que foi somente em 1937, no governo Vargas, que a capoeira foi descriminalizada. Porém, a população negra continuou sofrendo com a recessão do Estado.



Enquanto a população negra se encontrava privada de frequentar escolas e de educação formal, a elite se preparava para comandar o país, fato evidente ao prepararem os filhos da elite no exterior. Porém, para os filhos dos fazendeiros (latifundiários), foi homologada a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, a primeira lei de cotas no Brasil:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968, p. 1).

Como observamos, a primeira Lei de cotas que surgiu no Brasil foi para beneficiar os filhos dos donos dos meios de produção. Com relação à população negra, mais uma vez ela foi esquecida pelas agendas governamentais, o que evidencia o descaso do Estado para com essa população. Diante de tudo isso, podemos afirmar que a população negra, indígena e afro, por aproximadamente 400 anos, sofreu um processo de alienação, negação dos direitos e de inclusão na sociedade em todos os seus aspectos.

Todavia, foi somente no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que a população negra figurou como sujeitos de direitos e de inclusão na sociedade. Foram necessários 488 anos para o país assumir a diversidade cultural e social. Com isso, a CF/1988 legitimou a diversidade e assegurou a essas populações o direito de:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 1).

Ainda convém lembrar que a constituição garantiu o combate contra a discriminação e o preconceito, “defesa da paz; solução pacífica dos conflitos; repúdio ao terrorismo e ao racismo; cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;” (BRASIL, 1988, p. 2). Entretanto, há muito a caminhar, sobretudo na sociedade intolerante e racista que vivemos. Já caminhando para as discussões das relações étnico-raciais mais densas, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, importante conferência para balançar as estruturas racistas que imperavam no Brasil.

Essa conferência ficou conhecida como a Conferência de Durban, que mobilizou a necessidade de ações nacionais e internacionais a combater o racismo, a homofobia,



xenofobia, discriminação no sentido de assegurar “o pleno gozo de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, os quais são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados, e para melhorar as condições de vida de homens, mulheres e crianças de todas as nações” (BRASIL, 2001, p. 7).

O conjunto de ações atreladas às demandas internacionais abriu um horizonte no que diz respeito a inclusão, cotas raciais, prevenções destinadas à erradicação da fome e da pobreza. Somando a esse rol de proposições, discussões e implementações, a Lei 10.639/03, 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” (BRASIL, 2003, p. 1), representou às futuras gerações o reconhecimento e a valorização da cultura negra como processo de reparação aos danos históricos.

No ano seguinte foi aprovada a Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004. Essa resolução “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004, p. 1). As Diretrizes reconheceram o abismo entre a consciência de classe e étnica e buscou propor consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade cultural negra, ações de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito.

Após sete anos, houve a implementação da Lei 12. 288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecendo parâmetros para a formulação de políticas públicas e das relações étnico-raciais, propondo debates em que todos os sujeitos negros têm o “direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). Com isso, reforçou a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e que os conteúdos “(...) referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País” (BRASIL, 2010, p. 2).

No ano de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012, p. 1). A política de cotas raciais não é um privilégio, é a reparação de leis segregacionistas que marcou a vida do negro e os seus remanescentes, isto é, é a correção das injustiças históricas sofridas pelos negros na sociedade brasileira, com o objetivo de possibilitar o ingresso e permanência nos cursos



superiores e “democratizar o acesso à educação para todos os cidadãos de forma mais inclusiva” (XAVIER, 2022, p. 9).

Filmes e temáticas de relações étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola

As palavras como “amanhã é dia de branco”, “a coisa tá preta”, “chuta que é macumba”, entre outras, são expressões racistas naturalizadas na sociedade racista em que vivemos, inclusive nos filmes em que assistimos. Nesse sentido, diante de todo o caos em que o sistema de ensino vive — de um lado, aulas enfadonhas expositivas e reféns dos livros didáticos, de outro, aulas voltadas para alcançar os resultados médios e avaliações de larga escala —, diante dessa díade, emergem temáticas asseguradas por Lei que só adentram o espaço escolar em meses específicos, tratando essa temática como algo folclórico.

As questões envolvendo raça, gênero e classe por séculos ficaram na porta da escola, sendo elas vedadas de se discutirem em sala de aula. Enquanto a escola se omitia em discutir o racismo, o preconceito, os projetos de extermínio das minorias, a discriminação e o estereótipo, as questões raciais que assolam a nossa sociedade foram se naturalizando, colocando o negro e a negra como inferiores e incapazes de alcançar locais de expressão na sociedade, influenciando “(...) negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam ao grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas” (SILVA, 2004, p. 47).

Não é de hoje que os estudantes negros são vítimas do perverso movimento de embranquecimento da nação, pois sofrem os mais “(...) diversos tipos de atitudes discriminatórias e inferiorizantes, esse quadro de agressões e negações de direitos é aprofundado pelo racismo e outras práticas preconceituosas” (ARAÚJO; SOARES, 2021, p. 1), que muitas vezes são baseadas no conjunto de ações em busca do padrão eurocêntrico.

Como forma de proteção, diversos estudantes negam a sua cor, etnia, heróis e familiares, por serem de cor negra. Dessa forma, com base no exposto, buscamos apontar determinados filmes como proposta pedagógica para ressignificar as salas de aula, bem como criar aberturas metodológicas para implementar a Lei 10. 639/03, pois “(...) tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidas nas universidades o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas



de TV no desenvolvimento de vários temas” (FONSECA, 2003, p. 163), o que, para nós, não é diferente.

Os filmes, as imagens, os *slides*, entre outros materiais utilizados de forma intencional, são excelentes materiais para constituir uma educação para as relações étnico-raciais, pois trabalhar o racismo, o preconceito e a discriminação em sua estrutura de forma intencional e desmistificada na educação básica, é crer em uma sociedade crítica, reflexiva e defensora dos Direitos Humanos, já que toda ação que viole o espaço e o direito do outro deve ser combatida, sobretudo no espaço escolar (SANTOS; MOREIRA, 2021). Concorde-se aqui com Silva (2004) que, quando trabalhamos uma educação para as relações étnico-raciais, isto é, uma educação para além do capital, das avaliações, das provas escolares e dos resultados imediatos para uma educação integral e humanizadora, caminhamos para a defesa dos direitos de todas e todos.

Entendemos que, para caminhar nas discussões das relações étnico-raciais, é necessária a mudança de postura do professor e de uma escola inclusiva que lute pelo bem-estar da sociedade e de todos os sujeitos que a ela pertencem (MOREIRA; ALMEIDA, 2014). Nesse sentido, quem melhor do que aqueles que sofrem com o racismo para buscar mecanismos de luta e resistência contra fenômeno ideológico? “(...) Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p. 20).

Do ponto de vista ontológico, o sistema de ensino brasileiro carece de uma educação que descolonize as mentes, desconstrua imagens históricas que colocam os indivíduos negros na condição de selvagens, sem almas e sem intelectualidade (SANTOS; MOREIRA, 2022). Creemos que, para alcançar isso, toda a sociedade deve se sensibilizar e alinhar referenciais assentados na “(...) educação para cidadania, dignidade humana, equilíbrio planetário e diálogos para uma educação antirracista” (SANTOS; MOREIRA, 2023, p. 19, *no prelo*) e em respeito aos Direitos Humanos.

Nessa contextura, se a escola é o espaço da interação, da diferença, da diversidade, das trocas e do respeito, discutir as relações étnico-raciais nesses espaços é o caminho para alcançar o equilíbrio e a paz mundial, é certeza da preparação da sociedade para viver com dignidade e alteridade sem destruir o outro, pois devemos entender que onde existir vida, é preciso existir harmonia e amor, é preciso haver trocas, oralidade e comunicação, porque quando nos comunicamos uns com os outros, nós ensinamos e



aprendemos, e o “eu” e o “tu” passam a ser “nós” (SANTOS, 2022). Portanto, temos de compreender que:

Devido a tamanha disparidade de exigências, a escola aceita, assume e consolida as desigualdades existentes na sociedade, sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial. Assumindo-se a ideia de que a escola é igual para todos, implicitamente se assume também que cada indivíduo chega onde sua capacidade e esforço pessoal lhe permitem, sendo ignorados os pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade” (JUNIOR, 2008, p. 403).

Para Santos e Moreira (2022), a escola vive em uma dualidade: de um lado omite a responsabilidade de combater as práticas de violações aos Direitos Humanos dos seus partícipes, de outro, mantém-se na busca de entender o seu papel em transformar a sociedade e criar condições para o pleno exercício da cidadania. Portanto, em face de toda a intolerância em que vivemos, é preciso uma postura em contraponto ao “imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma” (FREIRE, 1987, p. 40).

Fundamentos e procedimentos teórico-metodológicos do estudo

Este trabalho é de abordagem qualitativa do tipo exploratório. Optamos pela pesquisa qualitativa por buscarmos rupturas nas estruturas ditas absolutistas e desmitificar padrões sociais erguidos na sociedade (GIL, 2002). Intentamos explorar e entender determinadas atitudes ou ações que legitimam o racismo, o preconceito e a discriminação, seja nos filmes, novelas ou produções de *Hollywood*.

Para o referencial teórico optamos pela pesquisa bibliográfica, no sentido de utilizar artigos publicados em periódicos nacionais, livros, artigos e dissertações. Para a pesquisa bibliográfica, encontramos nove livros, duas dissertações e 23 artigos. Na pesquisa documental, além da CF/ 88, a LDB/96, a Lei 10. 639/2003 e a 11. 645/ 2008, encontramos cinco *sites* e nove decretos, pareceres e conferências que dialogam com as questões étnico-raciais. As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram o *Scielo*, o *Google* acadêmico e *sites* jurídicos. As palavras utilizadas como disparadores padrões foram “quilombolas”, “Educação Escolar Quilombola” e “Relações Étnico-Raciais”. Para organização, sistematização e alinhamento dos temas, utilizamos a técnica de fichamento.

Para interpretar os filmes, optamos pela análise fílmica ao considerarmos a necessidade de realizarmos uma análise interna e externa das películas propostas. No que se refere à análise externa, buscamos interpretar o tempo, a época, período econômico, social, político e cultural (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2002). Com relação à interna, buscamos desconstruir os filmes, interpretar, extrair e denominar materiais que



individualmente são incapazes de serem observados e analisados “(...) a olho nu”, pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto filmico para “desconstruí-lo” e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2002, p. 15).

Com relação à construção dos caminhos dos filmes escolhidos, realizamos uma busca na internet com os seguintes disparadores “filmes sobre racismo”; “filmes sobre preconceito”; e, por fim, “filmes para trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula”. Desses, encontramos 80.700 resultados, porém, selecionamos 13 *sites* com sugestões de filmes baseadas nos indicadores. Dessa forma, anotamos todos os filmes e separamos por sinopse, tempo de duração, indicação a prêmios, africanidade, classificação de idade e as possíveis contribuições para uma educação antirracista.

Todos os filmes selecionados a partir dos descritores contemplam a idade mínima de 14 anos, dado que o público pode ser exposto a extratos sociais de maior complexidade. Nesse sentido, a indicação é para estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, salientamos que a educação antirracista não tem idade e nem série, é um dever de toda a sociedade (SANTOS, 2022).

Quadro1: Filmes escolhidos como possibilidades de se trabalhar em sala na perspectiva das relações étnico-raciais

Filmes	Sinopse geral
Medida provisória; O grande Desafio; O menino que descobriu o vento; 12 anos de escravidão; Estrelas além do tempo; Selma: Uma Luta pela Igualdade; Histórias Cruzadas	Todos os filmes selecionados são de grande importância para observarmos o processo de escravidão e o pós escravidão. Diante de tantos eventos, os filmes abordam o racismo estrutural, o preconceito, discriminação racial, desigualdades sociais, intolerância às minorias, mulheres e grupos LGTQIAPN+, segregação racial, raça, classe, gênero e a imposição de um pensamento atrasado que qualificava o indivíduo pelo sangue e cor da pele. Todas as produções são temáticas que de forma intencional podem contribuir para serem exploradas em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Levando em consideração as temáticas dos filmes, sinopses e contribuições para o campo educacional, a escolha desses longas coaduna com as discussões sociais que estamos realizando em todo o trabalho, pois todos os filmes transversalizam e discutem temáticas interligadas ao preconceito, discriminação, racismo, desigualdades sociais e econômicas, violências físicas, morais e mentais, escravidão, despersonalização do negro, violação aos Direitos Humanos, desvalorização da mulher negra, raça, classe e gênero.

Possibilidades em sala de aula



A prática docente intencional não pode ser compreendida como atividade ou ação pronta e acabada. A prática docente é uma dimensão sem fórmulas e receitas que eterniza o professor em cada ato ou ação de ensino. Nesse sentido, não intencionamos ceifar a criatividade do professor e nem tampouco a sua autonomia em sala de aula. A presente proposta tem por finalidade constituir reflexões possíveis para o desempenho de aulas significativas que contribuam na luta de uma educação decolonial e antirracista, pois buscamos desmistificar o mito da democracia racial que ecoa no imaginário do cidadão brasileiro.

Deveras, a proposição de filmes de temáticas étnico-raciais tem como objetivo ações de combate “(...) ao racismo e a todas as formas de intolerâncias, através da valorização dos conhecimentos tradicionais, em prol da garantia dos direitos culturais da população negra como via para a transformação e promoção da justiça e equidade racial” (MARTINS; LIMA; CRUZ, 2022, p. 2).

Considerando a linguagem, a complexidade, a recomendação por idade e os conteúdos abordados, esses filmes podem ser trabalhados com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou com o Ensino Médio. Os filmes podem funcionar como fator gerador de ideias, questionamentos ou discordância por parte dos estudantes. Diferente do entretenimento, o filme assume nessa dimensão uma possibilidade de pensar e repensar a realidade e identificar as práticas preconceituosas, racistas e discriminantes, bem como entender o espaço e tempo ao qual a determinada realidade pertence.

Com efeito, a partir dos filmes, podemos explorar situações que beneficiem as compreensões dos estudantes, os conhecimentos prévios e as suas interpretações. Neste texto, nos propomos discutir as relações étnico-raciais, o racismo velado, o preconceito racial, a discriminação contra as mulheres negras e as violações mentais, físicas e morais contra toda a população negra (JESUS, 2022). Nos filmes, a população negra a todo o momento é inferiorizada, sofre com os estereótipos, segregação racial e a todo o tempo é educada a ter um lugar subalterno na sociedade, isto é, submisso.

O papel de submissão europeu é evidente em todos os filmes. Porém, em todos os longas, o processo de resistência e luta são sinais fortes que a população afro resistiu à colonização e aos seus perversos dogmas e paradigmas. A insubmissão fica evidente ao observarmos questionamentos, marchas e fugas. A população negra lutou bravamente e alcançou e ocupou espaços, espaços esses que eram designados a brancos (LIMA; LIMA; OLIVEIRA, 2022).

Ao examinar detalhadamente o longa *Estrelas Além do tempo*, percebemos que esse refere-se ao ano de 1961, reconstruindo a narrativa da corrida do espaço durante a Guerra Fria. Observamos como a população negra mulher ocupou espaço nas ciências exatas, majoritariamente composta por homens brancos, e como contribuiu na superação do racismo e na inferiorização de sua condição. Em meio ao contexto nebuloso de segregação, intolerância e lutas, os negros e negras conviveram com a discriminação, assédio trabalhista e todos os tipos de ataques à população negra. Se observarmos, reduzimos o filme em tópicos para somar em nossas discussões, para que, em sala, possamos ser basilares nas nossas discussões.

Figura 3: Estrelas Além do Tempo



Fonte: Prints das capas de filmes (2023).

O filme inicia com a personagem Katherine resolvendo uma equação. Posteriormente, observamos os pais da protagonista discutindo a sua transferência para *West Virginia Collegiate Institute*, a melhor escola para negros. Este fato se dá devido à escola de Katherine ofertar ensino até o 8º ano, o que revela como o estudo era difícil para os negros. De acordo com Silva (2004), o ensino ofertado para as minorias sempre foi precário, construindo muros ideológicos, o que implica na má qualidade de educação e na falta de ocupação dos negros em cargos de expressão.

Em sequência conhecemos as outras protagonistas, Dorothy e Mary. Dorothy é a líder do departamento. A cena marcante é quando o carro quebra com as protagonistas e Mary faz um comentário: “*poderíamos estar no ônibus, nas poltronas do fundo*”. Essa fala remete à segregação racial aos negros que era imposta nos Estados Unidos, onde a



lei obrigava os negros a ocuparem os bancos de trás dos ônibus. Ao mesmo tempo, não podemos esquecer que na coleta de lixo também existiam segregação: os brancos dirigiam os carros e os negros realizavam a coleta.

Um dos contrastes é revelado quando Katherine chega em casa. Ao observar nas ruas as crianças negras e brancas, é revelado que o racismo não é biológico, ele é estrutural, criado e disseminado para destruir as minorias. Portanto, entendemos que ninguém nasce racista — a sociedade, por ser racista, cria sujeitos racistas.

Dando continuidade, Katherine é indicada para ser o computador humano, ao chegar na sala, majoritariamente branca e de homens, todos a observam, revelando o racismo, o estereótipo e a discriminação. Isso fica claro ao ser confundida com a faxineira pelo estagiário, reforçado a tese de que mulheres e homens negros não conseguem alcançar lugar de destaque na sociedade (SANTOS; MOREIRA, 2022).

O pensamento do homem ideal e superior evidencia-se tão forte quando Katherine tem a sua própria garrafa de café e descobre que no prédio da NASA não havia banheiros para negros. *“Não há banheiros para negros aqui neste prédio ou qualquer campus leste que fique 800m daqui”* (fala de Katherine). Esse fato evidencia fortemente a segregação racial e o pensamento do homem branco superior e o padrão social ao se recusarem a utilizarem os mesmos objetos ou espaços que os negros.

A cena choca a todos que haviam naturalizado a segregação racial. Entretanto, o líder do Grupo de Teste Espacial toma uma atitude, acabando com a separação. Do ponto de vista administrativo, um bom líder é aquele que evita conflito, ouve a todos e toma as decisões coletivas. Para nossas análises, essa atitude contribuiu para dar condições de acesso às mulheres negras combaterem a segregação e a discriminação (JESUS, 2022).

Seguindo para outro cenário, observamos Katherine construindo cálculos eficazes para o lançamento do foguete, evidenciando a sua capacidade intelectual e, na cena final, observamos brancos e negros observando o lançamento e o retorno do foguete. Nessa cena, observamos não um ser mais importante ou menos importantes, como seres humanos, biológicos, sociais e interativos. O racismo, o preconceito, a discriminação racial, o estereótipo e a segregação racial são atividades perversas criadas pela humanidade e é dever dela construir mecanismos para erradicar esse mal.

Nesse sentido, é importante iniciar a aula partindo das temáticas simples às mais complexas, a exemplo: Quem são os personagens principais? Em que país se passa o filme? O que lhe chamou atenção no filme? No quilombo existe esse tratamento? Em que



ano se passa o filme? É baseado em fatos reais? Os personagens principais são negros ou brancos? Do ponto de vista da classe, como se encontravam os negros e os brancos? É possível identificar se a população negra sofre com o racismo, preconceito ou discriminação? Qual relevância tinham as mulheres nos enredos? As mulheres tinham voz? Eram respeitadas? Como era abordada a negritude? A cultura afrodescendente era valorizada? Perceberam se há a possibilidade de refletir sobre as questões raciais a partir dos filmes? Se sim, como?

Com isso, torna-se relevante trabalhar em sala as questões de identidade cultural, as vestes e os cenários de épocas, os valores da população negra, as suas músicas de épocas, religiosidade e as suas comidas, como forma de compreensão dos estudantes e em combate ao racismo que “continua a operacionalizar um conjunto de práticas estruturais e estruturantes capazes de ceifar vidas, oportunidades e trajetórias” (BENITE *et al.*, 2022, p. 5). Em tese, também contribuí para desmistificar a cultura afro-brasileira e tirar dessa população o rótulo de pessoas desprovidas de intelectualidade, incapacidade e inferioridade impostas pela população europeia.

Isso posto, contribuí para discutirmos a formação identitária dessa população e a perversidade que a ela foi imposta. Assim, ao refletirmos sobre reparação histórica, fica evidente que, no cenário brasileiro e da América Latina, a população negra sofreu danos “(...) pelos mais de três séculos de exploração, marginalização e crimes cometidos contra a raça negra e etnias indígenas, como é uma exigência de que este mesmo Estado promova políticas públicas efetivas para dirimir as tragédias causadas a estes grupos subalternizados” (BENITE *et al.*, 2022, p. 5).

Neste cenário, questionar, levantar hipóteses e provocar os estudantes por meio do diálogo pode ser uma das ações pedagógicas que permitam que esses indivíduos expressem as suas concepções. Com efeito, as possibilidades de análises também podem variar, pois o professor pode organizar a sala em círculo e, em meio ao debate, acrescentar tais perguntas para provocar os estudantes. Uma outra possibilidade é a escrita, a sintetização dos filmes, a resenha ou até mesmo o resumo ou o desenho.

As outras possibilidades seriam representar os filmes através de desenhos, comparando o passado e a realidade, peças teatrais para retratar a temática e, ainda, a construção de grupos de debates da escola no formato de júri, para construir argumentos e defenderem argumentos. Assim sendo, ao trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, não estamos apenas realizando a obrigatoriedade despida no



currículo, mas também oportunizando o debate sobre a diversidade e a necessidade de uma educação antirracista.

Considerações finais

Por meio dos filmes propostos para se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, com evidência no filme “*Estrelas Além do Tempo*”, foi possível evidenciar potenciais para abordar o racismo velado, o ataque às mulheres negras, a discriminação racial, o preconceito, o sexismo, o estereótipo, as desigualdades sociais e econômicas, políticas de cotas e o acesso à educação da população negra. Para isso, propomos filmes de temáticas étnico-raciais como fonte de consulta e atividade pedagógica de fácil acesso e de profundas transformações na Educação Escolar Quilombola no sentido de estimular os nossos estudantes quilombolas a superarem os abismos impostos pelo sistema capitalista e lutar por uma educação que dialogue e valorize os seus traços étnicos.

Como referenciamos anteriormente, este trabalho teve como objetivo compreender as possibilidades de se trabalhar filmes de temáticas étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola. Conforme salientado, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que se encontra em construção e que goza dos seus princípios, processos e propostas pedagógicas. Com efeito, trabalhar as relações étnico-raciais abrangendo os princípios dessa modalidade é crer em um ensino voltado para a transformação humana, isto é, para além do formalismo e do modo de produção capitalista.

A escola, por ser o local da diversidade, da inclusão, do respeito e da construção de conhecimento, deve proporcionar debates com ênfase nas questões raciais no sentido de desmistificar a realidade. Para tanto, é preciso novas práticas de ensino, abordagens metodológicas, livros didáticos que coadunem com a educação antirracista e ações educativas que de fato trabalhem a Lei 10.639/03, contemplando a diversidade, a inclusão, a diferença e o diferente.

Cabe ressaltar que é dever de toda a sociedade combater as desigualdades sociais, pois sabemos que esta é um “acordo social excludente que não reconhece a cidadania para todos, na qual a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes espaciais e temporais dos brasileiros” (HENRIQUES, 2002, p. 13).

Dessa forma, como elementos pedagógicos de combate às opressões, desigualdades sociais, preconceito, discriminação e o racismo, acreditamos que os filmes como materiais-base para a construção de novas epistemologias são capazes de criar



novas cosmovisões e possibilitar uma nova formação antirracista cunhada na “construção da identidade cultural brasileira e africana, discutindo sobre a formação cultural e histórica do povo brasileiro” (REIS; CONCEIÇÃO, 2019, p. 12), além de refletir sobre os processos de construção da identidade cultural quilombola, desconstrução do estereótipo, respeito às mulheres e a construção de um novo olhar para a própria realidade.

Portanto, não basta dizer que não é racista, é preciso ser antirracista e lutar por políticas públicas inclusivas, antirracistas e de respeito à diversidade, às diferenças, às mulheres e todas as minorias, compreendendo que, no mundo onde todos e todas compreendem os seus deveres e direitos, os sujeitos que a ele pertencem são responsáveis pelo futuro das novas gerações, afinal, “(...) ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 1995, p. 110).

Os autores agradecem ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Editais 03/2021 – Demanda Induzida e 12/2022 - Programa FAPDF *Learning*); ao DPI/DPG da UnB (Edital n.º 02/2023) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB, Chamada Pública Interna n. 11/2023 – PPGE/FE/UnB) e ao Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (MTC/FE, Chamada Interna MTC n. 01/2023).

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva; ARAGÃO, Patrícia Cristina. A arte cinematográfica na educação escolar quilombola: modos de educar Gurugi e Ipiranga. **RDIVE**, João Pessoa, v.3, n. 2, p. 77-94, 2018.

ANDRADE, Luciana Dias. O uso do cinema em sala de aula: um caminho para a implementação da lei 10.639/2003. *In*: VI Congresso Sergipano de História e VI Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. **Anais[...]**. 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.se.anpuh.org/resources/anais/8/1535342190_ARQUIVO_CinemaEducao.pdf. Acesso em 05/11/2022.

BENITE, Annita Canavarro; RODRIGUES, Vera; SÁ, Mércia Otaviana Barbosa SILVA, José Antonio Novaes. Apresentação. **Revista da ABPN**. v. 14, n. Ed. Especial. Outubro2022, p. 1-2.



BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em 28/09/2022.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília, DF. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 19/08/2021.

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

BRASIL. Lei dos Sexagenários completa 130 anos. **Jornal do Senado**. Publicado em 31 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/516121/2015-08-31>. Acesso em 28/10/2022.

BRASIL. **Lei n. 1, de 1837 sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Diário Oficial, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Diário Oficial, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em 18/09/2022.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB No: 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, 5/6/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13/04/2021.

BRITO, Alan Alves. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 60-80, 14 jul. 2021.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; SANTOS, Hélio Rodrigues; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e13175, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13175. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13175>. Acesso em: 28 out. 2022.

FERREIRA, Weberson Campos. **Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no distrito federal**. 2020. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação (Modalidade Profissional) – PPGEMP). Faculdade de Educação- FE. Universidade de Brasília-Brasília.2020.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Pesquisa: Preconceito racial na escola. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, maio de 1990.



FONSECA, Selva Guimarães, A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. **Campinas/SP**: Papirus, 2003, 163- 241.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Analfabetismo é três vezes maior entre negros. **Centro do Professorado Paulista o Portal do Professor**. 2022. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/index.php/informacao/noticias/item/15578-ibge-analfabetismo-entre-negros-e-tres-vezes-maior>. Acesso em 12/10/2022.

IBGE. Conheça o Brasil – População Educação. **Educação**. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Para%20as%20pessoas%20pretas%20ou,\(3%2C6%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Para%20as%20pessoas%20pretas%20ou,(3%2C6%25).). Acesso em 12/09/2022.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 25/03/2022.

IBGE. **População do Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em 25/10/2022.

IBGE. Taxa de homicídio de pretos ou pardos é quase três vezes maior que a de brancos. **Agência IBGE Notícias**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-vezes-maior-que-a-de-brancos>. Acesso em 21/10/2022.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. - Brasília: UNESCO, 2002.

JESUS, Rosangela Cidreira de. Narrativas da inclusão quilombola no espaço universitário da UFSB. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 14, n. 41, ago. 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1323>. Acesso em: 01 nov. 2022.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**. V. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PyFjT66TFD/L7jSNfpWCgMGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05/01/2022.



LIMA, Ludmilla Lis Andrade de; LIMA, Fátima; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. MULHERES NEGRAS, SUBJETIVAÇÃO E TRAUMA COLONIAL: BEM VIVER E FUTURIDADE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 14, n. Ed. Especi, p. 60-77, out. 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1444>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom**. Little, Brown and Company Boston NewYork London. P-402. 2012.

MARTINS, Maria Rodrigues; LIMA, Ângela Maria Souza; CRUZ, Beatriz Borges. Rede Aiyó Marias Bonitas: Entrelaçando Moda e Novas Histórias. *In: A importância da Extensão na educação para as relações étnico-raciais. Anais [...]*. 11 a 16 de Setembro de 2022.

MELO, Cristiane Puridade. Cinema em “preto e branco”: discussões étnico-raciais na sala de aula através da utilização da linguagem filmíca. *In: X Encontro Regional Nordeste de História Oral: história oral, Educação, Mídia. Anais [...]*. 10 a 13 de Agosto de 2015, Salvador Bahia. Disponível em: https://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439086567_arquivo_CinemaemPretoeBranco.pdf. Acesso em 22/09/2022.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; ALMEIDA, Luiz Eduardo Siqueira. Como enfrentar o racismo em escolas públicas: conquistas e desafios. **Revista EDaPEC**. São Cristóvão (SE), v. 14, n. 2, p. 403-419, maio/ago. 2014.

OLIVEIRA, Adriana Gonçalves; PAYAYÁ, Jamile Silva Lima. Região e regionalidade na educação escolar quilombola: contribuição para uma educação contextualizada. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina -Bahia -Brasil, v. 2, n. e14544, p. 01-13, 2022.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

PEREIRA, Edlaine Rodrigues. Educação e relações étnico-raciais: uma análise dos filmes “histórias cruzadas”, “conrack: um educador por excelência” e “o lado cego”. *In: II Congresso Nacional de Educação. Anais [...]*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/trabalho_ev045_md1_sa9_id962_06092015165848.pdf. Acesso em 29/10/2022.

REIS, Elielba Nascimento; CONCEIÇÃO, Jefferson Queiroz. O filme “Corra!” Como possibilidade de discutir questões étnico-raciais. **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n. 32, nov. 2019 - ISSN 1983-2354.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista** / Djamila Ribeiro. — 1 a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019

ROSA, Fábio José Paz. Da janela da minha casa: aprendizagens com pedagogias quilombolas por meio de imagens cinematográficas. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 1177-1206, 2021.



SANDES Joana Pereira; MOREIRA Geraldo Eustáquio. Educação matemática e a formação de professores para uma prática docente significativa. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-109 jan./abr. 2018.

SANTOS, Andreia Teixeira; LUCINI, Marizete. Decolonialidade, ensino de história e educação das relações étnico-raciais. **Revista Interdisciplinar**. V. 7 N. 2 ano 2022 e227205 <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.577>.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos, MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Etnomatemática e o ensino de geometria em uma escola quilombola. *In*: MELO, Natália Maximo *et al.* **Simpósio Internacional de Educação Popular, Agroecologia e Memória e Seminário de Educação do Campo**. Grupo de Pesquisa Coletivo Terres do IFRN (Org.). 1. Natal, RN: Instituto Federal Rio Grande do Norte, p. 798-805. ISBN 978-85-94369-11-6.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos. (2022). **Práticas socioetnoculturais e o ensino de matemática; perspectiva da Etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília, DF.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: Reafirmação de um política afirmativa. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED. 24 a 27/09/2016. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba/Paraná, 2016. P. 01-13. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/artigo_edimara_goncalves_soares.pdf. Acesso em 12/01/2021.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (2018). Direitos humanos e educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, 15(20), pp. 548-564.

XAVIER, F. L. S. **A importância da lei de cotas para o acesso à educação dos integrantes da comunidade quilombola de tomé nunes, município de malhada/BA**. (Monografia) Trabalho de Conclusão de Curso II. Guanambi-BA 2022.