

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO SILVEIRA ROCHA

**CINEMA E EDUCAÇÃO: IMAGENS EM MOVIMENTO MOVIMENTANDO
PENSAMENTOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

CÁCERES (MT)

2022

LEANDRO SILVEIRA ROCHA

**CINEMA E EDUCAÇÃO: IMAGENS EM MOVIMENTO MOVIMENTANDO
PENSAMENTOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: professora Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado

CÁCERES (MT)

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

R672c ROCHA, Leandro Silveira.
Cinema e EducaçãoImagens em Movimento Movimentando
Pensamentos Sobre Questões Étnico-Raciais / Leandro Silveira
Rocha - Cáceres, 2022.
98 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Cinema e Educação. 2. Racismo. 3. Identidades e
Diferença. 4. Formação-Devir. I. Leandro Silveira Rocha.
II. Cinema e Educação: Imagens em Movimento Movimentando
Pensamentos Sobre Questões Étnico-Raciais.

CDU 37.091.33-028.6

LEANDRO SILVEIRA ROCHA

**CINEMA E EDUCAÇÃO: IMAGENS EM MOVIMENTO MOVIMENTANDO
PENSAMENTOS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maritza Maciel Castrillon Maldonado – PPGedu/UNEMAT



Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho - PPGedu/UFRN



Prof.^a Dr.^a Luciene Neves – PROFEL/UNEMAT

APROVADA EM: 31/03/2022.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho desde 1988 e que, com maior ou menor interferência, junto a mim construíram meu percurso até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maritza Maciel Castrillon Maldonado pela orientação, pelo trabalho desenvolvido e por sempre apresentar possibilidades de caminhos para a concretização desta pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Karyne Dias Coutinho (PPGEdu/UFRN) e à Prof.^a Dr.^a Luciene Neves (PROFEI/UNEMAT) por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa, por receberem e lerem o texto e pelas contribuições carregadas de seriedade e gentileza que trouxeram grande valor para esta pesquisa.

Quando o intelectual dedica sua atividade para servir de mensageiro, defendendo as causas do Povo, a sua atividade cresce muito em importância; adquire um valor muito mais alto!

(Glauber Rocha)

RESUMO

A pesquisa de título “Cinema e Educação: Imagens em movimento movimentando pensamentos sobre questões étnico-raciais” teve como objetivo compor cartografias de desejos de professoras e professores das redes de ensino do município de Cáceres (MT) em relação a questões étnico-raciais. Utilizou-se o banco de dados do projeto de pesquisa *Imagens e sons como intercessores para pensar infâncias e diferença: Problematizando a Educação, o cotidiano da escola e o currículo*, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019, que realizou formação continuada de professores(as) por meio de filmes. As conversas dos(as) participantes do cineclube foram filmadas, gravadas e transcritas, e, a partir delas, foram puxadas linhas que constituíram círculos de convergência para compor cartografias de desejos sobre questões étnico-raciais. As narrativas aqui constituídas foram movimentadas pelos intercessores Coutinho (2018), Coutinho e Freitas (2013), Deleuze (1974, 1992, 2010, 2018a, 2018b), Deleuze e Guattari (1995, 2010), Deleuze e Parnet (1998), Ferrazo (2018), Foucault (1986, 1987, 1993, 1998, 1999, 2004, 2005, 2013), Fresquet (2017), Hall (2000, 2006), Maldonado (2001, 2015, 2017), Masschelein e Simons (2014), Schwarcz (1993), Silva (2000, 2016) e Teixeira (2022). Apresenta-se a potência do cinema para constituição da ideia de formação-devir, bem como para se pensar a partir de imagens outras de pensamento e, quiçá, produzir práticas outras em relação a questões étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Racismo. Identidades e diferença. Formação-devir.

ABSTRACT

The research entitled "Cinema and Education: Moving images moving thoughts about ethnic-racial issues" aimed to compose cartographies of desires of teachers from the education networks of the city of Cáceres (MT), in relation to ethnic-racial issues. This research used the database of the research project *Images and sounds as intercessors to think about childhoods and difference: Problematizing Education, the daily life of the school and the curriculum*, developed between the years 2015 and 2019, which carried out continuous training of teachers through films. The conversations of the film club participants were filmed, recorded and transcribed, and, from these conversations, lines were drawn that constituted circles of convergence to compose cartographies of desires on ethnic-racial issues. The narratives constituted here were moved by the intercessors Coutinho (2018), Coutinho e Freitas (2013), Deleuze (1974, 1992, 2010, 2018a, 2018b), Deleuze e Guattari (1995, 2010), Deleuze e Parnet (1998), Ferrazo (2018), Foucault (1986, 1987, 1993, 1998, 1999, 2004, 2005, 2013), Fresquet (2017), Hall (2000, 2006), Maldonado (2001, 2015, 2017), Masschelein and Simons (2014), Schwarcz (1993), Silva (2000, 2016), Teixeira (2022). The power of cinema is presented for the constitution of the idea of formation-becoming, as well as for thinking from other images of thought and, perhaps, producing other practices in relation to ethnic-racial issues at school.

Keywords: Cinema e Education. Racism. Identity and difference. Formation-becoming.

RESUMEN

La investigación titulada "Cine y Educación: Imágenes en movimiento pensamientos en movimiento sobre cuestiones étnico-raciales" tuvo como objetivo componer cartografías de deseos de docentes de las redes educativas del municipio de Cáceres (MT), en relación a las cuestiones étnico-raciales. Se utilizó la base de datos del proyecto de investigación *Imágenes y sonidos como intercesores para pensar las infancias y la diferencia: Problematizando la Educación, el cotidiano de la escuela y el currículo*, desarrollado entre los años 2015 y 2019, que llevó a cabo la formación continua de docentes a través de películas. Las conversaciones de los participantes del cineclub fueron filmadas, grabadas y transcritas, y de ellas se dibujaron líneas que constituyeron círculos de convergencia para componer cartografías de deseos sobre cuestiones étnico-raciales. Las narrativas aquí constituidas fueron movidas por los intercesores Coutinho (2018), Coutinho e Freitas (2013), Deleuze (1974, 1992, 2010, 2018a, 2018b), Deleuze y Guattari (1995, 2010), Deleuze y Parnet (1998), Ferrazo (2018), Foucault (1986, 1987, 1993, 1998, 1999, 2004, 2005, 2013), Fresquet (2017), Hall (2000, 2006), Maldonado (2001, 2015, 2017), Masschelein y Simons (2014), Schwarcz (1993), Silva (2000, 2016), Teixeira (2022). Se presenta el poder del cine para la constitución de la idea de formación-devenir, así como para pensar a partir de otras imágenes del pensamiento y, quizás, producir otras prácticas en relación a las cuestiones étnico-raciales en la escuela.

Palabras clave: Cine y Educación. Racismo. Identidade y diferencia. Formación-devenir.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIE – Ateliê de Imagem e Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FOCCO – Programa de Formação de Células Cooperativas

GEPECSCC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos

MT – Mato Grosso

NEGRA – Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade

NYFA (inglês) – Academia de Cinema de Nova Iorque

RJ – Rio de Janeiro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1 - Créditos iniciais e cartela de título de Comédia da Vida Drogada. 2002.....	14
Fotografia 2 – Arte de divulgação Cineclube (Re)Existência. 2017.....	20
Fotografia 3 – Sessão do Cineclube (Re)Existência, Centro Municipal de Cultura de Cáceres (MT). 2018.	21
Fotografia 4 – Sessão do Cineclube (Re)Existência, Centro Municipal de Cultura de Cáceres (MT). 2018.	22
Fotografia 5 – Compilação de pôsteres e frame dos filmes exibidos durante a 3ª etapa do Cineclube (Re)Existência.....	51
Fotografia 6 – <i>Frame</i> do filme <i>Vênus Negra</i>	57
Fotografia 7 – <i>Frame</i> do filme <i>Vênus negra</i>	58
Fotografia 8 – <i>Frame</i> do filme <i>O Haiti é aqui</i>	64
Fotografia 9 – <i>Frame</i> do filme <i>O Haiti é aqui</i>	65

SUMÁRIO

1. A HISTÓRIA SEM FIM - INTRODUÇÃO	12
2. CADA UM COM SEU CINEMA - CINEMA(S), IDENTIDADES, CLICHÊS E DIFERENÇAS.....	14
2.2 Cinema e diferença – Choque ao pensamento	33
3. PRO DIA NASCER FELIZ - CINECLUBE (RE)EXISTÊNCIA E A POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO-DEVIR.....	39
3.1. Formação-Devir, <i>espaçotempo</i> de suspensão	39
4. A NEGAÇÃO DO BRASIL - DISCURSOS E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO EM RELAÇÃO À QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL.....	55
5. ENTRE OS MUROS DA ESCOLA - NARRATIVAS EM FORMAÇÃO E OUTROS EM CÍRCULOS	68
5.1. Círculos de convergência – Outros em círculos.....	68
5.2. Círculos de convergência 1: Currículo e Escola produzindo identidades e negando a diferença.....	70
5.3 Círculos de convergência 2: “Eus” suspensos e outros “eus” sendo movimentados	81
6. O CAMINHO DAS NUVENS - CONSIDERAÇÕES “FINAIS-INICIAIS-MEIAIS”	87
REFERÊNCIAS	91

1. A HISTÓRIA SEM FIM¹ - INTRODUÇÃO

Como são constituídos os sentidos de questões étnico-raciais e seus paradoxos por professores e professoras das redes pública e privada de ensino do município de Cáceres (MT)?

Levando em conta a exibição e debate de filmes de filmografias não pertencentes ao grande circuito comercial que abordam temáticas ainda consideradas delicadas na sociedade, como é possível afrontar e desconstruir esse local comum? O que pode o cinema na constituição de professores e professoras em relação a questões étnico-raciais? Essas são as principais indagações desta dissertação, que tem como objetivo geral compor cartografias de desejos de professoras e professores das redes de ensino do município de Cáceres (MT) em relação a questões étnico-raciais. Esses(as) professores(as) participaram de cursos de formação continuada oferecidos pelo Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT), por meio do Cineclube (Re)Existência.

Talvez seja prudente, antes de continuar com a escrita específica da pesquisa, narrar como esses dois temas centrais, cinema e questões étnico-raciais, se fizeram presentes em minha percepção de mundo, a ponto de serem preponderantes neste estudo.

Minha formação inicial não é em Pedagogia, nem sequer no campo da Educação. Meu curso superior de escolha foi Cinema. Há quem diga que a escolha não foi minha, mas do curso.

Até onde a lembrança alcança, o cinema, o audiovisual, a linguagem cinematográfica, fazem-se presentes em minha existência nesta linha temporal. Além de filmes, desenhos, séries e programas de televisão que inundavam as tardes depois da escola e as manhãs de sábado, também nas brincadeiras, fosse qual fosse, estava presente uma tentativa de minha parte de criar algum tipo de narrativa: recriação de cenas de lutas dos desenhos preferidos; se a brincadeira fosse futebol, também havia interesse em narrar o jogo; na piscina, aconteciam encenações de cenas aquáticas dos desenhos e filmes favoritos e criação de histórias mirabolantes (“descobrir novos horizontes” – atravessar a piscina de um lado a outro sem tocar o piso – era a preferida). Essas são algumas composições de *flashbacks* do início da minha linha do tempo. Depois de o sonho de jogador de futebol ser deixado de lado, o cinema preencheu esse espaço sem que eu realmente percebesse.

¹ Filme de fantasia e aventura de 1984 dirigido por Wolfgang Petersen. No filme, o menino Bastian usa sua imaginação como refúgio para o tédio cotidiano e o *bullying* que sofre na escola.

Em meados de 2002, cursava o último ano do Ensino Fundamental (à época, denominado de oitava série e atualmente chamado de nono ano) em uma escola particular em Cáceres (MT), minha cidade natal. Em um dia marcado para apresentar um trabalho teatral na disciplina de Espanhol, da professora Ângela (desculpe, professora, mas não me recordo do seu sobrenome), trabalho esse que deveria ser feito e apresentado em grupo, meu grupo de amigos e eu, quando chegou nossa vez de apresentar, dissemos para a professora que, na verdade, havíamos feito um filme e, infelizmente, não poderíamos apresentá-lo porque tínhamos nos esquecido de avisá-la com antecedência para que pudesse reservar a televisão e o videocassete da escola para aquela aula. Ela lamentou, pois se interessou bastante pela iniciativa do grupo de fazer um filme e então nos avisou que, na aula seguinte, em uma semana, apresentaríamos o filme para a turma.

Tal filme não existia.

Ainda.

Durante a semana seguinte, escrevemos o que pensávamos que deveria acontecer na história (uma espécie de roteiro do filme), fizemos a separação de personagens entre os participantes do grupo, ensaiamos, decoramos nossas falas, escolhemos figurinos, objetos de cena e trilha sonora, planejamos cenas de efeitos especiais, mas e a câmera? Do grupo, apenas a minha família tinha uma câmera, que gravava em fita VHS compacta, mas não era usada havia anos. Ao “descobrir” a câmera, também descobrimos que ela só funcionava conectada à uma tomada, já que sua bateria não carregava mais e seu cabo de energia tinha pouco mais de um metro de comprimento.

Tudo que foi planejado foi adaptado para que fosse possível filmar próximo a uma tomada. E assim foi feito: uma história sobre o perigo do uso de drogas, encenada em espanhol (é possível afirmar que, na melhor das intenções, o filme é falado em uma tentativa de espanhol), que se passava em diferentes cenários, mas que foi filmada quase por completo na garagem da casa dos meus pais.

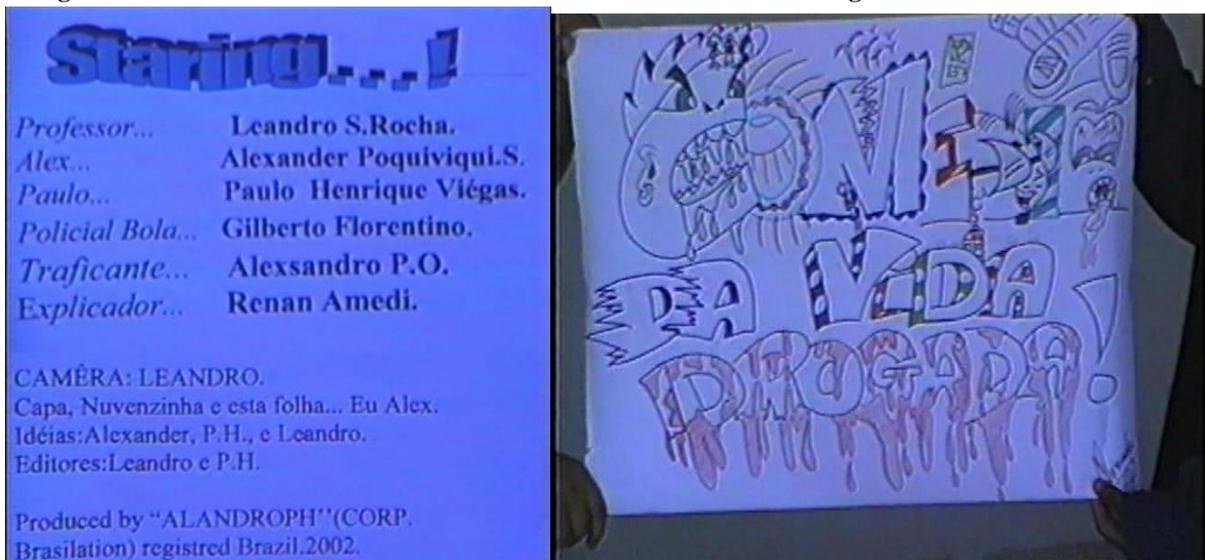
Por ter mais familiaridade com a câmera, acabei filmando mais que todo mundo (só não filmava quando “atuava” no filme). Detalhe importante: por ser uma câmera que gravava em fita VHS compacta, não havia opção de editar o material após a filmagem. Tínhamos de gravar toda a história, o filme, em sequência, do começo ao fim. Se alguém errasse, tínhamos de rebobinar a fita na própria câmera até o ponto exato do corte, do erro, para que a cena fosse regravada.

Uma tarde inteira de gravação, e finalmente tínhamos o filme pronto.

Chegado o dia da apresentação, a aula de Espanhol tinha como acontecimento principal a exibição do tal filme, pois naquela época o uso da televisão e do videocassete da escola durante a aula não era tão comum (mesmo em uma escola particular), menos ainda para assistir a algo filmado pelos próprios alunos. Assim, tínhamos total atenção, tanto da sala quanto da professora Ângela.

Provavelmente, foi a professora quem colocou a fita e apertou o *play* no videocassete – sinceramente, não me lembro. Mas, assim que a fita entrou, apareceram na televisão vários dedos segurando uma cartolina branca com desenhos coloridos, como se fossem os créditos iniciais do filme, com os dizeres: *Comédia da Vida Drogada*, e uma trilha sonora tocando em alto volume em um aparelho de CD ao fundo. A fita rodou por quase sete minutos, até o chuvisco aparecer na televisão e a fita parar de rodar.

Fotografia 1 - Créditos iniciais e cartela de título de Comédia da Vida Drogada. 2002.



Fonte: Arquivo pessoal – Leandro Silveira Rocha.

Então, aqui, depois de pouco mais de duas páginas da paciência do(a) leitor(a), permita-me afirmar que a descrição a seguir é a mais pura verdade do que aconteceu, apesar de saber que a memória desse momento já se tornou ficção em minha mente há muito tempo – a professora apertou o *stop* no videocassete, e, enquanto se virava lentamente para o nosso grupo, toda a sala começou a aplaudir, ela acompanhou a sala e também aplaudiu.

O filme foi sucesso absoluto. Tão grande que, logo em seguida, a professora rebobinou a fita para assistir novamente, pausar e perguntar como é que tínhamos filmado determinadas cenas. Pouco importou nosso portunhol, pois recebemos nota máxima pelo trabalho.

Depois desse dia, todo trabalho em grupo, de qualquer disciplina, que tivesse a mínima possibilidade de ser apresentado em forma de teatro, nós (meus amigos e eu) insistíamos para que pudéssemos fazer um filme e exibi-lo em sala de aula.

E assim foi durante o restante de 2002. “Fundamos” a Alandroph Films² e fizemos mais cinco filmes, incluindo um videoclipe da música *Ana Júlia*, da banda Los Hermanos, e “clássicos”, como *Usted Decid* (um “programa de variedades”) e *Ringue Mortal* (um “épico” de 15 minutos de duração).

Entre as gravações de um filme e outro, durante uma das conversas com os amigos sobre futuro, sobre profissões, pela primeira vez, passou-me pela cabeça: “Acho que vou trabalhar com esse negócio de vídeo, mas atrás das câmeras”. Anos depois, quando o momento chegou, prestei vestibular para outros cursos, mas era Cinema, “esse negócio de vídeo”, o que realmente me chamava.

Fui aprovado em uma universidade na cidade de Rio de Janeiro (RJ), mudei-me para lá, cursei, formei-me. Após a universidade, queria aprofundar-me ainda mais no processo de criação de narrativas audiovisuais e consegui, então, aprovação na Academia de Cinema de Nova Iorque (NYFA, em inglês), nos Estados Unidos, para estudar Direção Cinematográfica. Fiz minha primeira viagem internacional, estudei, finalizei o curso, voltei para o Brasil, trabalhei por alguns anos em diferentes tipos de produções audiovisuais e em diferentes estados do país e, em 2015, retornei a Cáceres.

Passados alguns meses, ainda em processo de adaptação ao clima e à realidade da cidade, começo a olhar para a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), para o Campus Jane Vanini, e pergunto-me se cinema, de alguma forma, poderia ser inserido ali.

Conheci algumas graduandas (Daniely Takekawa, Laudicéia Fagundes e Lívia dos Anjos) de diferentes cursos da UNEMAT de Cáceres que, à época, eram bolsistas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO/UNEMAT). Comentei sobre minha vontade de aproximar o cinema da universidade de alguma maneira, e, depois de conversarmos sobre o assunto, decidimos nos arriscar a realizar três ações, em três semanas seguidas, no fim de 2015. Tais ações dariam origem ao que posteriormente foi chamado de Cineclube Peskaria de Cinema (foi feita uma brincadeira com o nome artístico que utilizo – Leandro Peska – e uma das principais atividades que dá fama a Cáceres, a pescaria).

² Foi feita a junção de partes dos nomes dos três amigos que tiveram a ideia de fazer filmes: **A**lexsander, **L**eandro e **P**aulo **H**enrique, que resultou em Alandroph Films.

Na primeira noite, projetamos curtas-metragens, sem som, na parede externa do bloco de Geografia e História do Campus Jane Vanini, embaixo da figueira. A intenção era evidenciar que, mesmo sem som (os filmes escolhidos não eram, propriamente, mudos, pois tinham som ambiente e trilha sonora, mas sem diálogos), o cinema podia capturar nossa atenção, contar histórias e nos emocionar. Como incentivo adicional para que as pessoas participassem, contratamos um pipoqueiro, que distribuiria pipoca doce e/ou salgada para quem assinasse a lista de presença da ação.

A resposta de quem esteve presente e assistiu aos filmes foi positiva. Na semana seguinte, fizemos outra projeção, dessa vez em uma sala disponível do campus, do longa *Filhos da esperança* (Alfonso Cuarón, Reino Unido, 2003), seguida de debate. Mais uma vez, a resposta dos(as) participantes foi positiva, mas a falta de estrutura da sala incomodou, e decidimos fazer uso, mais uma vez, da falta de estrutura da parede externa do bloco de Geografia e História, embaixo da figueira.

Na terceira semana, projetamos quatro filmes, todos curtas-metragens sem som, e também distribuimos pipoca para quem participasse da projeção. A diferença desta última noite de apresentações em relação às anteriores foi que, após o término da projeção, fiz, para quem estava presente, algumas falas sobre os elementos de linguagem cinematográfica contidos nos filmes exibidos. Na última noite de exibição, a resposta foi bastante positiva. A projeção teve aproximadamente 35 minutos de duração, e minha interação com os(as) presentes teve quase duas horas de duração. Foi extremamente cansativo, mas sensacional.

Terminada minha intervenção, enquanto fazíamos o recolhimento dos equipamentos e a limpeza e organização do espaço, Laudicéia (uma das bolsistas que ajudaram a organizar e criar o Cineclube Peskaria de Cinema) começou a perguntar-me sobre os filmes exibidos, em especial, sobre *Dia de pagamento* (Charlie Chaplin, EUA, 1922). Durante a conversa, Laudicéia apontou que não havia conseguido identificar atores ou atrizes negras no elenco do filme, o que a intrigou, pois ela estava terminando sua graduação e iniciava a construção de seu TCC, em que trabalharia a questão étnico-racial. Aquele apontamento e a conversa que tivemos naquele momento chamaram-me muito a atenção – jamais tinha pensado nisso. Não me lembrava de ter observado ou estudado cinema, durante minha formação inicial, sob aquela perspectiva que Laudicéia havia apresentado.

Durante minha formação inicial, não houve oferta de disciplinas específicas para as questões étnico-raciais em cinema, e também não tive contato com trabalhos de autores(as) da temática dentro do cinema. O foco do curso superior que cursei e os conteúdos apresentados

sempre apontavam para filmes e estudos europeus ou norte-americanos. Produções e aspectos da filmografia africana e do cinema negro brasileiro, conheci após minhas primeiras experiências na UNEMAT, em Cáceres. Depois daquela conversa com Laudicéia, outras tantas aconteceram. Fui apresentado à temática étnico-racial, interessei-me cada vez mais por ela, e, em parceria com Laudicéia, publiquei um trabalho sobre o racismo inserido no filme em questão. Conheci muitos outros aspectos da temática, envolvendo o racismo, a branquitude. Entrei em contato com diferentes autores(as) e envolvi-me em outros projetos relacionados ao tema. Durante os anos de 2016 e 2017, desenvolvi e aprofundei meu conhecimento sobre a temática e comecei a enxergar os problemas e as possibilidades do cinema com/para as relações étnico-raciais.

Em 2018, o professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira fez convite para que participasse da equipe do projeto *Sob múltiplos olhares: Educação e diversidade no processo de implementação da Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso (2003-2016)*, um projeto de extensão da UNEMAT, coordenado por ele, tendo, dentre seus objetivos, realizar um produto audiovisual. Mesmo com consciência de meu pouco conhecimento sobre a dita Lei, aceitei o desafio. Durante aquele ano, viajamos para Vila Bela da Santíssima Trindade e Pontes e Lacerda, cidades que foram, juntamente com Cáceres, *locus* do projeto; em parceria de professores(as), gestores(as), estudantes da rede pública de ensino e ativistas do Movimento Negro das respectivas cidades, produzimos mais de cinco horas de material audiovisual.

Em 2019, durante meses, realizei a edição e finalização de todo o material produzido, o que resultou em um documentário de 22 minutos de duração, chamado *Sob múltiplos olhares*³ (Leandro Peska, Brasil, 2019) e lançado em julho daquele mesmo ano, na XI Semana de Estudos Étnico-Raciais – Educação Sob Múltiplos Olhares, evento realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA/UNEMAT) no campus Jane Vanini, em Cáceres (MT).

O retorno do público com o filme foi excepcional. Devido à repercussão gerada pelo lançamento, no decorrer de todo o segundo semestre de 2019, o documentário recebeu convites de secretarias municipais de educação e instituições públicas e privadas de ensino (escolas, institutos, faculdades e universidades) em diversas cidades de Mato Grosso para que fossem realizadas exibições seguidas de debate acerca da produção do filme e da temática

³ Link de acesso ao documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=5bNSVdBecek&t=111s>

étnico-racial. Na grande maioria dos convites, foi possível que eu viajasse com o filme e representasse a equipe. Presenciar aquelas exibições, ouvir as respostas, os relatos emocionados de quem assistiu ao filme, foi de extrema importância para mim, pois, ao longo do tempo, percebi que o cinema, o registro audiovisual, pode empoderar não apenas a pessoa que se coloca em frente à câmera, mas também o público que se conecta com os temas apresentados, com a narrativa fílmica mostrada. Naquelas sessões, entendi o real papel que tenho como artista na sociedade.

Do alto dos meus privilégios de homem cis, hétero, branco, rico, percebi que faço parte do problema racial brasileiro, já que todo branco é um racista em potencial⁴. Entendi ser necessário lutar contra o racismo, contra a desigualdade racial, e, desde então, cinema e questões étnico-raciais caminham lado a lado aonde eu for.

Dessa maneira, foi a partir do encontro que tive com o cinema, com a UNEMAT, em Cáceres, com os apontamentos de Laudicéia (então bolsista FOCCO/UNEMAT), com os projetos relacionados à temática étnico-racial, com a realização do documentário *Sob múltiplos olhares* e com as narrativas da terceira etapa do Cineclubes (Re)Existência do AIE/UNEMAT, que esta pesquisa foi possível.

O Cineclubes (Re)Existência foi uma ação do projeto de pesquisa intitulado *Imagens e sons como intercessores para pensar infâncias e diferença: Problematizando a Educação, o cotidiano da escola e o currículo*, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC - UNEMAT/CNPq). Esse projeto teve por objetivo, por intermédio de filmes, pensar as infâncias e a diferença, tendo como preocupação questões que afetam a educação, o cotidiano da escola e o currículo.

Criado a partir do projeto, o Cineclubes (Re)Existência foi concebido como *espaçotempo*⁵ para a formação continuada de professores(as) e destinado a ver, discutir e pensar a partir da exibição de filmes. As ações do AIE/UNEMAT foram iniciadas no segundo semestre do ano de 2015, momento em que os(as) integrantes do projeto se organizaram institucionalmente, ao mesmo tempo em que mobilizaram professores e professoras das redes pública e privada de ensino do município de Cáceres (MT) que trabalham com crianças para

⁴ Esse apontamento será trabalhado posteriormente na seção 4 desta dissertação.

⁵ De acordo com Alves, a junção das palavras “espaço” e “tempo” foi a melhor forma encontrada “depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (ALVES, 2000).

participarem das formações propostas. O projeto foi desenvolvido em três etapas, cada qual apresentando temáticas distintas. A primeira abordou o tema *Infâncias*; a segunda, o tema *Gênero, Sexualidade e Deficiências*; e a terceira etapa trabalhou o tema *Questões Étnico-Raciais e Xenofobia*. Foi constituído, pela equipe organizadora, um banco de dados do projeto, composto por fotografias, vídeos, sons, narrativas, transcrições, filmes, bem como toda a produção dele resultante. Todo esse material está disponível na nuvem do AIE/UNEMAT.

No momento da apresentação da terceira etapa, que trouxe o tema *Questões Étnico-Raciais e Xenofobia*, para a comunidade, o Cineclube (Re)Existência já estava estabelecido como *espaçotempo* de formação continuada. O projeto havia realizado duas etapas anteriores, e, para a continuidade dessa mesma atmosfera, durante a terceira etapa, foi necessário apenas um convite incentivador aos(às) interessados(as) por parte da equipe organizadora para que fosse possível ouvir, ver e sentir aqueles(as) que estão cotidianamente no “chão da escola”, os(as) *praticantepensantes* (OLIVEIRA, 2012), professores e professoras, do dia a dia educacional da cidade de Cáceres (MT).

Alguns professores e algumas professoras que participaram da terceira etapa do projeto já haviam participado de uma ou mais etapas anteriores. Mesmo assim, foi realizada uma chamada pública *online* para que interessados(as) pudessem inscrever-se. Cem vagas foram disponibilizadas, todas destinadas a professores e professoras da rede pública e privada de ensino do município de Cáceres (MT). Devido à grande procura, vagas extras foram disponibilizadas, e, ao fim da chamada pública, nessa terceira etapa, havia 118 inscrições. As dez sessões da etapa contaram com participação média de 55 pessoas e foram realizadas durante o período noturno, em terças-feiras alternadas, entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, no Centro Municipal de Cultura de Cáceres.

A esmagadora maioria das inscrições foi preenchida por professoras: 91,52% do total das inscrições identificaram-se como mulheres que procuraram o projeto em busca de atualização, de novas perspectivas do conhecimento. Essas professoras, muitas delas mães de família, trabalhadoras que estão diariamente no chão da escola, interagindo com seus e suas estudantes, buscaram a formação continuada em um terceiro turno de trabalho, fora do ambiente escolar. Eram mulheres que se identificaram como pardas ou pretas e que, em sala de aula, lidam constantemente com tensões, conflitos do racismo e preconceito entre crianças e adolescentes. Em números absolutos, dez professores que se identificaram como homens

inscreveram-se, a maioria deles identificando-se como pardos ou pretos, e participaram das sessões da terceira etapa do Cineclube (Re)Existência.

Fotografia 2 – Arte de divulgação Cineclube (Re)Existência. 2017.



Fonte: Arquivo – Nuvem Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT).

O Centro Municipal de Cultura de Cáceres, local onde foi realizada a terceira etapa do projeto, apesar de ter uma estrutura básica para eventos e apresentações culturais e poltronas de estilo clássico que remetem a salas de teatros e cinemas de outrora, não é um ambiente ideal para a projeção de filmes devido à falta de estrutura e equipamentos específicos para essa atividade. Porém, com o intuito de potencializar a imersão dos(as) *praticantespensantes* nas sessões, sem medir esforços, a equipe do Cineclube (Re)Existência criou uma *mise en scène*⁶ especial: projeção dos filmes selecionados em um telão no palco do local, caixas de som potentes e pipoca, salgada e doce, para todos(as) os(as) presentes. O cheiro da pipoca garantia ao Centro Municipal de Cultura ares dignos de uma verdadeira sala de cinema, certificando ao projeto o merecido uso da nomenclatura “cineclube”. Essa *mise en scène* e a delicadeza na recepção de professoras e professores pela equipe do projeto proporcionaram um ambiente leve, convidativo, descontraído, fora da forma dura de se fazer formação continuada de professores(as).

⁶ Expressão francesa relacionada com encenação ou posicionamento de uma cena. Segundo Martin (2011), também pode ser considerado tudo aquilo que aparece em cena, por exemplo: objetos de cena, atores, figurino, iluminação. Aqui, a expressão ajuda a ilustrar o preparo aconchegante do ambiente, realizado pela equipe do Cineclube (Re)Existência com o intuito de maximizar as experiências dos(as) *praticantespensantes*.

Fotografia 3 – Sessão do Cineclub (Re)Existência, Centro Municipal de Cultura de Cáceres (MT). 2018.



Fonte: Arquivo – Nuvem Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT).

Tal leveza refletiu-se na participação dos(as) *praticantespensantes*, que, nas conversas pós filme, compartilharam depoimentos potentes sobre os filmes e suas experiências dentro do espaço escolar. Esses depoimentos serão abordados com maiores detalhes no decorrer desta pesquisa. É a partir deles que se fictiona esta dissertação, pois esses depoimentos, essas narrativas, são considerados como personagens conceituais ou, de acordo com o que sugerem Deleuze e Guattari (2010), como devir ou sujeito de uma filosofia.

Para a realização da terceira etapa do projeto, que ocorreu entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, a equipe selecionou dez filmes que, em suas narrativas, apresentam conflitos, demandas e violências em diferentes contextos socioculturais: *Geração roubada* (Phillip Noyce, Austrália, 2002), *Entre os muros da escola* (Laurent Cantet, França, 2008), *Flor do deserto* (Sherry Hormann, Reino Unido, 2009), *Escritores da liberdade* (Richard LaGravenese, EUA, 2007), *Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil* (Belisário França, Brasil, 2016), *O Haiti é aqui* (Luzo Reis, Brasil, 2014), *O riso dos outros* (Pedro Arantes, Brasil, 2012), *Vênus negra* (Abdellatif Kechiche, França, 2010), *O nascimento de uma nação* (Nate Parker, EUA, 2016) e *A negação do Brasil* (Joel Zito Araújo, Brasil, 2000). Esses filmes não são parte da programação ordinária de canais da TV aberta ou fechada, por assinatura, e são mais difíceis de encontrar em plataformas de *streaming*.

Após a chegada e acomodação de todos(as) nos assentos do Centro Municipal de Cultura, cada sessão iniciava com uma introdução de boas-vindas por algum(a) integrante do GEPECSCC (UNEMAT/CNPq), que também integrava a equipe do projeto, e em seguida uma breve apresentação do filme da noite era feita. A projeção iniciava, a pipoca era distribuída, e, depois do fim do filme, dava-se início a uma conversa entre integrantes da equipe do projeto e os(as) professores(as) presentes. Algumas questões disparadoras eram lançadas no início por um(a) integrante do GEPECSCC (UNEMAT/CNPq), movimentando a conversa. A participação dos(as) *praticantespensantes* presentes era incentivada constantemente para que compartilhassem o que o filme os levou a pensar, a sentir, e quais relações com seu cotidiano de trabalho foram feitas, sem que houvesse limite de tempo para as falas.

Fotografia 4 – Sessão do Cineclube (Re)Existência, Centro Municipal de Cultura de Cáceres (MT). 2018.



Fonte: Arquivo – Nuvem Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT).

O Cineclube (Re)Existência e as experiências ali compartilhadas são a força motora desta pesquisa. As primeiras impressões, os choques, os clichês escancarados, as emoções, as dúvidas, os traumas, as confissões, as narrativas externalizadas e posteriormente reproduzidas nos dados do projeto, movimentaram e constituíram o Cineclube (Re)Existência como *espaçotempo* de formação continuada de professores e professoras.

Foi a partir das narrativas provenientes das conversas da 3ª etapa do Cineclube (Re)Existência, realizado pelo Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT), que esta pesquisa foi feita. O objetivo, como mencionado antes, foi compor cartografias de desejos de professoras e professores das redes de ensino do município de Cáceres (MT) em relação a questões étnico-raciais, cartografando-os em seus fluxos desejantes e pensando como o cinema pode constituir-se em um *espaçotempo* de quebras de pensamentos preestabelecidos.

As conversas tecidas após exibição dos filmes foram narradas, gravadas e transcritas. Essas narrativas são concebidas, conforme citado anteriormente, como personagens conceituais.

Os personagens conceituais têm o papel, de acordo com Deleuze e Guattari (2010), de:

Manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 92).

O personagem conceitual quer criar, quer trazer algo novo para o *espaçotempo* em que habita, transformando a si próprio e ao *espaçotempo* em que se encontra. Assim, essas narrativas, personagens conceituais com os quais se ficciona esta dissertação, movimentaram a escrita aqui apresentada. A partir delas, pode-se compor as cartografias de desejos dos(as) participantes do Cineclube (Re)Existência. A partir delas, acompanham-se as linhas de subjetivação molares, moleculares e de fuga que compõem as experiências, as angústias cotidianas de *praticantespensantes* que foram trazidas à tona em cada encontro e também os choques, os temores transmitidos pelos filmes exibidos.

No processo de construção, o texto foi se resignificando. Ideias e conceitos estáticos foram desaninhando e reverberando nas composições cartográficas das subjetividades analisadas. Por meio da cartografia como lume, foi possível ao pesquisador encontrar-se não somente com professores e professoras que participaram do Cineclube (Re)Existência, mas também com as narrativas criadas em seus relatos. Narrativas que movimentaram a pesquisa por caminhos não predeterminados e que convidam ao devir, princípio da abordagem cartográfica, princípio este que será abordado com maior detalhe no desenvolver da pesquisa.

A cartografia, segundo Coutinho e Freitas (2013), é “uma espécie de sensibilidade de pesquisa adaptável e mutante que flagra as relações de forças – sempre imanentes, instáveis, dinâmicas e múltiplas – que compõem um campo específico de experiências” (2013, p. 490).

Relações de forças estão presentes dentro de linhas de desejo que compõem uma cartografia. Para Deleuze, em entrevista a Parnet (1998), “indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa” (1998, p. 101). Compreendo, nesta dissertação, que fazer uma pesquisa cartográfica seja pensar como as linhas se encontram nos corpos. Assim, realizo o exercício de acompanhar essas linhas de composições subjetivas através de conversas, narrativas, discursos, enunciados, criando *círculos de convergência* que reverberaram nesta escrita. Esses conceitos serão abordados mais detidamente no decorrer da dissertação. Propus-me a acompanhar as narrativas, personagens conceituais da dissertação, realizando o exercício de cartografar, ou seja, de andar lado a lado com as experiências, as angústias cotidianas de *praticantepensantes* que emergiram para a superfície nos encontros do Cineclube (Re)Existência, evidenciadas nesta pesquisa, e também com os choques, os temores evidenciados pelos filmes projetados.

Além desse acompanhamento, fez-se necessário o reencontro com cada filme exibido na terceira etapa do projeto, para que os sentidos e os paradoxos do pesquisador estivessem o mais próximo possível das conversas compartilhadas em cada registro feito pela equipe do projeto.

Esta dissertação foi dividida em seções. A primeira corresponde à introdução da pesquisa. A segunda faz um resgate histórico da criação e desenvolvimento do cinema como expressão artística e constituidor de identidades, apresentando a potência da linguagem cinematográfica para o choque do pensamento hegemônico. A terceira seção aborda como a formação continuada de professores e professoras, por meio do cinema, pode propiciar rupturas nas representações tradicionais, propiciando movimentos de corpos e mentes, criando *espaçotempo* para a prática de formação-devir. A quarta seção apresenta breve histórico das teorias raciais e do racismo na sociedade brasileira. A quinta seção da pesquisa destaca, mediante seleção de depoimentos dos(as) *praticantepensantes*, como o Cineclube (Re)Existência se constituiu em *espaçotempo* não habitual de formação continuada de professores(as) e sua força interpeladora na produção de imagens outras de pensamento. A sexta e última seção traz as reflexões “finais-iniciais-meiais”⁷ dos acompanhamentos feitos durante a construção desta pesquisa.

⁷ Expressão usada no subtítulo da seção, onde terá seu conceito apresentado.

2. CADA UM COM SEU CINEMA⁸ - CINEMA(S), IDENTIDADES, CLICHÊS E DIFERENÇAS

Esta seção tem o objetivo de situar o cinema no espaço e no tempo, contextualizando como atua nos corpos dos sujeitos capturados por sua aura mágica, sedutora. Para isso, será apresentada uma narrativa pontual da história clássica do cinema ocidental constituidor de identidades, desde sua invenção até sua consolidação como expressão artística; em seguida, essa narrativa será problematizada, apresentando-se a potência da narrativa cinematográfica para causar choque no pensamento hegemônico, especificamente no que se refere a questões étnico-raciais.

Para tanto, esta seção movimenta-se de modo a pensar o cinema enquanto produtor de identidade e de diferença.

2.1 Cinema e identidade – Cinema e/com clichês

O cinema, apesar de ser relativamente recente na história da humanidade, desperta emoções, curiosidade, é parte intrínseca da gigantesca indústria do entretenimento e está presente também em diferentes redes sociais que compõem o cotidiano atual da sociedade, além de ser meio de denúncia e protestos sociopolíticos.

Mas os irmãos Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948), inventores do cinema, segundo Bernadet (1980), pensavam diferente e acreditavam que:

O “Cinématographe” não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para as pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se (BERNADET, 1980, p. 123).

Em 28 de dezembro de 1895, no Salon Indien do Grand Café em Paris, França, os Irmãos Lumière realizaram a primeira apresentação pública de sua invenção, que, de acordo com Bergan (2007), “durou 20 minutos, com 10 filmes gravados por câmera imóvel com algumas cenas panorâmicas” (2007, p. 17). Filmes como *Chegada de um trem à estação*, uma sequência de um só plano estático da aproximação de um trem à estação, e *A saída da fábrica Lumière*, em que centenas de pessoas passam pelos portões da fábrica, entre outros filmes

⁸ Filme francês de 2007 realizado em homenagem aos 60 anos do Festival de Cinema de Cannes na França, com participação de 33 cineastas do mundo todo. Cada cineasta, ao seu estilo, dirigiu um curta-metragem de 3 minutos que compõe o mosaico sobre cinema que é o filme.

projetados, mostravam cenas curtas do cotidiano parisiense da época. Dezenas de pessoas assistiram às primeiras projeções dos Irmãos Lumière, e, conforme Duarte (2009), a novidade espalhou-se rapidamente no inverno da capital francesa, e longas filas formaram-se, com pessoas interessadas em testemunhar aquelas fotografias em movimento.

Apesar da crença de seus inventores, o cinema ganhou amplas dimensões, que movimentam e potencializam a contemporaneidade desde então. Ainda em seus primeiros anos de existência, na primeira década do século XX, o cinema recebeu sua denominação mais famosa: *sétima arte*. A expressão, utilizada até os dias de hoje, tem proveniência no “Manifesto das Artes” do teórico e crítico italiano de cinema Riccioto Canudo (1877-1923), publicado em 1911, que dizia, de acordo com Medeiros (2012, p. 192), “o cinema era uma arte nova com uma combinação soberba dos ritmos do espaço (artes plásticas) e dos ritmos do tempo (música e poesia)”. Assim, o cinema deixa de ser o simples retrato em movimento do cotidiano, iniciado pelos Irmãos Lumière, para narrar dramas, comédias, fantasias, horrores e aventuras, tanto em ficção quanto em documentário, com uma linguagem própria, que posteriormente ficaria conhecida como linguagem cinematográfica.

A popularização da sétima arte foi inevitável e, desde as primeiras décadas do século XX, despertou o interesse de filósofos, teóricos e cientistas, que buscaram compreender o valor do cinema além do entretenimento.

O cinema não oferece apenas entretenimento, é também a “sétima arte”. Escrevendo sobre ele em 1916, o psiquiatra alemão Hugo Münsterberg discutiu suas propriedades ímpares e sua capacidade de reformular tempo e espaço. Riccioto Canudo, crítico francês nascido na Itália, propôs em 1926 que o cinema superasse o realismo e refletisse as emoções dos cineastas e a psicologia dos personagens, incluindo seu inconsciente – possibilidades exploradas pelos franceses “impressionistas” Louis Delluc e Jean Epstein e enfatizadas pela teoria de montagem dos grandes cineastas russos dos anos 20 (BERGAN, 2007, p. 11-12).

É possível afirmar que os últimos anos do século XIX deram início a uma era de predominância da imagem. Com o passar dos anos, os filmes e seus autores e autoras desenvolveram uma linguagem cinematográfica única e poderosa que, posteriormente, foi integrada pelas produções para televisão na metade do século XX e pelas mídias digitais a partir da década de 1990.

No decorrer do século XX, o cinema, a produção cinematográfica, solidificou-se em todo o mundo mediante diferentes movimentos artísticos, políticos e mercadológicos que sedimentaram o caminho para a multidimensionalidade atual da sétima arte. Entre os anos de 1900 e 1920, Georges Méliès (1861-1938) elevou a narrativa fílmica ao espaço com *Viagem à*

Lua (Georges Méliès, França, 1902); em 1913, a chegada de diversos produtores independentes em um subúrbio a oeste de Los Angeles nos Estados Unidos dava início ao que hoje é conhecido como Hollywood; D.W. Griffith (1875-1948) inovava com seus filmes épicos, por exemplo, *Judith of Bethulia* (D.W. Griffith, EUA, 1914) e *O nascimento de uma nação* (D.W. Griffith, EUA, 1915); em *Corrida de automóveis para meninos* (Henry Lehrman, EUA, 1914), Charlie Chaplin interpretava pela primeira vez seu personagem mais conhecido, Carlitos; o Expressionismo Alemão despontou com *O gabinete do Dr. Caligari* (Robert Wiene, Alemanha, 1920), *Nosferatu* (F.W. Murnau, Alemanha, 1922) e *Metrópolis* (Fritz Lang, Alemanha, 1927) e influenciou amplamente dois grandes gêneros do cinema moderno (terror e *noir*); na então recente União Soviética, o Experimentalismo Soviético ganhou força nas inovadoras técnicas de edição e na utilização do cinema como ferramenta política em filmes como *O encouraçado Potemkin* (Sergei Eisenstein, URSS, 1925) e *Um homem com uma câmera* (Dziga Vertov, URSS, 1929); o lançamento de *O cantor de jazz* (Alan Crosland, EUA, 1927) marca a chegada do som ao cinema, sendo o primeiro filme a utilizar imagem e som sincronizados durante as falas de personagens.

Na década de 1930, o cinema de gênero solidifica-se em grandes sucessos, como *No tempo das diligências* (John Ford, EUA, 1939) e *E o vento levou* (Victor Fleming, EUA, 1939). Já no início da década de 1940, a produção dos EUA é marcada pelo lançamento de clássicos, como *Cidadão Kane* (Orson Welles, EUA, 1941) e *Casablanca* (Michael Curtiz, EUA, 1942); a devastação dos anos pós-guerra na Europa foram representadas pelo chamado Neorrealismo Italiano em filmes como *Roma, cidade aberta* (Roberto Rossellini, Itália, 1945) e *Ladrões de bicicleta* (Vittorio de Sica, Itália, 1948). Entre o fim da década de 1950 e o início da década de 1960, deu-se início à Nouvelle Vague francesa, em que os filmes desafiavam as convenções de narrativas clássicas estabelecidas dentro do cinema, como em *La Pointe Courte* (Agnès Varda, França, 1955), *Os incompreendidos* (François Truffaut, França, 1959) e *Acosado* (Jean-Luc Godard, França, 1960).

Na década de 1960, no Brasil, surgiu o Cinema Novo, movimento influenciado pelo Neorrealismo Italiano e pela Nouvelle Vague francesa, em que os principais temas abordados eram a desigualdade social brasileira da época e a valorização da cultura nacional. Entre os principais filmes desse movimento, estão *Vidas secas* (Nelson Pereira dos Santos, Brasil, 1963), *Deus e o diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, Brasil, 1964), *Terra em transe* (Glauber Rocha, Brasil, 1967) e *Macunaíma* (Joaquim Pedro de Andrade, Brasil, 1969).

Na década de 1990, surge o chamado Dogma 95, movimento iniciado por diretores dinamarqueses que repudiava o uso de efeitos especiais e de técnicas de correção de imagem ou colorização, para que o foco de suas produções fosse a história e performance do elenco. Isso é bastante presente em filmes como *Festa de família* (Thomas Vinterberg, Dinamarca, 1998) e *Os idiotas* (Lars von Trier, Dinamarca, 1998).

O modelo de produção cinematográfica que se faz presente ainda hoje em filmes de grande alcance popular e que, desde o momento de sua criação, continua a ganhar força e simpatia do grande público em diversos países do mundo foi concebido durante a primeira década do século XX, nos Estados Unidos, tornando-se o modo dominante de produção que Duarte (2009) chama de cinema indústria. Essa produção era representada por filmes de narrativas de fácil assimilação (narrativas com começo, meio e fim, apresentadas de forma linear), filmes que tinham uma mensagem moral em sua resolução, um final feliz, o que deu o tom para o padrão desse tipo de cinema indústria centralizado em Hollywood.

O cinema é parte integrante da percepção de mundo a partir do início do século XX, razão pela qual não se pode ignorar sua influência, nem desprezar seu potencial transgressor e visionário. Filmes são fontes de conhecimento que se propõem a reconstruir uma realidade por meio de narrativas imagéticas, e a linguagem cinematográfica tem a capacidade de permitir que a relação entre filmes e o imaginário social aconteça. Sobre isso, Costa (2005) afirma:

O padrão de organização de imagens e sons criados pela linguagem cinematográfica tem, desde então, influenciado nossas maneiras de conceber e representar o mundo, nossa subjetividade, nosso modo de vivenciar nossas experiências, de armazenar conhecimento e de transmitir informações (COSTA, 2005, p. 17).

O cinema, mediante sons, imagens e trilhas sonoras que compõem uma narrativa fílmica, expressa uma linguagem social. A indústria cultural utilizou esses recursos para construir formas de narrativas que possibilitassem cruzar diferentes culturas, de modo a tornar os filmes mais acessíveis, de fácil entendimento para um grande público. Para que isso acontecesse, a cinematografia desse tipo de produção adotou representações de algumas temáticas que atravessam a maioria das culturas, como o amor, a superação e a honra, dentre outros aspectos do cotidiano que perpassam a vida da maior parte da população. Para alguns, o cinema e os filmes podem ser uma rápida e simples fuga dos problemas enfrentados

cotidianamente na realidade; para outros (geralmente artistas, cineastas), o cinema torna o viver suportável.

Mas os filmes direcionados para grandes massas impõem modelos de comportamentos, indicam os posicionamentos devidos diante da sociedade e também expressam vários modelos identificatórios e não identificatórios, em que os indivíduos se identificam com um ou com outro personagem. Durante todo o século XX, o cinema indústria de Hollywood produziu e distribuiu enorme quantidade de filmes que disseminaram posicionamento político alinhado com seus valores socioculturais e políticos. O cinema indústria contribuiu para veicular os princípios morais e políticos dos Estados Unidos como universais e corretos. Tornou-se um dos principais instrumentos de homogeneização cultural, usado para direcionar a cultura do mundo ocidental e excluir aqueles que não se encaixavam nos modelos dominantes.

Para Duarte (2009), há uma tendência de padronização nas representações de determinados sujeitos sociais no cinema, e é justamente desse padrão de normas, de moral e de conceitos presentes na filmografia do cinema indústria que a imagem se aproxima, envolvendo-se, permitindo-se absorver e sendo conduzida até se tornar clichê:

A imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isso (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos ocultar as imagens, não forçosamente em nos ocultar a mesma coisa, mas em nos ocultar algo na imagem (DELEUZE, 2018b, p. 39).

Gilles Deleuze (1925-1995) foi um pensador francês que se dedicou a desenvolver uma potente reflexão sobre a relação entre o cinema e o pensamento, bem como o caminho para entender o cinema enquanto uma nova arte, capaz de constituir-se como instrumento para o pensamento, como novo modo de pensar. Na citação acima, o filósofo aponta o perigo do padrão contido na imagem, da imagem clichê. Um cinema fechado, rígido, preenchido de preconceitos, vai transbordar na própria sociedade, transformando-nos em clichês. Mais uma vez: “Civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê” é o que indica Deleuze (2018b, p. 39), e acrescento: o clichê só é clichê porque funciona.

Para Deleuze (2018a), o cinema nasce, de certa forma, como parte de um movimento automático, mecânico, por isso, o importante para as primeiras obras realizadas nos primeiros

anos de existência do cinema era o movimento que não dependesse de um móvel ou objeto que o executasse. Assim, haveria o automovimento da imagem, como se a câmera pudesse exercer o papel de observador neutro sobre o objeto a ser filmado. Para alcançar esse objetivo, Guéron (2011) afirma:

Ela [a câmera] deveria ocupar um lugar estático, sem movimento, desde onde todo o movimento do real poderia ser revelado, mostrado e filmado na sua essencial e completa constituição empírica (GUÉRON, 2011, p. 31).

É nesse primeiro momento da história do cinema, em suas primeiras décadas de existência, que ele se apresenta como uma arte de massas, uma estranha máquina de produzir sonhos que se constituiu de automatismo subjetivo e coletivo. Ainda assim, em um mesmo pensamento sobre a imagem, Deleuze (2018b) indica que, “por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode levar” (2018b, p. 39). Isso potencializa o fluxo contínuo da relação entre cinema e sociedade, uma vez que a imagem pode tanto conter quanto combater o clichê.

Se, por um lado, há valores e modos de ver e de pensar das sociedades e das culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando como instrumento de reflexão, por outro, repetidas convenções constituem um padrão imposto e dificultam ou atrasam o surgimento de outras pluralidades. Em seu trabalho acerca da potência do cinema e do pensamento inspirado na filosofia de Gilles Deleuze, Guéron (2011) afirma:

O cinema não só se apresentará como um extraordinário dispositivo produtor de clichês, porque é antes um dispositivo produtor de imagens, mas também, e justamente por isso, será um extraordinário mecanismo capaz de detectar, desconstruir e superar os clichês como um estágio de impotência da imagem e, conseqüentemente, de impotência do pensamento (GUÉRON, 2011, p. 12).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o cinema influenciará diretamente a concepção e o modo de subjetivação do sujeito, respaldando identidades ou desconstruindo-as. Se no cinema a imagem pode estar atrelada tanto ao clichê quanto à possibilidade de superá-lo, pode-se dizer que o cinema faz parte do jogo de relação entre identidade e diferença que constitui as subjetividades.

Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência (SILVA, 2000, p. 74).

A concepção de identidade, na contemporaneidade, é um fenômeno de pluralização, como afirma Hall (2006), já que a construção de identidade está baseada em valores culturais e ideológicos:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos (HALL, 2006, p. 13).

O sujeito da contemporaneidade, ou, como alguns teóricos nomeiam, da pós-modernidade, não tem identidade essencial, pois ela se fragmenta a cada novo encontro. É válido notar também que, neste *espaçotempo* em que vivemos, passamos a compreender que a identidade não é definida biologicamente, mas historicamente. A construção de identidade é, segundo Hall (2006), influenciada de acordo com interesses sociais e pela forma como os indivíduos são assujeitados e/ou constituídos, sendo levados a acreditar que a representação do seu “eu identitário” seja uma representação requerida, desejada. As relações não inocentes de força, as disputas, as imposições, não aparecem na identidade, mas é nessas batalhas, ou é nesse jogo de identidade e diferença, que o sujeito se constitui. O pertencimento, portanto, passa por uma política de diferença.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

A depender da maneira como uma sociedade classifica seus binarismos, as relações de poder são estabelecidas: branco/negro, masculino/feminino. Com o passar do tempo, à medida que novas significações e novas representações culturais vão surgindo, esse poder estabelecido é confrontado com uma multiplicidade cultural variável de possíveis identidades.

Perceber o cinema como prática cultural exige uma compreensão das múltiplas linguagens utilizadas por ele; requer compreender o que não está dito, o que é insinuado, pois “o cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história”, de acordo com Turner (1997, p. 69). Assim, há de se considerar que uma cena tem os sons, as imagens e os textos que se traduzem em signos potencializadores da mensagem que leva o público a ser cooptado para diferentes tempos e lugares, mesmo que esses tempos e lugares findem em clichês, identidades moralmente constituídas que negativam a diferença. Essa negatividade pode ser observada a partir do uso de estereótipos em narrativas audiovisuais. Vejamos como esse jogo de identidade e diferença produz estereótipos que são reproduzidos pela indústria do audiovisual, utilizando como exemplo a questão racial. Para Almeida (2016),

Os estereótipos em relação ao branco são constantemente apresentados nas telenovelas carregados de positividade, tais como papéis de destaque na trama, como pessoa rica e bem-sucedida, loiro ou loira, insinuando subjetivamente que o belo é apenas atributo dos brancos. Sem mencionar que a formação do elenco das novelas privilegiam esses atores. Já os estereótipos em relação ao negro quase sempre são negativos, como malandragem, preguiça, vadiagem e excluído social. Além disso, tem pouca representação de sua estética nas telenovelas (ALMEIDA, 2016, p. 157).

Assim como a imagem, que pode conter ou combater o clichê, ao mesmo tempo em que reafirma um tipo de padrão e identidade, o estereótipo reafirma a diferença, a exclusão.

Não se pode negar que houve avanço significativo em produções audiovisuais ao longo do tempo e que os estereótipos negativos direcionados para a população negra diminuíram; mesmo assim, ainda não é suficiente. Sobre isso, Almeida (2016) aponta:

A principal ênfase das telenovelas brasileiras, independente da emissora que as produzem, é o branqueamento e sua ideologia como norma estética, moral e cultural. Isso pode ser observado pelo telespectador mais atento ao assistir as novelas, pois há um destaque muito acentuado nas personagens brancas. O número de atores brancos em relação aos atores negros é desproporcional nas telenovelas brasileiras. Essa desproporcionalidade parece se repetir há muito tempo (ALMEIDA, 2016, p. 155).

Apropriadas de elementos da linguagem cinematográfica e também de uma linguagem própria, desenvolvida com o passar dos anos, as telenovelas brasileiras têm reconhecimento e fama internacional e ainda são parte integrante do cotidiano do país, sendo um dos produtos da cultura brasileira mais difundidos mundialmente. É nessa perspectiva que Almeida (2016) desenvolveu sua pesquisa acerca da ideologia de branqueamento nas telenovelas brasileiras.

Assim como os filmes, não há como negar a forte influência das telenovelas no debate público da construção de identidade no imaginário de brasileiras e brasileiros. As tramas, os cenários, os personagens, no decorrer dos anos, ganharam ares de mitologia nacional, dentro e fora da televisão. Ainda sobre isso, Joel Zito Araújo (2008) afirma que:

Podemos entender que o discurso de valorização de nossa cultura mestiça nunca se fez contraditório à consolidação da estética e do ideário do branqueamento presentes desde o tempo de colônia e que se tornou o padrão para a produção do cinema e da telenovela brasileira, e para grande parte dos cineastas brasileiros desde o seu início (ARAÚJO, 2008, p. 983).

A exaustiva utilização de estereótipos em narrativas audiovisuais, não apenas estabelece conexão direta com a criação de uma imagem identitária no âmbito pessoal, mas também sedimenta bases fortes o suficiente para a criação e projeção das normas de identidade para a população negra; conseqüentemente, também alimenta sua classificação binária de diferente, do “outro”, que acaba se tornando clichê.

Essa é uma discussão importante para esta dissertação, em que se propõe compor cartografias de desejos de professoras e professores das redes de ensino do município de Cáceres (MT) em relação a questões étnico-raciais.

2.2 Cinema e diferença – Choque ao pensamento

Os filmes podem ser considerados também como um espaço de negociação social e de protesto contra a norma, contra as representações binárias e identidades impostas, dominantes.

Cinema e filosofia não são paralelos, mas também não são homogêneos. Trata-se de atividades que guardam autonomia relativa entre si. A diferença entre esses dois campos é que a filosofia cria conceitos; já o cinema está ligado aos signos em imagens e sons. Sobre isso, Deleuze (2018a) diz que “grandes autores de cinema pareceram-nos confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos” (2018a, p. 11). O filósofo francês encara o cinema como um modo do pensamento, com a ciência, a arte e a filosofia sendo suas expressões. Em seus dois livros de maior destaque sobre cinema, *Cinema 1 – A imagem-movimento* (2018a) e *Cinema 2 – A imagem-tempo* (2018b), Gilles Deleuze foi além do escrever sobre cinema. Seu trabalho possibilita pensar com e a partir do cinema.

Sobre isso, Guéron (2011) aponta que, “para ele, cinema e realidade não são duas instâncias distintas. O cinema é, na verdade, descrito como uma possibilidade, uma potência do real” (2011, p. 13).

Antes de abordar as ideias de diferença e choque ao pensamento, é necessário apresentar, a partir de Deleuze (2018b), o que se entende por clichê:

Temos esquemas para nos esquivar quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, para assimilar quando é belo demais. Notemos a esse respeito que até mesmo as metáforas são esquivas sensorio-motoras, e nos inspiram algo a dizer quando já não sabemos o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensorio-motora da coisa (DELEUZE, 2018b, p. 38).

Mesmo em seu trabalho mais celebrado sobre cinema, a definição que o filósofo francês apresenta para clichê em momento algum faz menção exclusiva ao cinema, ou seja, para ele, esse problema, que é o clichê, não é exclusivo nem da imagem, nem do cinema, e faz parte do cotidiano humano. De acordo com Guéron (2011), essa problemática do clichê apresenta-se no cinema de maneira privilegiada, e “não é possível compreender o cinema como uma potência do real sem passar pela questão do clichê” (2011, p. 15). Assim, a linguagem cinematográfica não se apresenta isolada, podendo ser estudada por si só.

O surgimento do cinema no apagar das luzes do século XIX é resultado direto de um pensamento instrumental da imagem, que, a partir daquele momento, ia além da imagem estática capturada em fotografia, chegando a uma máquina capaz de produzir imagens em movimento para a razão. Em lado oposto ao que defendiam os Irmãos Lumière, inventores do “cinematógrafo”, Deleuze (2018b) acredita que as possibilidades do cinema vão além do projetado por seus criadores. Ao mesmo tempo em que o cinema é a maior invenção do projeto racionalista do Ocidente, também é uma de suas maiores realizações na história moderna. Deleuze (2018b) entende que o cinema alcança o esgotamento da intenção de uso dos primeiros anos de sua existência e que consegue superar esse estado.

É no momento dessa transição que o clichê se faz presente, em tempo em que as imagens geradas pelo cinema perdem força e não são mais capazes de transmitir a verdade empírica, ou seja, as imagens tornavam-se clichês:

É por isso que, ao definir clichê, e ao afirmar que determinada maneira de se produzir cinema se transformara em clichê, Deleuze quer nos indicar que não é nem a imagem em si mesma, nem a imagem cinematográfica, mas algo em que elas se

transformaram ou podem se transformar, que são sintomas e agentes do esvaziamento da nossa potência de pensar (GUÉRON, 2011, p. 16).

Os primeiros anos após a invenção do cinema, Deleuze (2018a) afirma que foram marcados pelas imagens-movimento do cinema “clássico”, que estavam a serviço do movimento dentro dos planos e apresentavam uma imagem indireta do tempo. A partir do cinema “moderno”, Deleuze (2018b) evidencia a manipulação do tempo, estabelecendo a imagem-tempo, que rompe com o preciosismo do movimento. Novas imagens formam-se e propiciam a criação de novos conceitos, novos modos de pensar.

É importante salientar que, em suas pesquisas, o filósofo francês classifica os filmes entre cinema “clássico” e cinema “moderno” de maneira genérica e, por isso mesmo, quando faz referência, utiliza aspas. Segundo a classificação feita por Deleuze (2018b), o cinema “clássico” designa filmes das primeiras décadas do século XX, e filmes do cinema “moderno” pertencem ao período após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Assim, quando for necessário referenciar essa classificação, será seguida a ideia de Deleuze (2018b).

Sobre o primeiro momento do cinema, Guéron (2011) afirma que:

Essa busca do evento da verdade, da prova empírica desta, é o que encontramos nos laboratórios dos cientistas, mas também nos procedimentos do Estado nos tribunais. O cinema nasceu como um exemplo dessa “mágica” que, obviamente, não era vista como tal, na medida em que o dispositivo não era exaltado como capaz de uma “mágica”, mas da apresentação empírica da verdade propriamente dita. Por outro lado, era de certa forma como um espetáculo de mágica que o cinema dos primeiros anos aparecia como atração nos parques de diversões, circos e *vaudevilles*: aplaudiam-se a máquina e a invenção técnica, mais importantes talvez que o próprio filme (GUÉRON, 2011, p. 62, grifo do autor).

Nesse curto período, últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX, o movimento dentro da imagem era o que mais despertava interesse dentro do cinema. Como citado anteriormente, os filmes em si eram colocados em segundo plano, e a própria imagem tinha importância menor em relação ao movimento alcançado pela capacidade daquela nova invenção da época. Narrativas e enquadramentos, por exemplo, não eram considerados aspectos importantes da imagem. Assim, o espetáculo estava contido nas imagens-movimento. Naquele momento, o cinema seria o ponto final da concepção moderna do movimento, como aponta Deleuze (2018a): “o cinema é o sistema que reproduz o movimento em função do instante qualquer, isto é, em função de momentos equidistantes, escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade” (2018a, p. 18).

Essa continuidade, citada por Deleuze (2018a), é bastante presente em filmes do cinema “clássico”, pois são estruturalmente fechados em seu próprio universo e produzidos de modo a manter semelhanças com o mundo real, ou como esses filmes e diretores(as) entendiam que o mundo real deveria ser. O uso de técnicas de montagem cinematográfica auxiliava os filmes a serem construídos, de tal maneira que essa se tornou uma característica predominante durante todo o cinema “clássico”. O que se propõe na montagem é uma alternância entre situações opostas: “o bem e o mal”, “o forte e o fraco”, “o pobre e o rico”, “o antigo e o moderno”. Essas são as situações que, segundo Guéron (2011), “iriam constituir o filme organicamente fechado” (2011, p. 34).

Por ser grande produtor e reproduzidor de clichês devido ao uso e ao desenvolvimento da linguagem cinematográfica, com base na dualidade de classificações, o clichê é privilegiado na repetição da imagem-movimento (DELEUZE, 2018a). O masculino é retratado como personagem de evidente força física, seguro de si, viril; para esses personagens, faz-se uso de iluminação mais dura, direta. O feminino é retratado como frágil, sensível, necessita ser salvo pelo masculino e é retratado sempre sob iluminação mais suave, para evidenciar sua delicadeza. O branco é virtuoso: inteligente, civilizado, corajoso. O não branco é preguiçoso, medroso e, na maioria das vezes, retratado como vilão da narrativa. Os clichês apresentados no cinema “clássico” são representações imagéticas de estereótipos presentes na história humana.

Estereótipos são imagens mentais criadas pelo indivíduo a partir da abstração de traços comuns a um evento previamente vivido. A partir da experiência com alguma pessoa ou ambiente constrói-se um estereótipo ou representação que permite identificar situações semelhantes – e aplicar a elas a representação anterior. Os traços comuns da experiência anterior são mantidos na memória e comparados com os da experiência atual, garantindo a identificação. Nesse sentido, o estereótipo é um conhecimento imediato e superficial, ganhando em tempo o que perde em profundidade. Essa representação, quando utilizada por um grande número de pessoas, tende a ganhar *status* de verdade (MARTINO, 2009, p. 21, grifo do autor).

Os estereótipos são, então, criados, potencializando-se a partir da repetição, mas sua representação é caricatural. O aspecto representacional dos estereótipos é cambiável: “o entretenimento dos contos de fadas possui como referências estereótipos gerados pela representação política de suas respectivas épocas” (BUCHALLA, 2015, p. 312). A criação e repetição de estereótipos mudam de acordo com a época em que estes se inserem e que representam.

Ao encontro desse conceito de estereótipo como representação cambiável, Hall (2006) traz que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (2006, p. 13). Levando em consideração que a representação dos estereótipos muda de acordo com os cenários em que eles estão inseridos e que tais cenários estão diretamente interligados com as representações políticas de suas respectivas épocas, a construção da identidade é uma construção de organizações sociopolíticas implementadas para direcionar ideias à sociedade e aos indivíduos.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída (HALL, 2000, p.109).

Essa construção também funciona como modo de exclusão que gera uma construção de discurso e produção de sujeitos marginalizados, fora do campo do semelhante, do representável. Segundo Maldonado (2001), um dos grandes desafios é “entender que nossos discursos estão indissociavelmente conectados à nossa própria constituição enquanto sujeitos. Se a nossa constituição está enraizada no interior da história, nossos discursos também estão” (2001, p. 23).

Sob a perspectiva apresentada, é evidente o papel do discurso da narrativa audiovisual, no processo de produção de diferença e de identidade. Percebe-se que os aspectos de construção e de desconstrução estão presentes nos conceitos apresentados por Deleuze (2018a; 2018b), tanto na imagem-movimento quanto na imagem-tempo. Por meio dos estereótipos, regulações são estabelecidas por ordens discursivas que determinam o que deve e o que não deve ser dito.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua “política geral de verdade”: isto é, os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p. 10).

Podemos compreender, a partir da concepção de verdade apresentada por Foucault (1993), que os discursos veiculados na sociedade e encarados como verdadeiros passaram por algum tipo de seleção, organização e controle. Não são conceitos ou concepções completamente originais. Dessa maneira, também se pode compreender que o cinema, com base nesse crivo de seleção, organização e controle, pode influenciar tanto a produção de diferença quanto a de identidade. Essa relação passa pela questão do clichê, do automovimento, da impotência do signo. Como se o cinema condenasse a si próprio a anular-se, nem mesmo a imagem é relevante para a própria imagem, até que, em determinado momento, se possa atravessar as possibilidades produtivas, manter-se relevante e reinventar-se. Sobre essa percepção, Guéron (2011) afirma:

Por isso talvez existam para Deleuze tantos personagens hipnotizadores, falsários e ilusionistas no expressionismo alemão. É como se o cinema mesmo estivesse percebendo que, no lugar das massas emancipadas pelo autômato do movimento que potencializaria o autômato do pensamento, como sonhou Eisenstein, ele estaria se transformando num grande instrumento hipnotizador das massas, como vai acontecer no nazifascismo, e também de certa forma em Hollywood (GUÉRON, 2011, p. 64).

Por isso, problematizar as narrativas dos(as) *praticantespensantes* presentes nas sessões do Cineclube (Re)Existência torna-se necessário, já que a seleção dos filmes exibidos durante os encontros voltou a atenção para diretores, diretoras e filmes que buscavam, enquanto rompiam com seus clichês, reestruturar o poder instaurador de potência de realidade que a imagem possui. Uma busca, uma experimentação de uma imagem como potência do pensamento, aproximando-se de como Deleuze concebe cinema: uma máquina constituidora de tempo e sentido, uma possibilidade do real (GUÉRON, 2011).

3. PRO DIA NASCER FELIZ⁹ - CINECLUBE (RE)EXISTÊNCIA E A POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO-DEVIR

Tendo compreendido como o cinema se constituiu e como sua força se faz presente no processo de produção de identidade e de diferença, pretende-se, nesta seção, apresentar o Cineclube (Re)Existência enquanto *espaçotempo* de formação continuada de professores(as). Mais do que isso, como *espaçotempo* de formação-devir, como potência para a entrada de outros espaços e outros tempos no pensamento, como acontecimentos violentos que arrombam pensamentos representacionais e que nos tornam outros.

Como anunciado na seção 1, o Cineclube (Re)Existência constitui-se em um *espaçotempo* de formação continuada de professores e professoras da educação básica do município de Cáceres (MT), destinado a ver, discutir e pensar a partir de filmes. As ações do Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT) foram iniciadas no segundo semestre do ano de 2015, momento em que integrantes do projeto mobilizaram professores(as) das redes pública e privada de ensino de Cáceres que trabalham na educação básica para participarem do projeto.

A terceira etapa do Cineclube (Re)Existência, que é acompanhada por esta pesquisa, realizada entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, abordou o tema *Questões étnico-raciais e xenofobia*. É com base nas conversas tecidas a partir das apresentações dos filmes dessa etapa que esta dissertação se tece. Nesta seção, a proposta é apresentar como o Cineclube (Re)Existência se estabelece como *espaçotempo* de formação continuada de professores(as).

3.1. Formação-Devir, *espaçotempo* de suspensão

A concepção do projeto e, posteriormente, da ação que originou o Cineclube (Re)Existência foi resultado do incômodo movimentado por questões que, segundo Maldonado (2015), acompanhavam as conversas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC – UNEMAT/CNPq). Essas questões reverberaram na problematização do projeto de pesquisa *Imagens e sons como intercessores para pensar infâncias e diferença: Problematizando a Educação, o cotidiano da escola e o currículo*, que traz as questões:

⁹ Documentário brasileiro dirigido por João Jardim e lançado em 2005. O filme registra as realidades de diferentes estudantes brasileiros(as) do ensino médio.

Como se constituem, nos currículos, as concepções de infâncias e diferença que habitam o imaginário dos *praticantespensantes* da educação? Existe um lugar constituído nesse imaginário que seja destinado a habitá-las? É possível desconstruir esse lugar, pensando a partir dos filmes que abordem lugares outros para o currículo, a diferença e as infâncias? (MALDONADO, 2015, p. 1).

Como são constituídas as imagens de pensamento que povoam o imaginário de professores e professoras? Pensar em tipos outros de escolas, na resignificação da docência na vida dos(as) professores(as), é admitir que todos(as) os(as) envolvidos(as) no cotidiano educacional, especialmente professores(as) e estudantes, atuam na realidade, estão sujeitos ao devir. Como proporcionar conhecimentos outros a professores(as) sem capturar docentes e transformá-los(as) em reféns das práticas rígidas de formação continuada?

A ideia de capturar, problematizada por Foucault (2004), é que, “pelo estudo dos mecanismos que penetraram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas” (2004, p. 150). A experiência da docência, assim como a experiência humana, é marcada por corpos e mentes de origens e marcas de contextos socioculturais diferentes. Assim, o Cineclube (Re)Existência foi uma ação proposta para caminhar nessa linha tênue entre esquematização de conhecimentos e o inesperado contido nas narrativas (fílmicas e de professores e professoras) para alcançar uma metodologia de formação continuada de professores(as) flexível, fluida. Uma formação-devir.

Com inspiração em Deleuze, pode-se dizer que o Cineclube (Re)Existência abre espaço para a criação de paradoxos ao pensamento. Na série *Sobre o paradoxo*, Deleuze (1974) diz que o pensamento não é um ato simples, claro. Os paradoxos insistem na linguagem, mesmo esta tendo nos acostumado a pensar de determinado modo. Assim, quando insisto no termo *formação*, estou dizendo que a formação é uma das maneiras com que nos acostumamos a pensar sobre a constituição dos sujeitos. É mais simples pensar a formação como fôrma, ou como forma, fechada sobre uma ideia de sujeito e verdade únicos, inexoráveis, transcendentais. Porém, o movimento propiciado no *espaçotempo* de formação continuada de professores(as) do Cineclube (Re)Existência coloca em movimento essa ideia simples de formação. Até porque a linguagem sofre insistência do paradoxo. Por isso trago aqui, para pensar, que a ideia de formação-devir pode provocar o pensamento a pensar nessa insistência da ideia de formação (bom senso) que nos habita e que ela é constituída também pelo devir (e aí o nome se perde, assim como Alice, que se constituiu outra a cada novo encontro no País das Maravilhas, mas continua Alice). A ideia de trazer as palavras juntas, “ao mesmo tempo”, formação-devir, é apresentar duas direções presentes no sentido da palavra *formação*.

Para Deleuze (1974), “a força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem à gênese da contradição” (1974, p. 77). Os paradoxos dos sentidos, prossegue Deleuze (1974),

São essencialmente a *subdivisão ao infinito* (sempre passado-futuro e jamais presente) e a *distribuição nômade* (repartir-se em um espaço aberto ao invés de repartir um espaço fechado). Mas, de qualquer maneira, têm por característica o fato de ir em dois sentidos ao mesmo tempo e tornar impossível uma identificação, colocando a ênfase ora num, ora no outro desses efeitos: tal é a dupla aventura de Alice, o devir-louco e o nome-perdido. É que o paradoxo se opõe à *doxa*, aos dois aspectos da *doxa*, bom senso e senso comum. Ora, o bom senso se diz de uma direção: ele é senso único, exprime a existência de uma ordem de acordo com a qual é preciso escolher uma direção e se fixar a ela. Esta direção é facilmente determinada como a que vai do mais diferenciado ao menos diferenciado, da parte das coisas à parte do fogo. Segundo ela, orientamos a flecha do tempo, uma vez que o mais diferenciado aparece necessariamente como passado, na medida em que ele define a origem de um sistema individual e o menos diferenciado como futuro e como fim. Esta ordem do tempo, do passado ao futuro, é pois instaurada com relação ao presente, isto é, com relação a uma fase determinada do tempo escolhida no sistema individual considerado. O bom senso se dá assim a condição sob a qual ele preenche sua função, que é essencialmente a de prever: é claro que a previsão seria impossível na outra direção, se fôssemos do menos diferenciado ao mais diferenciado, por exemplo, se temperaturas primeiramente indiscerníveis fossem se diferenciando (DELEUZE, 1974, p. 78, grifos do autor).

Dessa maneira, tem-se a afirmação da diferença em dois sentidos ao mesmo tempo, o que Deleuze (1974) chama de paradoxo:

Uma operação a partir da qual duas coisas ou duas determinações são afirmadas *por* sua diferença, isto é, não são objetos de afirmação simultânea senão na medida em que sua diferença é ela própria afirmada, ela própria afirmativa. Não se trata mais, em absoluto, de uma identidade dos contrários, como tal inseparável ainda de um movimento do negativo e da exclusão. Trata-se de uma distância positiva dos diferentes: não mais identificar dois contrários ao mesmo, mas afirmar sua distância como o que os relaciona um ao outro enquanto “diferentes” (DELEUZE, 1974, p. 178, grifo do autor).

O conceito de paradoxo funciona aqui para problematizar tanto a ideia de formação quanto o cinema. Para Deleuze (2018b), “por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode levar” (2018b, p. 39). O cinema, assim como a literatura, a pintura, a música, pode ser um meio para explorar os problemas mais complexos da atualidade, expondo e interrogando a realidade em que se vive. O cinema que pensa Deleuze (2018b) pode proporcionar sentidos outros para compreender o mundo, colocando em questão a forma hegemônica de pensá-lo. Se, para Deleuze (2018b), é pelo próprio clichê da/na imagem que

este pode quebrar-se, nesta pesquisa, compreende-se que, por dentro de uma formação continuada que, inclusive, certifica o participante, garantindo pontuação no *Lattes*, uma formação em movimento pode quebrar a maquinaria existente de constituição de sujeitos.

Durante a realização de sua terceira etapa, o Cineclube (Re)Existência foi mais que uma ação contida em um projeto de pesquisa, foi além de uma ação cineclubista propriamente dita, foi além da forma usual, tradicional, rígida, de se fazer formação continuada de professores e professoras. O Cineclube (Re)Existência constituiu-se em um *espaçotempo* de suspensão. Mas como pensar uma formação continuada de professores(as) enquanto *espaçotempo* de suspensão?

O conceito de suspensão é aqui compreendido a partir da ideia desenvolvida por Masschelein e Simons (2014) ao abordarem os elementos que constituem o escolar. Para os autores, o tempo dentro do ambiente escolar fica suspenso quando não é dedicado à produção. Trata-se de um tempo que atrai os(as) envolvidos(as) para “o tempo presente, isto é, para o aqui-e-agora” (2014, p. 21). Levando-se em consideração que a obra de Masschelein e Simons (2014) propõe que a suspensão seja uma realização possível a partir do espaço escolar, compreende-se que a formação-devir continuada realizada com os(as) *praticantespensantes* do Cineclube (Re)Existência fora do ambiente da escola foi possível porque todos(as) estavam envolvidos(as) na aura que constituía aquele *espaçotempo*. Assim como estudantes inseridos(as) no espaço escolar, os(as) participantes foram suspensos(as), envoltos(as) no “aqui-e-agora” e, a partir dos encontros, das conversas, dos choques ao pensamento, produziram-se outros(as).

Trata-se de um *espaçotempo* preenchido de atenção, delicadeza, cuidado, alegria, acolhimento, novidade, segurança; ao mesmo tempo, um *espaçotempo* que proporcionou que os(as) *praticantespensantes* fossem atingidos(as) pelo choque ao pensamento, a partir dos filmes exibidos, causando dúvida, insegurança, instabilidade, desterritorialização, e produzindo aberturas para a formação-devir.

Como venho dizendo, formação-devir pode soar paradoxal e é. Deleuze (1974) ensina que os sentidos únicos, últimos, constituem o bom senso e que o “paradoxo é, antes de tudo, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (1974, p.12). Formar, como dito acima, no sentido de dar forma a, ou terminar, ou conformar, não condiz com a ideia de devir, que tem a ver com transformação do si no encontro com o outro. Nesta dissertação, aposta-se no conceito de formação-devir para, justamente, movimentar o conceito de formação além da forma a ele

atribuída. Desconstruindo o conceito de formação, é possível ver saindo, dessa narrativa, novas potências, outros sentidos que também formam e constituem sujeitos e mundos.

Para falar de formação, recorro a Masschelein e Simons (2014) quando citam uma passagem do romance *Trem noturno para Lisboa* (2014, p. 29), especificamente quando o professor Gregory relembra seu professor de grego. Para os autores, o professor narrado por Gregory, que trazia palavras formadas com o pó de ouro de seu anel, tinha as palavras como um “móvel raro”, um “vinho sofisticado”. Segundo eles, essas palavras, cintilantes, fazem com que “algo” passe a existir por e em si mesmo. No entanto, quando esse “algo” começa a tornar-se parte de nosso mundo em um sentido real, passa a gerar interesse e começa a nos “formar”. É um pouco isso o que vimos acontecer no Cineclube (Re)Existência, e, por isso, constituiu-se essa ideia de formação-devir. Algo passa e se passa naquele *espaçotempo* do Cineclube e, quando gera interesse, passa nos(as) professores(as), os(as) toca, os(as) constitui, os(as) forma e transforma. O “eu” que se coloca em contato com o “novo mundo” é posto em suspensão, e outro “eu” vai tomando forma, vai sendo fabricado, constituído no si. Para Masschelein e Simons (2014), “essa transformação é o que queremos referir como formação” (2014, p. 30). Os autores prosseguem dizendo que “a formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. É um movimento extrovertido, ao passo que segue uma crise de identidade” (2014, p. 31). Como vimos, o paradoxo do sentido hegemônico de formação faz-se sentir quando colocado em movimento. É com esse movimento que penso no termo *formação-devir*.

Uma formação-devir pode romper com a rigidez da formação continuada costumeira. Discutir sobre a formação de professores(as) na atualidade traz para a superfície o comprometimento de cada pessoa diante de um espaço escolar enquanto lugar de apresentação de outros mundos, outros signos, outros códigos, além daqueles com que o pensamento hegemônico, aqui considerado clichês, nos acostumou.

Apresento a ideia de formação-devir, de formação, e agora apresentarei o que compreendo por devir, que movimenta, de fato, o conceito de formação acima enunciado. Sim, porque devir tem a ver com “eus” suspensos que se tornam outros nos encontros. Deleuze, em entrevista a Parnet (1998), pondera:

Devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. [...] Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve

chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna, muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2-3).

Para Deleuze (1998), devir é movimento que acontece a cada encontro, é transformação de mão dupla, mútua, contínua. É o encontro entre *praticantespensantes* e o mundo e entre o mundo e *praticantespensantes*. Nesse contexto, não se busca afirmar que exista um modelo verdadeiro, único, iluminado, de formação em construção. Afirma-se que há possibilidade de formação-devir, que apresenta caminhos outros a serem percorridos, onde se procura o incerto, onde a experiência se mostra palpável, sem necessariamente indicar a chegada. Uma possibilidade que trabalha com a certeza da incerteza, com a certeza do imprevisto:

Por mais que uma aula seja planejada, sua forma didática (independentemente da corrente pedagógica em que se baseia) não poderá ser fixada, já que seu modo de ser é a experimentação do instante. A escritura da aula – essa da aula ato que se faz somente enquanto ocorre – não pode ser estancada, porque seu caráter é o da mobilidade do pensamento, quando (como escritura que se faz no presente da vida) tem a ver com o que dá a pensar (COUTINHO, 2018, p. 127).

Assim como o cotidiano de uma aula é diretamente influenciado pelas incertezas do instante, a formação-devir aproveita-se das possibilidades para evidenciar problemas e tirar o pensamento do bom senso e do senso comum, abrindo *espaçotempo* para a formação de novos mundos. Não se busca impor novas normas, validar novas verdades, mas sim, de acordo com Foucault (1998), “explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é mostrado” (1998, p.12).

Desse modo, acredita-se aqui na ideia de acompanhamento de percursos, de caminhos como método; por isso, fez-se uso da cartografia.

Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. Desdobramos, então, nas duas primeiras seções, como a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação. Por fim, exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.163).

A cartografia possibilita ao pesquisador um primeiro passo em repensar a pesquisa em si, trazendo para a superfície suas rachaduras para priorizar o movimento da viagem errante da própria mudança. As narrativas de professores e professoras apresentadas durante os encontros do Cineclube (Re)Existência traçam caminhos sem direção objetiva. Seus preconceitos e certezas, afrontados pelo choque das imagens dos filmes, foram verbalizados em diferentes camadas, que se ampliaram horizontalmente, deixando em aberto o caminho a ser seguido após suas falas em direção ao devir.

Devir é aqui concebido como aquilo que se desvia do curso hegemônico da história para criar algo novo que não se fixa em local/tempo algum, que está em movimento contínuo, em constante construção. Para Deleuze (1992), “o devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de ‘devir’, isto é, para criar algo novo” (1992, p. 211). Por si só, a história não acontece; é necessário o movimento, o acontecimento que faz com que a experiência humana se constitua em novas possibilidades com o mundo. Na escrita desta dissertação, o encontro dos filmes com mentes e corpos de professores e professoras me movimentaram a ficcionar sobre suas narrativas.

As sessões do Cineclube (Re)Existência tornaram-se momentos do fim da árdua rotina de trabalho de professores e professoras – momentos em que já não eram apenas professores(as), não eram só homens ou mulheres, não eram apenas espectadores(as) dos filmes, não eram somente participantes de uma formação continuada naquele *espaçotempo*. Durante as sessões (e também durante a conversa logo após do acender de luzes), eles e elas eram *praticantespensantes* que se entregavam à *mise en scène* que pairava pelo Centro Municipal de Cultura e aos filmes, que permitiam que seus olhos, mentes e corpos fossem atingidos pela potência de cada imagem projetada de cada filme em cada sessão.

A ambientação proporcionada pelo *espaçotempo* do Cineclube (Re)Existência teve efeitos expansivos, pois transportou, por meio dos filmes e dos debates, o espaço, a vivência e o cotidiano escolar para um *espaçotempo*, originalmente, sem função pedagógica.

Como se pode afirmar isso?

Melhor, como posso afirmar isso?

Afirmo, pois fui um dos participantes da terceira etapa do Cineclube (Re)Existência.

Foi mencionado anteriormente que minha formação inicial não é em Educação, mas em Cinema. Porém, quando tomei conhecimento da realização da terceira etapa do Cineclube (Re)Existência, meu interesse despertou imediatamente, e entrei em contato com a

coordenadora da ação, a professora Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado, para saber da possibilidade de também participar, já que professores e professoras da rede pública e privada de ensino de Cáceres (MT) eram o público-alvo. Felizmente, a resposta foi positiva, e pude participar de todos os encontros. Então, além de acompanhar as narrativas, estabelecidas como personagens conceituais desta pesquisa, colhidas à época da realização da terceira etapa do Cineclube (Re)Existência, transcritas e posteriormente arquivadas no *drive* do Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT) pelos organizadores do projeto, também vivi aqueles filmes naquele *espaçotempo*, comi pipoca (bastante pipoca, diga-se de passagem), ouvi aquelas narrativas, compartilhei as minhas, senti-me forçado a pensar de maneira diferente, a partir das imagens de cada filme projetado, sobre as situações, sobre os estereótipos representados, sobre os preconceitos apresentados em cada filme e também sobre meus próprios preconceitos.

Segundo Duarte (2009), “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas” (2009, p.16), e tal apontamento foi um dos objetivos trabalhados em todas as três etapas realizadas do Cineclube (Re)Existência. Os filmes foram iguados em importância com as referências literárias e filosóficas consagradas em sala de aula. Foi possível trazer à superfície os embates do racismo e da xenofobia presentes cotidianamente em sala de aula, utilizando-se cada filme como referência para o debate.

Ao mesmo tempo em que proporcionava a prática de assistir a filmes em grupo e de posteriormente conversar sobre as questões étnico-raciais e de xenofobia por eles evidenciadas, o Cineclube (Re)Existência também trabalhou de encontro ao que usualmente é designado ao cinema em sala de aula. Como afirmam Ramos e Rodrigues (2016), “por vezes, o texto fílmico, ainda, tem sido usado como forma de normatização e moralização da via. Ele adentra a escola e os espaços educativos, muitas vezes percorrendo o caminho de uma moral disciplinadora” (2016, p. 80). Em educação, o cinema acaba sendo usado como metáfora ou diretamente como meio para a transposição didática de alguma coisa, aspecto muito presente no chamados “filmes educativos”, tão utilizados como meros instrumentos pedagógicos na educação básica, bastante presentes em campanhas de prevenção às drogas e às doenças sexualmente transmissíveis. Assim:

O uso do cinema em educação se dá de modo geral para ensinar, memorizar, repetir, explicitar, explicar, tornar claro, enfatizar, desde conceitos, saberes, períodos históricos e movimentos artísticos, culturais e sociais, indo até um uso predominantemente disciplinador e normalizador (COUTINHO; FREITAS, 2013, p. 478).

Antes mesmo da realização das sessões do Cineclube (Re)Existência, esse ponto foi trabalhado pela equipe organizadora do projeto de pesquisa, já que a curadoria dos filmes que fariam parte do Cineclube foi o primeiro passo para a quebra dessa moral que se faz presente tanto na imagem clichê quanto nos engessados currículos escolares.

Foi tateando o desconhecido que o Cineclube (Re)Existência se consolidou enquanto *espaçotempo* de enfrentamento, de quebra das normas. Foi contra o ordinário enquanto objetivo principal que se alcançou o extraordinário. Para Fresquet (2017), práticas desse tipo chocam-se com as

Dificuldades que a educação encontra hoje, marchando através de grades curriculares pouco flexíveis, cujos conteúdos fragmentados dificilmente dialogam entre si, em aulas que estão menos voltadas para a aprendizagem do que para o preenchimento dos requisitos das avaliações que os governos propõem, visando a índices de rendimento acadêmico (FRESQUET, 2017, p. 93).

Reconhecer o cinema enquanto força cultural, não apenas de educar, mas de provocar uma reação ao entrar em choque com corpos e mentes disciplinados que pensam a partir de binarismos, dualidades, identidades, presentes nos currículos escolares, e de formas tradicionais de se fazer formação continuada de professores e professoras faz do Cineclube (Re)Existência uma potência para pensar a diferença em espaços escolares. Enfrentar o cinema de imagem clichê – o filme que aprisiona imagens e sons ao induzir uma leitura pragmática de algo já dado e que não repudia essa forma de experiência – é o que Xavier (2008) propõe:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 15).

Foi este o desafio enfrentado pelo Cineclube (Re)Existência: proporcionar cinema de imagem não clichê, que não compõe o imediato, que força o pensamento por meio do choque.

Lança, ainda, aos(às) *praticantespensantes*, outro desafio: o de explorar terrenos pouco ou não explorados de seus próprios sentidos e paradoxos acerca de questões étnico-raciais.

Para a realização da terceira etapa do Cineclube (Re)Existência, foram apresentados dez filmes que abordam questões étnico-raciais e xenofobia em diferentes contextos socioculturais. São eles (por ordem de exibição):

Sessão 1 – *Geração roubada* (Austrália / 2002)

Direção: Phillip Noyce

Sinopse: Molly Craig (Everlyn Sampi) é uma jovem australiana de 14 anos que, em 1931, ao lado de sua irmã Daisy (Tianna Sansbury), de 10 anos, e sua prima Gracie (Laura Monaghan), de oito anos, foge de um campo do governo britânico da Austrália, criado para treinar mulheres aborígenes para serem empregadas domésticas. Molly guia as meninas por quase três mil quilômetros através do interior da Austrália, em busca da cerca que divide o país e que permitiria voltar para sua aldeia de origem. Em sua jornada, elas são perseguidas pelos homens do terrível governador A.O. Neville (Kenneth Branagh), o qual não admite que as meninas não estejam de acordo com o ditado pelo costume branco e cristão da época.

Sessão 2 – *Entre os muros da escola* (França / 2008)

Direção: Laurent Cantet

Sinopse: François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio localizada na periferia de Paris. Ele e seus (suas) colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que estudantes aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus (suas) estudantes, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Sessão 3 – *Flor do deserto* (Reino Unido / 2009)

Direção: Sherry Hormann

Sinopse: Waris Dirie (Soraya Omar-Scego / Liya Kebede) nasceu em uma família de criadores(as) de gado nômades, na Somália. Aos 13 anos, para fugir de um casamento arranjado, ela atravessou o deserto por dias até chegar em Mogadishu, capital do país. Seus(suas) parentes a enviaram para Londres, onde trabalhou como empregada na embaixada da Somália. Ela passa toda a adolescência sem ser alfabetizada. Quando vê a chance de retornar ao país, ela descobre que é ilegal na Somália e não tem mais para onde ir. Com a ajuda de Marylin (Sally Hawkins), uma descontraída vendedora, Waris consegue um abrigo. Ela passa a trabalhar em um restaurante *fast food*, onde é descoberta pelo famoso fotógrafo

Terry Donaldson (Timothy Spall). Por meio da ambiciosa Lucinda (Juliet Stevenson), sua agente, Waris torna-se modelo. Só que, apesar da vida de sucesso, ela ainda sofre com as lembranças de um segredo de infância.

Sessão 4 – *Escritores da liberdade* (EUA / 2007)

Direção: Richard LaGravenese

Sinopse: uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre que está corrompida pela agressividade e violência. Os(as) alunos(as) mostram-se rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles(elas) uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os(as) alunos(as) aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os(as) alunos(as) vão retomando a confiança em si mesmos(as), aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

Sessão 5 – *Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil* (Brasil / 2016)

Direção: Belisário Franca

Sinopse: o professor de História Sidney Aguilar descobre, durante uma aula, por intermédio de uma aluna, algo assustador: tijolos marcados com a suástica, o símbolo nazista, em uma fazenda da região. Determinado a descobrir a verdade por trás das peças, Sidney investiga e busca pistas para entender a fundo o que aconteceu naquele lugar.

Sessão 6 – *O Haiti é aqui* (Brasil / 2014)

Direção: Luzo Reis

Sinopse: desde 2012, o Brasil recebeu dezenas de milhares de imigrantes haitianos(as). Destes(as), 2 mil foram para a cidade de Cuiabá (MT). O documentário traz um pouco da realidade desses(as) haitianos(as) na capital de Mato Grosso, revelando dificuldades enfrentadas no novo cotidiano, as expectativas que tinham em relação ao Brasil antes de sair do Haiti e como, apesar de tudo, o Brasil continua sendo a esperança de construírem um futuro melhor para eles(as) e para seu país de origem.

Sessão 6 – *O riso dos outros* (Brasil / 2012)

Direção: Pedro Arantes

Sinopse: existem limites para o humor? O que é o humor politicamente incorreto? Uma piada tem o poder de ofender? São essas questões que *O riso dos outros* discute a partir de entrevistas com personalidades, como os humoristas Danilo Gentili e Rafinha Bastos, o cartunista Laerte e o deputado federal Jean Wyllys, entre outros(as). O documentário

mergulha no mundo do *stand up comedy* para discutir esse limite tênue entre a comédia e a ofensa, entre o legal e aquilo que gera intermináveis discussões judiciais.

Sessão 7 – *Vênus negra* (França / 2010)

Direção: Abdellatif Kechiche

Sinopse: Paris, 1817. Diante do corpo de Saartjie Baartman (Yahima Torres), o anatomista Georges Cuvier (François Marthouret) diz que jamais tinha visto uma cabeça humana tão parecida com a dos macacos. Uma plateia composta por cientistas aplaude a constatação. Sete anos antes, Saartjie deixava a África do Sul como escrava de Hendrick Caezar (Andre Jacobs), sendo obrigada a exhibir-se em feiras de aberrações em Londres.

Sessão 8 – *O nascimento de uma nação* (EUA / 2016)

Direção: Nate Parker

Sinopse: Nat Turner (Nate Parker), um escravo letrado e pregador, é usado pelo seu proprietário, Samuel Turner (Armie Hammer), para acalmar os(as) escravos(as) rebeldes. Depois de testemunhar inúmeras atrocidades, no entanto, ele decide elaborar um plano e liderar o movimento de libertação do seu povo.

Sessão 9 – *A negação do Brasil* (Brasil / 2000)

Direção: Joel Zito Araújo

Sinopse: o documentário é uma viagem na história da telenovela no Brasil e, particularmente, uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, às atrizes negras, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos(as) afro-brasileiros(as) e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país.

Fotografia 5 – Compilação de pôsteres e frame dos filmes exibidos durante a 3ª etapa do Cineclube (Re)Existência.



Fonte: Arquivo próprio – Leandro Silveira Rocha

Para esta pesquisa, foram selecionadas as narrativas compartilhadas e registradas durante as sessões dos seguintes filmes: *Geração roubada* (Phillip Noyce, Austrália, 2002), *Flor do deserto* (Sherry Hormann, Reino Unido, 2009), *Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil* (Belisário França, Brasil, 2016), *O Haiti é aqui* (Luzo Reis, Brasil, 2014), *O riso dos outros* (Pedro Arantes, Brasil, 2012) e *Vênus negra* (Abdellatif Kechiche, França, 2010).

Ao fim das projeções, as luzes do Centro Municipal de Cultura de Cáceres acendiam-se, e aos poucos os(as) *praticantespensantes* ajeitavam-se nas cadeiras e eram convidados(as) a compartilhar o que os filmes os(as) forçaram a pensar. Segundo Deleuze (2018b), a partir “da imagem ao pensamento, há choque ou a vibração, pensamento à imagem, há a figura que deve se encarnar em uma espécie de monólogo interior (mais que em um sono), capaz de tornar a causar o choque” (2018b, p. 241). Assim, a ideia de forçar o pensamento a partir dos filmes apresentados criava, logo no acender das luzes, uma atmosfera silenciosa e de muita expectativa. Parecia que a vibração ainda estava se fazendo sentir nos corpos e mentes dos(as) ali presentes. Fazendo uso de licença poética, se me permitem o caro leitor e a cara leitora, pode-se imaginar, nos segundos entre o fim do filme e o acender das luzes, que a conversa de si consigo mesmo estava acontecendo na mente dos(as) *praticantespensantes* daquele

espaçotempo de formação-devir. O choque estava desacomodando, produzindo, quiçá, sentidos outros.

Ainda sobre o choque, Deleuze (2018b) aponta dois aspectos chamativos do cinema “moderno”:

O primeiro aspecto do novo cinema: a ruptura do liame sensório-motor (imagem-ação), e mais profundamente da ligação do homem e do mundo (grande composição orgânica). O segundo aspecto será a renúncia às figuras, metonímia tanto quanto metáfora, e mais profundamente o deslocamento que o monólogo interior sofre como matéria sinalética do cinema (DELEUZE, 2018b, p. 252).

O choque pode ser considerado um dos fatores que, ordinariamente, dão o rótulo de “difíceis” de assistir aos filmes exibidos no Cineclube (Re)Existência, pois um dos possíveis resultados ao assistir a tal tipo de filme é ter as certezas absolutas desafiadas dentro si mesmo(a).

O abalo causado pelo choque é uma reação à nova faceta do racismo apresentada por esses filmes, pois esse abalo abre possibilidade de reverberar nas rupturas de preconceitos dos(as) *praticantespensantes*.

Presentes nesse *espaçotempo* de espera e de silêncio, provocações eram feitas por integrantes da equipe do projeto para os(as) *praticantespensantes*, como disparadores para que as conversas-formações começassem: “*Tudo bem com vocês?*”; “*Alguém já tinha visto esse filme?*”; “*E aí, o que se passou?*”; “*Pensaram o que nos aconteceu com esse filme?*”. As falas davam-se de maneira fluída e contínua; ora *praticantespensantes* conversavam entre si, conectando impressões, ora dialogavam com algum conceito exposto pelos(as) professores(as) da equipe do Cineclube (Re)Existência. Essa fluidez, de certa maneira, pode ser considerada surpreendente, uma vez que, além da dificuldade de recompor-se após os choques acionados pelos filmes, havia também a resistência de falar em público com microfone, o cansaço das últimas horas do dia de trabalho e estar em frente à câmeras do projeto, que gravaram todas as conversas em todas as sessões.

O *espaçotempo* instaurado no Centro Municipal de Cultura de Cáceres possibilitou um poderosíssimo encontro entre cinema e professores(as). Formou-se uma teia, sustentada em cotidianos reais, narrativas fílmicas e ideias que entraram em atrito com corpos e mentes. Os filmes possibilitaram, a partir do choque, outras realidades. Segundo apontamento de Fresquet (2017):

O cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo (FRESQUET, 2017, p. 123).

A partir do cinema, da potência da imagem e de seus choques, é possível (re)descobrir os paradoxos da humanidade, é possível (re)pensar sobre o tempo e sobre o espaço, perceber o perigo (e também o poder) da ignorância – e é possível (re)encontrar a si mesmo(a), para (re)aproximar-se de outros(as).

É importante abordar aqui como o *espaçotempo* do Cineclube (Re)Existência utiliza o conceito de conversa para potencializar a ideia de formação-devir. Para Maldonado (2015), a equipe do projeto teve o intuito de potencializar as conversas entre os(as) *praticantespensantes*, percebendo, por meio delas, como os filmes desestabilizam concepções de diferença, educação, currículo, cotidiano escolar, infâncias. Por essas conversas, prossegue a autora do projeto, é possível problematizar as experiências que os filmes suscitaram, que os sentimentos engendraram, que os acontecimentos/sentidos produziram. Assim, as conversas, que muitos podem considerar como “perda de tempo” (ALVES, 2012), na pesquisa do Cineclube (Re)Existência, são concebidas como personagens conceituais. São elas que movimentam a pesquisa, que fazem pensar e pensar-escrever. De acordo com Maldonado (2015), “nelas surgem as imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais e que vão movimentar nossas escritas” (2015, p. 14). Valendo-se da concepção de Larrosa (2003), Maldonado (2015) prossegue, dizendo que o valor de uma conversa não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa, para Larrosa (2003), “é permeada por diferenças. A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não dissolvendo-as... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...” (2003, p. 212).

As conversas tecidas no Cineclube (Re)Existência, ora a partir da mediação de professores(as), coordenadores(as) do projeto, ora puxada pelos fios condutores que os(as) *praticantespensantes* traziam, mobilizaram tensões, dúvidas, perplexidades, interrogações. As conversas possibilitaram e potencializaram devires que combatem

A mobilização de protocolos de leitura já automatizados define a priori “do que se trata” quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa. Para mim, o que vale –

estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este “do que se trata” e lança o desafio para explorar terrenos não codificados da experiência (XAVIER, 2008, p. 17).

A formação-devir deu-se, assim, enquanto a arte da conversa acontecia. Não uma conversa a partir de uma teoria consolidada, de uma receita ou de uma suposta verdade única.

Conversa essa que se fez possível a partir das narrativas expostas pelos filmes exibidos que instigaram as mentes dos(as) *praticantespensantes* a trazer para a superfície lembranças de fatos dos seus cotidianos nas escolas, fazendo-os(as) movimentar a formação-devir.

O que aconteceu nessas conversas? Que fios são esses que possibilitaram espaço para a formação-devir? Calma, que estamos quase lá.

As narrativas dos(as) *praticantespensantes* serão apresentadas em detalhes na seção 5 desta dissertação.

4. A NEGAÇÃO DO BRASIL¹⁰ - DISCURSOS E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO EM RELAÇÃO À QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Esta seção apresenta breve histórico crítico de teorias raciais e do racismo na sociedade brasileira, que são parte de discursos do pensamento hegemônico sobre questões étnico-raciais. Para isso, será realizado um exercício de composição das teorias raciais no Brasil, identificando-se o ano de 1870 como marco da proveniência aqui aludida e problematizando-se o racismo científico e as alternativas defendidas para alcançar o branqueamento da população brasileira. A apresentação e a validação das teorias raciais pela ciência ao longo dos anos permitirão entender que ela, a ciência, não é neutra.

Diversas pesquisas e estudos debatem e minudenciam o racismo no Brasil, mas esta problemática persiste, atualmente, de forma ainda mais complexa na sociedade. Antes de debater os pensamentos hegemônicos que permeiam as relações étnico-raciais, é necessário entender como se deu a inserção do conceito de raça e, conseqüentemente, a inserção do racismo no cenário brasileiro. Vale entender como essas inserções contribuíram para a construção do discurso hegemônico racial no país e compreender essa estrutura, a fim de “questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu carácter de acontecimento, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 1999, p. 51).

Considerando que a maior população negra fora do continente africano está no Brasil (Piovesan, 2007) e que o país foi o último do mundo ocidental a abolir a escravidão, para Almeida (2016), o racismo não é um tema fácil de se tratar, especialmente no Brasil.

A sociedade não considera, de modo geral, que há um racismo instalado estruturalmente. Há uma negação, uma cegueira generalizada, certo tabu e equívocos (estes últimos provocados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial), que as pessoas reproduzem quando estimuladas a falar do racismo, mesmo que informalmente (ALMEIDA, 2016, p. 99).

A ideia de raça¹¹ chegou ao Brasil em meados de 1870, quando houve no país a introdução das teorias de pensamentos positivistas e evolucionistas e do darwinismo. Essas teorias foram importadas para o Brasil e utilizadas de forma particular. No século XIX, existiam duas teorias raciais tidas como principais.

¹⁰ Lançado em 2000 e dirigido por Joel Zito Araujo, o documentário brasileiro faz um panorama da representação da população negra no Brasil por meio do histórico de produção das telenovelas brasileiras.

¹¹ Segundo Shwarcz (1993), durante o século XIX, a raça era definida biologicamente por características como a cor da pele e por critérios morfológicos, como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, entre outros.

A primeira, concebida como monogenista, segundo Schwarcz (1993), embasava-se em escrituras bíblicas, acreditando que o ser humano era composto por uma única raça, mas tinha características diferentes.

A visão *monogenista*, dominante até meados do século XIX, congregou a maior parte dos pensadores que, conformes às escrituras bíblicas, acreditavam que a humanidade era una. O homem, segundo essa versão, teria se originado de uma fonte comum, sendo os diferentes tipos humanos apenas um produto “da maior degeneração ou perfeição do Éden” (Quatrefagem 1857 apud Stocking, 1968). Nesse tipo de argumentação, vinha embutida, por outro lado, a noção de *virtualidade*, pois a origem uniforme garantia um desenvolvimento (mais ou menos) retardado, mas de toda forma semelhante. Pensava-se na humanidade como um gradiente – que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração), sem pressupor, num primeiro momento, uma noção única de evolução (SHWARCZ, 1993, p. 48, grifo da autora).

A segunda teoria racial, concebida como poligenista, partia da crença na existência de vários centros de criação, o que comprovaria as diferenças raciais observadas, ou seja, cada etnia ou aspecto étnico era uma raça diferente, e é nessa que se concentra a crença de que os negros constituíam uma raça diferente da raça dos brancos, acreditando-se que não poderia ocorrer a mistura das raças de forma alguma, sob pena de gerar-se um ser estéril, como a mula:

A partir de meados do século XIX a hipótese *poligenista* transformava-se em uma alternativa plausível, em vista da crescente sofisticação das ciências biológicas e sobretudo diante da contestação ao dogma monogenista da Igreja. Partiam esses autores da crença na existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas. A versão poligenista permitiria, por outro lado, o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais. Esse tipo de viés foi encorajado sobretudo pelo nascimento simultâneo da *frenologia* e da *antropometria*, teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos (SHWARCZ, 1993, p. 48-49).

Nessa época, alguns cientistas começaram estudos para entender a sociedade. Utilizando a frenologia¹², estudavam os traços e estabeleciam que, pela medida do crânio, as raças se diferenciavam – e por isso afirmavam que não poderia haver o cruzamento entre raças. Conforme Foucault (1993),

¹² Schwarcz (1993) aponta que a frenologia é uma ciência derivada de uma antropologia física, no final do século XIX, começando a ganhar destaque no cenário das ciências sociais, fortemente influenciada por uma noção de evolução. Nessa época, não havia a tipificação do crime, mas sim do criminoso, e o criminoso portava algumas características físicas que essa ciência colocava como possibilidade de descobrir.

O que é novo, no século, XIX, é o aparecimento de uma biologia de tipo racista, inteiramente centrada em torno da concepção da degenerescência. O racismo não foi inicialmente uma ideologia política. Era uma ideologia científica que podia ser encontrada em toda parte (FOUCAULT, 1993, p. 159).

Essa realidade é denunciada no filme *Vênus negra* (Abdellatif Kechiche, França, 2010), exibido no sétimo encontro do Cineclube (Re)Existência, em 2018. Com esse filme, é possível fundamentar acontecimentos históricos do século XIX que faziam parte do cotidiano científico da época. Logo na abertura do filme, vê-se uma grande sala, lotada de homens brancos, europeus, sentados, observando um cientista ao centro, que apresenta o corpo de Saartije, personagem título da trama, já morta.

Fotografia 6 – Frame do filme *Vênus Negra*.



Fonte: *Vênus negra* (00:00:33), 2010.

Ao retirar a manta que encobria o corpo, todos os homens do recinto impressionam-se com as características físicas evidentes de Saartije, e um pote de vidro contendo suas genitais é passado de mão em entre os homens presentes. O cientista, então, começa a explicar os detalhes anatômicos da genitália de Saartije. Apesar da enorme diferença em comparação com a genitália das mulheres europeias, segundo o cientista, a de Saartije não continha particularidade alguma que permitisse estabelecer uma relação entre mulheres africanas e os macacos.

Fotografia 7 – Frame do filme *Vênus negra*.



Fonte: *Vênus negra* (00:02:43), 2010.

Por conta da miscigenação¹³ da população, o Brasil tornou-se uma espécie de paraíso para estudos dessa natureza. A partir da crença de que o cruzamento de raças constitui degeneração, os estudiosos alegavam que o Brasil era composto por seres que não evoluíram plenamente e que tiveram suas capacidades prejudicadas justificando o atraso no desenvolvimento do país.

Assim foram constituídos discursos de que negros e indígenas se apresentavam como entraves ao processo civilizatório brasileiro da época. A constituição dessas populações está enraizada no interior da história brasileira e também se faz presente nos discursos. É necessário ver além do pensamento posto, hegemônico, para as relações étnico-raciais e perceber o que o jogo de saber-poder esconde ou negativiza em função da instituição de sanções que se pretendem “normalizadoras”. Como aponta Foucault (1986), “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (1986, p. 187).

Foucault (1986) leva-nos a compreender que todo discurso, proferido pela ciência e comentado em cotidianos distintos, passa por critérios de seleção, organização e controle.

¹³ Para Schwarcz (1993), denominada de darwinismo social ou teoria das raças, essa perspectiva avaliava de forma negativa a miscigenação, pois acreditava que os caracteres adquiridos não eram transmitidos nem mesmo pelo processo de evolução social. Para eles, as raças constituiriam fenômenos finais, imutáveis; assim, todo cruzamento era tido como um erro.

Esses discursos tornam-se “verdadeiros” depois que a ciência os valida e os insere “na norma”.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é regra, ele introduz como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1987, p. 209).

Consequentemente, a norma inclui e exclui. Inclui o que passa a ser verdade (identidade) e exclui o que passa a ser falsidade (diferença). Novamente, aqui, faz-se presente o jogo de relações da identidade e da diferença. Nesse jogo, constituem-se os binarismos. Para esta pesquisa, é interessante pensar o binarismo constituído entre raças.

O que é o racismo: é o primeiro meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e outras, pelo contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu. Uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2005, p. 304).

Compreende-se que, ao buscarem-se estratégias edificantes da sociedade que prejudicaram algumas etnias em detrimento de outras, é latente a atuação de racismo por parte da política de Estado. Esta, de acordo com Foucault (2005), permite “que haja intervenção de forma mais precisa dos mecanismos de controle do corpo social, utilizados pela biopolítica” (2005, p. 294).

Esse controle pelas políticas, pelas instituições, pelo Estado como figura reguladora, reforça-se com o tema de raça, racismo. A biopolítica apontada por Foucault (2005) é uma política de Estado de controle da vida, que incorpora raça como determinante de continuidade ou de extermínio de vida. Sobre isso, Foucault (2005) diz que:

O racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2005, p. 306).

No século XIX, a burguesia brasileira reproduzia o padrão comportamental dos europeus e, para conseguir o reconhecimento do mundo como civilizada, precisava solucionar

o impasse que então lhe apresentavam os negros e indígenas do país, como apontam Silvério e Trinidad (2012):

No período de (des)escravização do Império e durante o estabelecimento da primeira República, o desejo de se constituir um povo com as características fenotípicas dos principais Estados nacionais europeus por parte das nossas elites estava em frontal contraste com o estoque populacional existente nas diversas regiões do país (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 900).

Portanto, já que não era possível exportar de volta os escravizados, nem abertamente cometer o genocídio dessa população, criou-se um mecanismo, seja no campo da sociologia, seja no da cultura, para a saída do “problema” da burguesia brasileira da época. Considerando as teorias apresentadas anteriormente e o desejo dessa burguesia de “reconhecimento” do Brasil por parte de países europeus como nação civilizada, o país não encontraria maneira de tornar-se civilizado devido ao grande número de não brancos em sua população.

As considerações a partir das teorias raciais vigentes vão agravar este quadro ainda mais. O mestiço, enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais, encerra, para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessa forma qualidades naturais do elemento brasileiro (ORTIZ, 1985, p. 21).

Foram elaboradas várias teorias como saída para o impasse, que tomaram formatos variados: o branqueamento, a eugenia ou o mito das três raças (a branca, a negra e a indígena)¹⁴. De acordo com Gualtieri (2008), a eugenia:

Esteve associada a projetos de intervenção social que pretendiam gerir a qualidade de vida e a dinâmica demográfica das populações humanas, isto é, projetos que buscavam promover de modo racional ampla seleção dos considerados bons exemplares humanos do ponto de vista biológico e moral, a fim de que as sociedades futuras viessem a ser povoadas apenas pelos supostos melhores estoques. [...] a finalidade era enfrentar os problemas que se intensificavam, relativos a saúde, higiene, raça, pobreza, violência (GUALTIERI, 2008, p. 91-92).

Já o conceito de branqueamento, trazido por Barbosa (2016), explica o contexto histórico do surgimento do mito das três raças, que derivou no mito da democracia racial.

¹⁴ “É, portanto, na virada do século que se engendra uma ‘fábula das três raças’, como a considera Roberto da Matta. A ideia de fábula é sugestiva, mas talvez fosse mais preciso falarmos em mito das três raças” (Ortiz, 1985, p. 36).

Já os negros, egressos da escravidão, constituíram grande parte das camadas baixas da sociedade brasileira, identificados pela elite nacional, a partir dos princípios do racismo científico, como propícios ao crime e ligados à vadiagem, abrindo espaço para o surgimento da Ideologia do branqueamento, que consistia no incentivo à imigração europeia, pois se acreditava que através da miscigenação no tempo aproximado de um século o Brasil se tornaria uma nação branca. Com o passar de algumas décadas, a datar aproximadamente do final de 1930, surge na sociedade brasileira o Mito da Democracia Racial, atribuído a Gilberto Freire a partir do lançamento de sua obra *Casa Grande e Senzala* (FREIRE, 2004). O mito da democracia racial veiculava a imagem de um país isento de preconceitos de cor, criaria um ambiente propício para que o racismo fosse reproduzido no país de forma oculta e velada até os dias de hoje (BARBOSA, 2016, p. 271).

Barbosa (2016) prossegue seu argumento, dizendo que Freire (2004) apresenta a teoria do mito das três raças como solução para o problema da construção da identidade nacional. A tese defende que a contribuição à civilização que o Brasil poderia dar é o Brasil cadinho¹⁵, amálgama das três raças, portanto, a miscigenação¹⁶. Conforme Silvério e Trinidad (2012):

A reflexão em torno do ideal de homogeneidade permite observar que havia um acordo tácito entre nossos intelectuais, políticos e elite econômica, tanto em relação à inadequação do povo para a formação da nação, devido ao seu caráter heterogêneo, quanto à forma que a nação era imaginada como sinônimo de homogeneidade racial e de harmonia política ou, melhor dizendo, de branquitude e civilização. A mudança nesta perspectiva, com a “aceitação” da diversidade e pluralidade da população existente no país, tem origem na ideia de que algo de novo estava em desenvolvimento no novo mundo (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 900).

A ideia de miscigenação consolidou-se amplamente entre as elites econômicas e intelectuais do Brasil da época, transformando o racismo em ideário de uma civilização homogênea.

A miscigenação é o resultado do violento intercuro sexual entre colonizadores e as populações autóctones e africanas para cá trazidas, ambas sob o jugo da escravidão. Esta dimensão jamais pode ser confundida com a mestiçagem responsável pela hierárquica construção de valores nacionais, que supostamente equiparava contribuições de imigrantes europeus, etnias africanas e indígenas. Fazer com que ambos os conceitos se interpretassem foi a estratégia utilizada para a consecução de uma suposta democracia batizada de racial, no interior da qual estariam estabelecidos padrões supostamente horizontais de reconhecimento, prestígio e igualdade entre imigrantes, africanos e indígenas (VIEIRA, 2016, p. 86).

¹⁵ Recipiente de porcelana utilizado para fundir metais ou calcinar minérios ou minerais. No contexto apresentado, o uso da palavra ilustraria a fusão das características das três raças (brancos, indígenas e negros) para se criar algo novo: a identidade brasileira.

¹⁶ “Miscigenação – e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração, não só racial como social” (Schwarcz, 1993, p. 78).

A raça, para Freire (2004), segundo Barbosa (2016), é entendida como expressão da cultura do país, formado pelas três raças, e sua perspicácia, para aqueles que acreditaram e aceitaram o mito da democracia racial, está na saída do campo biológico e ida para o campo da cultura. A partir daquele momento, abre-se a possibilidade de construção de teses sobre esse país formado pelas três raças. Passa a ser possível o discurso, de acordo com esse ideal, de que o país vive em uma democracia racial, pois, no campo da cultura, as três participaram ativamente na construção da nação.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Entender a existência de controles de hierarquia na construção de sociedade e identidade é também identificar os meios de exclusão dos mais diferentes segmentos sociopolíticos direcionados a determinada parcela da população brasileira. Em seus estudos realizados a partir do pensamento de Foucault, Barros (2018) aponta que:

A partir da fragmentação do *continuum* biológico e da oposição binária entre as raças, é possível compreender a atuação do racismo de Estado ao buscar estratégias de governo para a proteção de algumas raças em detrimento de outras. Já não fazemos todos parte de um mesmo grupo. O corpo social é dividido de forma que suas partes passam a ocupar posições opostas, ao ponto de atentarem contra a própria vida umas das outras (BARROS II, 2018, p. 13, grifo do autor).

A ideia de democracia racial surge no Brasil, por vontade e empenho da burguesia da época, como uma forma exitosa de identificação do povo brasileiro e de sua inserção no cenário internacional como civilização. A raça, o racismo e a democracia racial foram discursos inseridos na sociedade por meio de uma formação discursiva maior, que ganhou status de verdadeira no campo da ciência. Portanto, a argumentação tem tanto prestígio e aceitação pela sociedade brasileira, que ainda hoje, após muitos anos de apresentação de dados e pesquisas que contrapõem essas mesmas teorias, há necessidade de abordá-las, questioná-las e desconstruí-las.

As teorias raciais não nasceram no Brasil, mas foram todas validadas pela ciência à época e amplamente difundidas em território nacional. Santos (2020) diz que, “com as técnicas e mecanismos do biopoder, podemos ver como o Estado é racista e genocida, voltado para as limpezas étnicas, culturais e disciplinadoras” (2020, p. 18). A ciência trouxe a ideia

de raças e de racismo e enraizou sua teoria, no imaginário da construção da sociedade brasileira, de que a diferença racial era importante para o desenvolvimento do projeto de civilização, de que o meio determinava o horizonte civilizatório e de que a cor de pele das pessoas era responsável pela ocupação do país em um ou outro patamar. Dessa maneira, a ideia de identidade brasileira única parte de um projeto de sociedade da classe dominante da época (Estado, elite econômica, ciência, educação) que persiste e se reflete na sociedade brasileira atual. Projeto de identidade única, cria também a exclusão daqueles(as) que não se entendem como pertencentes à norma e faz com que se sintam diferentes, tornando essa população “os outros”.

O processo de identificação da população negra perante si é demasiado delicado e complexo ainda hoje, já que, como Munanga (1999) afirma, é

Difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços (mamelucos, mulatos e outros) para se autoproclamarem como povo brasileiro, com identidade própria, mestiça. Esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal do branqueamento. [...] todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política (MUNANGA, 1999, p. 108).

Então, como entender essa criação identitária nacional, mestiça, a partir da necessidade de seguir um padrão imposto (um padrão branco) e de excluir as demais identidades?

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 110).

Os mecanismos de controle e imposição dessa construção de sociedade, de identidade que se pretende única, criam maior dificuldade para que se tenha uma melhor compreensão da história antiga e recente, fortalecendo a ideia equivocada de convivência harmoniosa entre as raças desde os primórdios do país.

O que ocorre em verdade é que ideologicamente houve as marcações dos papéis e lugares na sociedade. E quando esses espaços (quase) impenetráveis pela população negra são questionados, se invoca a desigualdade social como substituto da racial, a

mestiçagem, a aparência, e por vezes culpabiliza os negros pelo próprio sistema que foram submetidos. [...] A essencialidade da identidade permanece nas estruturas da sociedade desde a sua gênese, mantendo os privilégios da população branca, sempre, portanto o estereótipo positivo e inquestionável, o que faz com que as mudanças, quando ocorrem, sejam lentas e pequenas devido à ausência de interesse da classe dominante na mudança das posições (TEIXEIRA, 2020, p. 61).

Ainda sobre a ausência de interesse da classe dominante na mudança no aspecto de desigualdade racial e social brasileiro, pode-se transportar a escrita do texto para a sexta sessão do Cineclube (Re)Existência, quando foi apresentado o único curta-metragem dentre os filmes selecionados para a terceira etapa da ação, *O Haiti é aqui* (Luzo Reis, Brasil, 2014), documentário produzido em Cuiabá (MT). O filme traz um panorama sobre a chegada e permanência de imigrantes haitianos, pouco mais de duas mil pessoas, na capital de Mato Grosso. A partir da marca de 14:30 minutos de filme, há a seguinte fala:

Se o Brasil não assinasse a convenção, não viriam pra cá. Assim como tem brasileiros nos nossos países e vivem super bem, claro, porque são brancos. Isso é um fato. *É um fato, porque são brancos.* Porque, se fossem negros, claro, a questão seria diferente. Aqui é esse maltrato, é chegar no hospital, a pessoa olhar pra sua cara e *“Você aqui de novo? Você aqui de novo? Senta aí, vai!”*. Se fosse um branco, seria um tratamento igual? Eu volto no Ministério do Trabalho porque eu fui desligada de uma forma injusta, o Ministério: *“Você aqui? Mas como? Vai embora! Ah, denúncia? Vai falar com quem?”* Não tem o dito, como fala que o brasileiro tem que encostar, como fala o jeitinho brasileiro, se você não tem a quem aproximar pra fazer o tal jeitinho, *você se vira* (Diela Tamba Nhaque – Assistente social de Guiné Bissau, 2014).

Fotografia 8 – Frame do filme *O Haiti é aqui*.



Fonte: *O Haiti é aqui* (00:14:30), 2014.

A fala de Diela é seguida pelo seguinte depoimento:

Nós somos conhecidos como um povo muito cordial. Somos, com nossos amigos, com quem a gente gosta. *Com o diferente, a coisa começa a chamar atenção* (Fabiano Tonaco – Professor da UFMT, 2014)

As falas anteriores, editadas em sequência no documentário em questão, abordam o mesmo assunto: a diferença do tipo de tratamento dado à população branca e à população negra na sociedade brasileira. Apesar de serem depoimentos sobre o mesmo assunto, as perspectivas são completamente diferentes.

Fotografia 9 – Frame do filme *O Haiti é aqui*.



Fonte: *O Haiti é aqui* (00:15:26), 2014.

Diela é uma mulher negra, e Fabiano é um homem branco. São espaços opostos na sociedade. Diela relata alguns fragmentos de experiências em Cuiabá, de suas dores por ser negra e estrangeira. Afirma que não teria a mesma experiência traumatizante se fosse uma estrangeira branca em solo brasileiro. Fabiano, em sua fala, reconhece que a cordialidade brasileira é seletiva, mas sua fala, embora contenha uma autocrítica, não é desprendida de seus privilégios por ser branco, homem e professor universitário.

A superação do racismo exige tanto o reconhecimento de sua existência como uma postura firme na execução de ações, políticas, atividades e projetos antirracistas por

todas as esferas da sociedade, desde o Estado até à população comum, inclusive, às pessoas brancas (CAFÉ, 2021, p. 13).

Anteriormente, na seção Introdução desta dissertação, fiz a seguinte afirmação: “Do alto dos meus privilégios de homem cis, hétero, branco, rico, percebi que faço parte do problema racial brasileiro, já que todo branco é um racista em potencial”. De acordo com os depoimentos anteriores, apresentados no documentário *O Haiti é aqui*, é possível continuar a afirmação. Aquele que parece diferente daquilo que se instituiu como critério de “normalidade”, o outro, é excluído e colocado no espaço de exclusão pois há uma determinação, uma separação, em que um lado, o dos brancos, é composto por uma realidade divergente da realidade do lado excluído, o dos não brancos.

Isso é evidenciado quando pessoas brancas não se reconhecem, não se identificam como beneficiárias da estrutura racista, ou seja, não há uma identificação com o significante da branquitude como lugar de poder. Tanto a não identificação quanto a identificação com o significante da branquitude podem ser alienantes, na primeira quando o sujeito toma o significante da branquitude como estrangeiro, um estranho que lhe foi imposto, negando e projetando para fora de si esse lugar de poder. Na segunda quando o sujeito se identifica de maneira nascísica e perversa, passando a proteger essa identificação, pois através da paranoia sente qualquer diferença como ameaça a si, como no caso de supremacistas brancos (GORJON, 2021, p. 91-92).

É preciso enfrentar e alterar os padrões socioculturais, a maneira de produzir e reproduzir a história brasileira, o conhecimento brasileiro, para que a população branca possa, finalmente, deslocar-se da posição de poder, de hegemonia.

Essa realidade permanentemente inconclusa, em que diretores de telenovelas, professores e reitores universitários, o mundo dos formadores de opinião de classe média branca, negam que os preconceitos de marca sofridos por afrodescendentes e indiodescendentes tenham um papel importante na nossa hierarquia social e na desigual distribuição de poder e recursos, atesta uma dialética sobre o problema racial brasileiro (ARAÚJO, 2008, p. 984-985).

Tendo em vista os padrões de aceitação impostos pela grande mídia e por políticas públicas de anulação e controle contra a população negra durante séculos no Brasil, expostos na escrita desta seção, não é possível continuar a considerar o racismo como um problema apenas da, e para, a população negra.

Não é.

A moléstia do racismo é resultado de centenas de anos de perseguição, aniquilação e segregação, de que a população negra foi e é vítima.

O enfrentamento do racismo deve estar nos debates em todas as vertentes da sociedade (cultura, economia, educação, justiça, política, saúde, segurança), pois o racismo está presente em todas as camadas da sociedade, e o primeiro passo para combater esse problema é reconhecê-lo como tal. É possível compreender que a branquitude se faz presente como um dos pilares estruturais do racismo no Brasil e que, justamente por isso, é urgente que a população branca se reconheça como parte essencial do problema racial brasileiro para que se possa, de maneira realista, caminhar em direção à construção de uma sociedade menos desigual, menos injusta e, quem sabe, uma sociedade antirracista.

5. ENTRE OS MUROS DA ESCOLA¹⁷ - NARRATIVAS EM FORMAÇÃO E OUTROS EM CÍRCULOS

Esta seção desenvolveu-se a partir das conversas tecidas com/pelos(as) professores e professoras durante os encontros do Cineclube (Re)Existência. Tem por objetivo movimentar os conceitos de formação-devir e de círculos de convergência, inseridos no contexto das narrativas apresentadas, o que proporcionou a criação de imagens outras de pensamento em relação a questões étnico-raciais.

Já apresentei anteriormente a ideia de formação-devir. Agora, necessário se faz apresentar o que entendo por círculos de convergência, uma vez que esse conceito ajudou a compor as análises aqui realizadas.

5.1. Círculos de convergência – Outros em círculos

As narrativas dos(as) professores(as) culminaram em palavras e/ou expressões que se fizeram presentes recorrentemente: *tristeza; assustada; realidade escolar; identidade; o que estou fazendo; o outro; sequestro; violência; medo; ameaçado; tempo cansativo; captura de almas; diferenças; superioridade; marrom*. Formam-se círculos de convergência nas narrativas, os quais possibilitam pensar como diferentes professores(as), em diferentes escolas, vivenciam situação semelhantes que, se compartilhadas, podem constituir outras potências para práticas cotidianas, para as escolas, para o currículo.

Para que a pesquisa prosseguisse, considerou-se pertinente identificar as palavras mais significativas dentro das narrativas – as mais recorrentes (até em diferentes falas de diferentes pessoas) ou as verbalizadas com maior peso dentro das narrativas apresentadas. Com essas palavras, podem-se visualizar, nas narrativas, determinados círculos de convergência que oportunizaram as análises aqui contidas.

Para Deleuze e Guattari (1995), os círculos de convergência são palavras que funcionam como platôs: “estas palavras são conceitos, mas os conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou àquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias, moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergência, etc.)” (1995, p. 33). Acompanhar os movimentos que os choques proporcionaram nas mentes e corpos dos(as) *praticantespensantes* é o que o círculo de convergência proporciona. Segundo Maldonado

¹⁷ Drama francês lançado em 2008 e dirigido por Laurent Cantet. O filme narra o cotidiano de um professor branco de língua francesa e de sua turma de estudantes em uma escola da periferia de Paris.

(2022), eles “traduzem-se em exercícios para que nosso pensamento crie imagens, produza sensações, testemunhe o devir” (no prelo). Os movimentos dos círculos de convergência possibilitaram caminhar por uma cartografia de choques de percepção rizomática, concordando com a ideia de rizoma (caules de plantas, do tipo rizoma, que são subterrâneos ou aéreos)¹⁸ trabalhada por Deleuze e Guattari (1995): “entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra” (1995, p. 36). Trata-se de um sistema aberto, que permite estar no meio, entre as coisas (narrativas), que não obriga um caminho único para/com o conhecimento, permitindo alcançá-lo por caminhos outros possíveis.

Esta pesquisa buscou não a totalidade dos sentidos das narrativas, mas as conexões, os círculos de convergência estabelecidos entre as narrativas e as relações étnico-raciais. A partir do exercício da cartografia de choques, foi possível realizar uma analítica das linhas de composição de desejo dos(as) *praticantespensantes*. Cartografia aqui compreendida como procedimento de pesquisa criado por Deleuze e Guattari, e inspirado em Deligne, para acompanhar linhas de composição de subjetividade em indivíduos ou grupos: “o que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos” (1998, p. 102).

Com base em Maldonado (2022, no prelo), pergunto: “o que move as linhas desejanter em nós e no campo social?”, e também com Maldonado (2022), respondo: “o desejo”. Para Deleuze e Guattari (1995), “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (1995, p. 22), assim produzindo o existir, o real. Os sujeitos, os corpos, são máquinas desejanter que criam fluxos e rupturas. “Nós somos essas máquinas. Os efeitos delas estão em nós e na sociedade” (MALDONADO, 2022, no prelo). Pela cartografia, é possível acompanhar os agenciamentos das linhas desejanter. As palavras e/ou expressões destacadas das narrativas, apresentadas anteriormente, evidenciam a provocação nos corpos e mentes dos(as) *praticantespensantes* feita pelas imagens apresentadas pelos filmes. Essas narrativas levaram-nos aos seguintes círculos de convergência: 1) currículo e Escola produzindo identidades e negando a diferença; 2) “eus” suspensos e outros “eus” sendo movimentados.

¹⁸ www.portalsaofrancisco.com.br/biologia/rizoma - Acessado em 10/01/2022.

5.2. Círculos de convergência 1: Currículo e Escola produzindo identidades e negando a diferença

C. é uma menina que veio com a mãe (professora) assistir ao filme. Quantos anos você tem, C.? Cinco anos. Então, a mãe vai traduzir pra nós o que C. comentou com ela sobre o filme. (Professora Maritza¹⁹, 2017).

A C. disse que não gostou do filme porque deu uma *tristeza* muito grande nela (Professora R., 2017).

As passagens de narrativa apresentadas acima retratam dois aspectos comentados anteriormente: a presença de mulheres, mães, professoras, que encararam um terceiro turno de trabalho em busca de novos conhecimentos, e os choques provocados pelos filmes, de grande diversidade, seja por preconceitos, clichês estabelecidos ou emoções.

Por ser um *espaçotempo* maleável, aconchegante e convidativo que foi de encontro a uma metodologia mais rígida, comumente praticada em formação continuada de professores(as), o Cineclube (Re)Existência não colocou impedimentos para que as mães-professoras levassem suas filhas, seus filhos. Porém, o que não se imaginava era que os filmes tivessem impacto de forma tão significativa em uma criança de cinco anos que acompanhava a mãe durante o encontro. Como seria possível pensar sobre sentimento de tristeza em uma criança por um filme em um curso de formação de professores(as) convencional, em um espaço rígido, onde uns acreditam possuir “a verdade” que deve ser imposta a outros(as)? E mais: como considerar a presença de uma criança em tal cenário?

O Cineclube (Re)Existência fez esse exercício de ir de encontro ao estático presente no cotidiano escolar e na formação continuada de professores(as), formação essa que muitas vezes também acontece no espaço escolar. Desde sua concepção, o Cineclube baseou-se em uma experiência com a sétima arte que visasse a uma educação sensível, aberta à reinvenção.

O filme a que C. assistiu ao lado de sua mãe e que lhe causou sentimento de tristeza foi *Geração roubada* (Phillip Noyce, Austrália, 2002), o primeiro filme exibido da terceira etapa da ação em 2017. O filme tem como personagens principais três meninas aborígenes mantidas em um campo de concentração, criado pelo governo australiano da época, em que são treinadas para tornarem-se empregadas domésticas em casas de famílias de brancos australianos em um futuro próximo. Elas resolvem fugir e atravessar milhares de quilômetros pelo país em busca de sua aldeia de origem. Como é possível que um filme que não traz uma

¹⁹ Por ser coordenadora do projeto, a professora Maritza terá seu nome mantido no texto.

temática usual de filmes infantis, falado em inglês e legendado em português, ter feito C., menina de 5 anos de idade, de Cáceres, Mato Grosso, Brasil, sentir medo? Fishcer e Marcello (2016) ajudam a pensar essa questão.

Importante marcar esses contrastes, nos modos de recepção ao filme: o convite a entregar-se ao diferente por vezes mostra-se tão indesejável, como sucede àquele estrangeiro que adentra nosso mundo e incomoda pela voz, pela entonação, pela dificuldade de mútuo entendimento, pelo que dele se instaura em nós como desagrado e incompreensão. Não se questiona aqui o direito e a possibilidade de não nos agradar uma certa narrativa (FISCHER; MARCELLO, 2016, p. 25).

Talvez a menina ainda não se desse conta, ou não conseguisse dizer exatamente, mas sua mente e seu corpo foram alcançados e impactados pela potência da imagem, pela quebra de seus clichês – ou seria construção de imagens outras de pensamentos devido à sua pouca idade? – a partir do choque transmitido pelo filme. Não se pode esquecer que ela acompanhou o desenrolar do filme sem que entendesse plenamente os diálogos da narrativa, mas observou as três meninas do filme em suas incansáveis corridas, fugas, dilemas e desafios. Assim, realidade e ficção consolidam-se em dois extremos da mesma linha por onde o cinema transita.

A menina disse que ela tinha visto um filme de terror, ela ficou *assustada* [...], e eu acho que o filme conseguiu passar isso, porque muito do filme é filmado na *perspectiva da criança*, muito do filme é como se a câmera fosse para a criança. [...] Você vê a enfermeira olhando nos olhos da criança [...] o chefe (responsável pelos campos de concentração) também, ele olha de cima pra baixo [...] sempre é filmado de baixo pra cima. E sempre, quando a gente vê as crianças, a câmera fica numa posição mais baixa pra você ver, mesmo não estando nos olhos, a partir da percepção do mundo que a criança tem, que é numa altura mais baixa (Professor L., 2017).

A passagem acima retrata outra sensação proporcionada pelo *espaçotempo* do Cineclube (Re)Existência, pela conversa, pelo filme: a visão de um adulto que se sentiu tocado pela percepção de mundo de uma menina aborígine em um contexto australiano dos anos de 1930, devido aos signos do filme interpretados por ele, como, por exemplo, os enquadramentos e movimentos de câmera utilizados pela fotografia do filme. Esses elementos são parte da linguagem cinematográfica. Guéron (2011), apoiando-se em Deleuze (2018b), aponta:

Deleuze nos ensina que se este cinema não se preocupa mais em reproduzir o real, é porque de uma maneira ou de outra seus autores passam a compreender, como

compreenderam Nietzsche e Bergson, que o real é irreprodutível. O cinema descobre então completamente uma potência que desde sempre foi a sua, qual seja, a da “produção” de realidade, e faz das situações-limite que daí se desdobram o drama de grande parte dos filmes. E este drama, ou cada um destes dramas, se traduz numa disputa contra tudo o que se opõe à potência inventiva da vida (GUÉRON, 2011, p. 195).

Na sequência da fala da menina C., com sua tristeza ao presenciar os choques vindos do filme, o professor Dimas continuou a conversa e disse:

Nós temos quase cem pessoas aqui hoje. Tá lindo isso! [...] O que aconteceu no filme, será que está na nossa *realidade escolar*? (Professor Dimas²⁰, 2017).

O que será que um filme australiano que trata de uma etnia indígena da Austrália, sobre uma passagem de conflito histórico da realidade de lá, tem de ligação com o cotidiano escolar em uma cidade no interior do Brasil?

Assim que eu comecei a assistir, algo que me chamou a atenção foi a questão da *identidade*. A hora em que eu vi todo aquele arranjo para esse *sequestro*, eu falei “esse povo acabou”. Não terá *identidade* [...]. Então, fiquei com pontos de interrogação na cabeça. *O que estou fazendo*, como estou fazendo, com quem estou fazendo, por que estou fazendo, para quê? Então, são muitas questões que me fizeram ficar estarecida com esses pensamentos todos, porque, às vezes, você quer moldar os alunos de acordo com suas ideias, o que você pensa, seus valores, que você acredita que são corretos pra você e para *o outro* (Professora S., 2017).

Choques alcançam e transitam por corpos e mentes dos(as) *praticantespensantes* do Cineclube (Re)Existência, que questionam instantaneamente não apenas suas profissões, mas suas relações humanas além do *espaçotempo* de formação continuada de professores(as), além do cotidiano escolar. De acordo com Fernandes (2015), os(as) espectadores(as):

Trazem elementos vistos nos filmes para narrar experiências e histórias de suas vidas. Em alguns momentos, fazem-se verdadeiras confidências públicas de situações vividas na infância ou na vida adulta relacionadas ao que o filme traz. Assim, os filmes provocam confissões, resgate de memórias, afirmações de identidades, entre outras correlações trazidas por eles. [...] Os participantes trazem, para o debate dos filmes assistidos, reflexões e críticas sobre questões sociais, políticas e históricas para além do que é tratado nos filmes. Assim, articulam o contexto do filme de outro país com o contexto brasileiro, comparam as situações vividas lá e aqui e apontam semelhanças mais do que diferenças, mostrando o que cada filme nos faz pensar para além dele (FERNANDES, 2015 p. 103-104).

²⁰ Professor Dimas fez parte da equipe do projeto e terá seu nome mantido na escrita do texto.

Quando a professora S. aborda a questão do *sequestro*, reportando-se à *identidade* das crianças aborígenes, podemos pensar tanto na ideia de sequestro relacionada à educação escolarizada quanto na ideia de identidade. Aqui, interessante se faz problematizar, como fez professora S., a escola como instituição de captura de corpos e mentes. Embora a professora não tenha se reportado a esses termos, muito menos ao filósofo francês Michel Foucault, a análise feita por ela fornece indícios para compreender, em sua narrativa, um incômodo com sua prática cotidiana. Quando ela diz, “às vezes, você quer moldar os alunos de acordo com suas ideias, o que você pensa, seus valores, que você acredita que são corretos pra você e para o outro”, ela está colocando seu “eu” em suspensão e se abrindo para a mudança, a transformação de si, o devir.

O campo de concentração do filme é movimentado na narrativa da professora, que se reporta à escola. O campo de concentração recebe crianças sequestradas de suas famílias, que perdem sua identidade. E a escola? Para Foucault (1987), assim como o hospital, o quartel e a prisão, a escola é uma instituição de sequestro. Segundo Veiga-Neto (2007), instituições de sequestro "são aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc." (2007, p. 62). Embora essas instituições modernas de sequestro de corpos e mentes traduzam-se em fórmulas gerais de dominação, diferem, segundo Foucault (1987), da escravidão. As instituições de sequestro modernas “não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta, obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (1987, p. 118). Na escola e nas outras instituições de sequestro modernas, uma “arte do corpo humano” é constituída. Esse corpo entra na maquinaria escolar e torna-se, ao mesmo tempo, mais obediente e mais útil. Segundo Foucault (1987), “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (1987, p. 119). Pode-se dizer que o sequestro das meninas do filme movimentou uma ideia antes pouco pensada ou não pensada no cotidiano escolar – o sequestro operado nas instituições, que torna os corpos dóceis e úteis.

O filme, o ambiente de conversa, a liberdade para pensar alto, trouxeram a narrativa da professora S., problematizando sua prática de sequestro. Na escola, o sequestro ocorre em prol de uma identidade, de uma dita “verdade”, de um pensamento que passou pelo crivo da

ciência em seu processo de seleção, organização e controle e que se tornou “o discurso verdadeiro”.

As narrativas compartilhadas, compreendidas nesta pesquisa como personagens conceituais que movimentam esta escrita, foram multiplicação das imagens do filme apresentado, a partir do momento em que a mesma imagem, o mesmo filme, foi compartilhado por quem ali estava, mas as sensações, as interpretações, verbalizaram-se de formas outras, múltiplas. Entende-se, de acordo com Fischer e Marcello (2016), que “a imagem talvez se faça mais potente quando permanece na qualidade de rastro, de ruído, de estranhamento, e por isso mesmo nos convoque a vê-la, inclusive mais uma vez” (2016, p. 27).

Eu olhei mais para o macro da *educação*. Como o professor falou, é um *sequestro* de *identidade*, daquela bagagem que o aluno traz pra gente. Os trabalhos na sala de aula [...] a gente tem que entender e respeitar cada um (Professora L., 2017).

Interessante perceber como a conversa flui, como a conversa continua a partir de um disparador, de uma pergunta, de uma intercessão. Não foi necessário os(as) organizadores(as) do cineclube puxarem novos fios. Os fios foram sendo puxados pelas professoras e professores, tecendo-se tramas e composições que agora conversam com este texto. A narrativa da professora L. continua a conversa do sequestro, antes iniciada. A atitude de fuga das personagens centrais do filme foi reação direta ao sequestro do seio de suas comunidades. Pela narrativa da professora L., é possível inferir que ela pensa o sequestro em dois sentidos. Sequestro como ato de privar uma pessoa de liberdade, como aconteceu no filme, e sequestros de identidade, realizados todos os dias nos ambientes escolares, não fugindo à ideia de sequestro de liberdade. Em favor de uma norma, ou de critérios de normalidades, as professoras, muitas vezes, reforçam identidades que negam a diferença.

Em determinado momento do filme, um personagem (branco e representante do governo australiano da época) questiona-se por qual razão as três meninas enfrentariam quilômetros de terreno inóspito em vez de ficarem nos campos, onde tinham roupa, comida e “educação” (o uso de aspas aqui se justifica porque o entendimento de educação pelo personagem era o de direcionamento e treinamento para que as meninas aborígenes se tornassem domésticas e trabalhassem como tal em casas de famílias brancas). Na educação, é possível identificar se as fugas têm algum tipo de semelhança com o apresentado no filme?

Começou o filme, imagem de *violência* e tal. [...] nós tivemos uma situação essa semana em que o menino, na hora em que ele entrou na sala, tímido e quieto, falou pra mim: “professor, eu preciso ir embora, porque eu estou com dor de barriga”. Aí eu liguei para a mãe dele, e a mãe dele falou: “ele não tá com dor de barriga, ele tá com *medo* porque ele foi *ameaçado*”. Aí, imediatamente, eu chamei ele, e as características dele, parece um menino indiano, aquela cor diferente, os traços dele de um menino indiano e quieto. Ele não falava, ele não questionava nada, nada. Aí que a mãe falou que realmente ele está sofrendo *bullying*, que estão apelidando, que estão ameaçando ele (Professor G., 2017).

As personagens do filme são obrigadas a respeitar e seguir as regras do campo de treinamento, impostas pelo governo australiano da primeira metade do século XX, governo esse branco e fortemente influenciado pela sociedade britânica da época. E os(as) estudantes da rede básica de ensino de Cáceres (MT), seguem quais regras? O professor G. recorda uma situação vivenciada com seu aluno de características indianas e diz que não conseguiu fazer com que o menino falasse sobre sua dor de barriga. Ao ligar para a mãe, soube da ameaça, do *bullying*, dos apelidos. Podemos pensar: ameaça, *bullying*, apelidos, são parte dos currículos dos cursos de formação inicial de professores(as)? O professor G., que continua a conversa com seus(suas) colegas, é da área de Geografia. Ele, com sua narrativa, apresenta a alternativa que encontrou para a situação vivenciada. Sua alternativa, comentada naquele *espaçotempo*, pode ter reverberado na prática de outros(as) colegas que porventura possam passar por situações semelhantes em outras escolas. O professor disse que se importou com aquela dor de barriga. O fato de importar-se fez com que ele soubesse que o menino não falava porque estava sendo intimidado, porque sofria *bullying* de outros colegas na escola. Mas aprendemos, nos bancos das universidades, a atentar ao cotidiano do espaço e do tempo da escola? Cotidiano esse que se movimenta com pessoas encarnadas em corpos de determinados tipos, que carregam para dentro da escola seus mundos sociais, culturais, afetivos. Esses mundos entram em contato com outros mundos, e, quando esses outros mundos são compostos por práticas preconceituosas, racistas, excludentes, dores de barriga tornam-se comuns.

Sobre a relação entre o filme e a narração apresentada por professor G., Fernandes (2015) afirma:

Ao narrar sobre o filme exibido, o sujeito cria um sentido para o que foi assistido, falando sobre e através do contato cinematográfico. Por isso a narração é sempre um contar de si, contar e compartilhar com o outro sua própria experiência. E, ao falar sobre o que o tocou, o que o marcou no filme, narradores e ouvintes não apenas trocam experiências, mas também as inventam e se inventam. Quem narra relata seu ponto de vista ou o que lhe chamou atenção no filme, constrói sua relação com o que foi visto na tela e cria significados para a própria experiência. Nesse sentido, configura-se uma transformação do filme como espaço de pensamento nesse processo narrativo vivido por eles (FERNANDES, 2015, p. 105).

O professor G., quando prossegue a conversa com o filme e com os(as) colegas, constitui-se em um professor-formador-em-formação-devir.

Necessário se faz, a partir dessas conversas, pensar o currículo – mas não se quer aqui pensar o currículo instituído, documental, descritivo. A proposta é pensar o currículo em movimento, que acontece de maneira distinta em cada *espaçotempo* escolar.

As pesquisas de currículo e cotidiano apostam nos cotidianos como *espaçostempos* de criação de conhecimentos e de produção da vida social (FERRAÇO, 2018). O(a) professor(a), mesmo muitas vezes não tendo lido sobre currículo e cotidiano, mostra a face da criação em seu cotidiano. O professor G. incomoda-se com a dor do menino, liga para a mãe, é impactado ao saber que a dor era dor de racismo, de preconceito, de xenofobia. Esse movimento movimenta o currículo escolar todos os dias. Muitas vezes, a partir desses movimentos, “dor de barriga” torna-se epidemia, e ausências, evasões dos cotidianos escolares, intensificam-se. O professor G. incomoda-se, rompe com o instituído, movimentando-o e criando um currículo instituinte. Para Ferração (2018),

Os cotidianos escolares, nessa perspectiva, remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (FERRAÇO, 2018, p. 90).

O autor diz que os cotidianos escolares remetem ao contexto social no qual se produz o entrelaçamento de redes de *conhecimentossignificações* e sentidos tecidos *dentrofora* das escolas (*id. ibidem*). Assim, no Cineclube (Re)Existência, a partir da narrativa de um professor, pode-se perceber que essa premissa se confirma. Não é possível pensar criança, jovem, adulto(a), com seus mundos culturais fora da escola, e aluno(a) e professor(a) dentro da escola. Dentro e fora caminham juntos, dentro e fora. Um currículo em movimento dá provas de que essa premissa é verdadeira. Um currículo em movimento que permita empolgar-se com o cinema. Para Fresquet (2017),

Ver cinema e fazer experiências dessa arte renova, no aprendizado, a vitalidade do aprender, como ação e movimento. Faz parte do aprendizado dessa arte, descobrir aquilo que o cinema mostra e oculta e, nesse exercício de olhar e de escutar, desvendamos mais uma pista fundamental para a educação, que consiste em restaurar o mistério, como elemento intrínseco da construção do conhecimento em um determinado espaço e tempo. A partir do cinema, pensamos o tempo, inventamos a memória e lembramos o futuro. Inclusive, o tempo necessário para dar tempo aos estilos de aprendizagem de cada um (FRESQUET, 2017, p. 123).

Como evidenciado anteriormente, o cinema tanto pode ser o clichê quanto pode, por meio de si próprio, romper com o clichê. Nesta pesquisa, o cinema é compreendido como potência para a quebra do clichê, da norma. Tornar o cinema parte do currículo, parte da educação brasileira, é abrir horizontes para tomar as rédeas e mudar as narrativas estabelecidas, possibilitando que outras vozes sejam ouvidas e que imagens silenciadas se tornem visíveis.

O cinema apresenta-se como instrumento pedagógico e didático que empreende papel fundamental no processo de formação por desempenhar esquemas elementares, proporcionando construções subsequentes em que o reflexo da imagem reproduzida na tela promove em *modificabilidade* epistêmica a abstração reflexiva que acontece pela reconstrução das representações simbólicas que, uma vez superadas pelo rompimento das bases que estruturam esse pensamento, abrem espaço para outras representações (LOBO, 2017, p. 119, grifo da autora).

Pode-se dizer que tal vertente para o cinema é transgressora, rompendo completamente com o imaginado pelos seus inventores, os Irmãos Lumière. Vai além porque o cinema se confirma grande fonte de entretenimento e ganha lugar de destaque dentro da pesquisa, proporcionando novas possibilidades, novos tempos, novos devires dentro e fora dos “ateliês” da educação, o que, de acordo com Coutinho e Freitas (2013), possibilita

Uma realidade impensada e impensável, e que por isso nos faz fugir dos modelos, dos estereótipos e dos clichês, em prol de um “povo menor”, de um devir minoritário que transgride o predominantemente representado/pensado. [...] uso de cinema em educação, uma função ao mesmo tempo de vidência e resistência, porque ao apresentar um mundo ou um universo impensável – aquele em que “falta o povo” – o cinema pode abrir brechas e fissuras nas representações que nos impedem de pensar (COUTINHO; FREITAS, 2013, p. 488-489).

Em outro momento da conversa, a professora Maritza, sobre o tempo do cotidiano, diz:

O tempo da rotina [...] é um *tempo cansativo*, monótono, sem graça e sem vida, só que esse é o tempo que ordena, regula e controla as ações da educação infantil. Então, tem hora pra chegar, pra comer, pra dormir, pra brincar, hora pra tomar banho, hora do parque, tem hora pra tudo, e a criança, com seis meses de idade, em cidades que têm creche, já começa a constituir na sua vida o que é o tempo cronológico de *captura de almas* e nós, professores, achamos que essa é a única maneira possível de fazer educação. Por que é a única maneira possível? Porque é a maneira que nós entendemos (Professora Maritza, 2017).

A narrativa da professora problematiza, junto com os(as) professores(as) do Cineclube (Re)Existência, aquela ideia de currículo pensada a partir de projetos, de planos, de elencar disciplinas que têm um tempo cronometrado para serem desenvolvidas, de modo gradual e contínuo. Se é o tempo cronológico que regula o *espaçotempo* escolar, outros tempos, muitas vezes não valorizados, efetuam-se e movimentam com mais intensidade a alma de quem habita o cotidiano escolar. O tempo da dor de barriga que se transforma em *bullying* movimenta outra ideia de tempo, que os gregos chamam de *aion* e que se contrapõe ao tempo de *cronos*. *Aion*, segundo Maldonado (2017),

É o tempo flutuante em contraposição ao tempo formal de *cronos*. Duas maneiras distintas de temporalidade, dois modos distintos de individuação. Ao modo de individuação propiciado pelo tempo de *aion*, Deleuze dá o nome de *hecceidade*. Enquanto hecceidade, um corpo não se determina pela forma, nem como substância, ou sujeito determinado. O corpo se define pelo conjunto de elementos materiais, ou pelas coordenadas espaço-temporais que lhe pertencem. Assim, para Deleuze, não somos mais que hecceidades (MALDONADO, 2017, p. 116).

Quais foram as coordenadas espaço-temporais que passaram pelo corpo do menino com dor de barriga? Coordenadas de preconceito, ódio à diferença, segregação, violência. Quais foram as coordenadas espaço-temporais que passaram pelo professor participante do Cineclube (Re)Existência? Coordenadas de empatia, afetividade, preocupação. Esses dois tempos convivem no *espaçotempo* escolar. Esses dois tempos, de *cronos* e *aion*, foram motivos de conversas a partir do filme *Geração roubada* e possibilitaram, talvez, que outros possíveis fossem possíveis nos cotidianos escolares.

Eu só quero fazer um comentário, uma coisa que aconteceu com a minha família. O meu irmão [...], ele é branco, e a esposa dele [...], *escura* [...]. Meu sobrinho, ele foi pego de surpresa semana passada [...]. Ele chegou pra ela e falou: “vovó, eu não queria nascer”. Aí a vó perguntou “por quê?”, “é porque lá na minha escola *só eu que sou marrom, só eu e meu amigo somos marrons*” (Professora N., 2017).

“*Só eu que sou marrom*”.

Reconhecer a rigidez do currículo escolar não é dedicação apenas para estudiosos(as) do currículo.

“*Só eu que sou marrom*”.

“*Eu que sou marrom*”.

“*Sou marrom*”.

Que currículo é esse que não permite a uma criança se reconhecer no espaço, no cotidiano escolar? Quais são os representativos dos currículos para/com a população não branca? Onde estão essas pessoas nos livros de História? Quem são essas pessoas nos livros de Biologia?

O relato, carregado de dor, pois naquela fala a professora N. narrava uma reclamação de seu sobrinho, é evidência da necessidade de ações voltadas para o desenvolvimento humano que resgatem a população negra das periferias sociais no país. Ser negro(a) é motivo para querer não existir? *“Eu não queria nascer”*. Seria isso reflexo da sensação da falta de coordenadas espaço-temporais? *“Vovó, eu não queria nascer”*. Se na escola não há mais crianças que são da mesma projeção identitária do menino, então, ali não é seu lugar? *“Só eu que sou marrom”*. A sensação de não pertencer confere-lhe, como fuga, o não existir?

O racismo, o preconceito e a discriminação são malefícios que existem na escola, assim como na sociedade em geral, muitas vezes mascarados, naturalizados ou, outras tantas vezes, são assumidos explicitamente. Essas atitudes estão presentes nos valores, nas normas vigentes e nos procedimentos que realizamos para alcançar nosso intento. São heranças culturais de um processo cruel de dominação, que mina a cultura dos grupos sociais considerados dominados, entre nós os negros e indígenas. Trabalhar a partir de valores eurocêntricos, o sistema de educação leva as crianças e adolescentes afro-brasileiros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal, pelos demais, ao conviverem com as imagens estereotipadas que causam danos psicológicos e morais, bloqueando a personalidade pessoal, étnica e cultural dos afros-descendentes (FELIPE; TERUYA, 2007, p. 124).

Reconhecer a rigidez do currículo escolar é um passo em direção a reconhecer o tratamento desigual que a população negra no Brasil sofre desde que foi sequestrada de suas terras e aqui chegou trazida pelos navios da Europa. Currículos insistem em apagar, silenciar a cultura, e sujeitos das populações negras e indígenas não podem fazer parte de uma educação que tem como horizonte a alteridade.

Além da inculcação ideológica promovida pela cinema, rádio, TV, revistas e instituições, o livro didático, pela importância que lhe é atribuída pelo poder do Estado de transmitir “Verdade” que lhe é conferido, consegue de forma sistemática inculcar na cabeça dos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas que passam a ser assumidas como conceitos e visões da “realidade” que se constitui ideologicamente (SILVA, 1998, p. 3).

Pensar em um currículo, em uma educação voltada para a afirmação da diferença, é considerar múltiplos aspectos culturais de diferentes grupos, permitindo que expressem a si

próprios na busca do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Silva (2016), um currículo crítico deveria

Centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo. Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto, ignorar sua profunda dinâmica psíquica. A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões (SILVA, 2016, p. 103).

Ainda paira, no imaginário da sociedade brasileira, a imagem de uma identidade nacional única (branca-eurocêntrica), construída há séculos a partir dos interesses de uma classe dominante racista que excluía e subordinava a população negra.

O brasileiro, de um modo geral, sabe pouquíssimo a respeito do afrodescendente ou, quando sabe, está repleto de ideias preconceituosas. Nosso conhecimento, por exemplo, começa na entrada do negro no Brasil como mercadoria. É a imagem do escravo, descalço, seminu e selvagem. Mas a história do africano livre, senhor de sua vida, produtor de sua cultura, à época dos grandes reinos e impérios na África Pré-Colonial é pouco conhecida. Por isso, é urgente desmontar as inverdades e as omissões para desnaturalizar os preconceitos e construir uma nação multirracial, justa e democrática (FELIPE; TERUYA, 2007, p. 124).

Faz-se necessário, assim, movimentar o cotidiano da escola, movimentar o currículo escolar, movimentar o pensamento em direção ao reconhecimento da importância da população negra e de sua cultura para a formação da nação brasileira.

Qual que é o pensamento? De violência, de colocar uns contra outros. De acirrar de novo as diferenças de gênero, de raça, de acirrar mais ainda as diferenças de classe social, colocando uma classe contra a outra, um povo, uma etnia contra a outra, acreditando ainda que existe superioridade (Professora Maritza, 2018).

Não! A ideia do Cineclube (Re)Existência não é a de acirrar diferenças, impor nova superioridade. A ideia é problematizar práticas que circulam no cotidiano escolar e que movimentam o currículo. Práticas, muitas vezes, binárias, de segregação, de imposição, de discriminação, de preconceito. Problematizando essas práticas, quiçá, práticas outras emergem e alterem, um dia, o *status quo*. Não se fala aqui de utopia, um lugar “lá fora”, longínquo, que não é real. Para Foucault (2013), “as utopias são sítios sem lugar real [...] são espaços fundamentalmente irreais” (2013, p.4). Estamos falando da possibilidade de criar heterotopia, conceito cunhado por Foucault (2013) para dizer que “o espaço do outro foi esquecido pela

cultura ocidental” e precisa ser ocupado, pensado, fortalecido. *Heterotopia* é uma palavra composta pelo prefixo grego *heteros*, que significa diferente, e pela palavra *topia*, que significa lugar, espaço. Assim, heterotopia significa o espaço do outro. Como vimos no decorrer desta pesquisa, em busca do uno, de um suposto universal, a racionalidade moderna afasta tudo que afeta “o sonho feliz de cidade”, como canta Caetano Veloso em *Sampa*. Afasta o que não conhece. Afasta o outro, a diferença, a multiplicidade. Ocupar esses espaços significa, para Foucault (2013), criar heterotopias. O *espaçotempo* do Cineclube (Re)Existência pode ser pensado como um *espaçotempo* heterotópico, um *espaçotempo* de afirmação da diferença, um *espaçotempo* de formação-devir.

5.3 Círculos de convergência 2: “Eus” suspensos e outros “eus” sendo movimentados

As provocações do Cineclube (Re)Existência colocaram pensamentos a pensar. Geraram medo, preocupação, nos(as) *praticantespensantes* em relação à postura dentro de sala de aula perante seus(suas) estudantes, perante suas práticas de docência.

A gente também foi criado com um pai, uma mãe, família, que ensinou a você várias coisas que são erradas também. E hoje, nós, enquanto profissionais da educação, a gente também tem que ter *mudança* no nosso comportamento [...] porque tem gente que fala assim: “*eu não sou preconceituosa*”. Mas, no fundo, lá no fundinho, a gente *tem também*. [...] Então, hoje a gente está trabalhando isso primeiro com a gente pra poder *ajudar* o aluno (Professora M., 2017).

A narrativa da professora M. aconteceu na terceira sessão do Cineclube (Re)Existência, após a exibição de *Flor do deserto* (Sherry Hormann, Reino Unido, 2009). O filme apresenta a trajetória de Waris Dirie, que, ainda menina, fugiu do interior da Somália por conta de um casamento arranjado e, depois de receber ajuda de parentes, acabou indo parar em Londres. Como pano de fundo, o filme tem o passado de Waris e uma cerimônia de mutilação genital pela qual as meninas de sua tribo passam ainda na infância. Por parte da professora M., há um início de autocrítica, que partiu do choque proporcionado pelo filme ao fazê-la pensar na relação com sua própria família, projetando o desejo de mudança enquanto profissional da educação. O novo pensamento da professora M., a partir do filme exibido, segundo Masschelein e Simons (2014), “serve para proporcionar uma educação geral, que permite que a pessoa participe de forma independente e crítica da sociedade” (2014, p. 54).

A narrativa da professora M. reverberou nas mentes e corpos de *praticantespensantes* que compunham o *espaçotempo* do Cineclube (Re)Existência:

Eu acho que esse filme, ele não traz uma história *dentro da escola*, dentro da educação, mas eu acho que nos dá alguns pontos pra gente *pensar* nessas possibilidades que a gente vive *dentro da escola*, e nós aqui em Cáceres temos isso (Professora K., 2017).

Quais processos, “cerimônias” e/ou “iniciações”, crianças e adolescentes vivenciam durante sua experiência escolar? Não se fala aqui de mutilação genital, tema explorado no filme em questão, mas acontecem outros eventos de natureza traumática (racismo, xenofobia, machismo, *bullying*, etc.) no *espaçotempo* escolar que repercutem na vida adulta dessas crianças?

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racial, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2017, p. 27).

Resgatando a narrativa do menino que “*não queria nascer*”, qual foi o acontecimento de tamanha “mutilação” em sua mente e corpo que o levou a essa fala? É fundamental que teorias e estudos acerca das diversidades raciais façam parte do cotidiano escolar e de formação de professores e professoras, para que ações, como a autocrítica da professora M. e o questionamento da professora K., sejam parte integrante de uma educação que se opõe ao racismo.

Ao pensar na mutilação sofrida por Waris no filme *Flor do deserto*, foi possível pensar muitos temas mutiladores que transitam na escola e no currículo e que os(as) *praticantespensantes* do Cineclube (Re)Existência abordaram recorrentemente. As palavras *negros(as)*, *pretos(as)*, *escuro(a)*, *marrom*, *racismo*, transitaram entre narrativas das sessões do Cineclube e levaram a pensar no círculo de convergência dos “eus” suspensos.

Essas palavras foram repetidas durante os encontros do Cineclube (Re)Existência. O que chama atenção, para esta pesquisa, mesmo se tratando do acompanhamento de narrativas

de uma ação que debateu questões étnico-raciais e xenofóbicas, não foi a repetição das palavras, mas a maneira como elas foram usadas.

“Tia, mas ele tá o tempo todo sujo, é porque ele é pobre?”, aí o outro pegou e falou assim: “não, é porque ele é *preto!*” (Professora D., 2017).

Vocês esperavam que o filme falasse do *negro* [...] O que é que esse filme tem a ver conosco? (Professor Dimas, 2017).

Ele é branco, e a esposa dele [...] *escura*. (Professora N., 2017,).

“Vovó, eu não queria nascer”. Aí a vó perguntou “por quê?”, “é porque lá na minha escola só eu que sou *marrom*, só eu e meu amigo somos *marrons*”. (Professora N., 2017).

Normalmente a gente observa a África como se fosse um local comum para todo mundo, ou seja, tem *negro*, é da África. (Professor R., 2017).

O *negro* serve, os imigrantes, no caso, os haitianos, servem para serviço braçal, mas para superar, a chegar a ser professor, por exemplo, a sociedade não quer aceitar, e entra também essa discussão de cota racial, que eu sou contra [...] sendo que nós, seres humanos, somos todos iguais e capazes. (Professora Mn., 2017).

Na maioria das falas, o uso das palavras destacadas anteriormente remetem à ideia do outro. O sujeito negro, preto, marrom, escuro, e/ou aquele(a) que sofre racismo, é sempre o corpo de outro sujeito, e não o próprio corpo que fala. Essa constatação chama atenção, visto que a grande maioria dos(as) *praticantespensantes* que se fizeram presentes nos encontros do Cineclube (Re)Existência era de pessoas que se identificaram como negras. Indivíduos negros falam, com sentimento de distanciamento, sobre personagens negros(as), sobre situações vividas por essas pessoas, mas não se reconhecem ou têm dificuldade de se reconhecerem enquanto negros(as), enquanto vítimas da desigualdade racial brasileira. Nos momentos em que verbalizam aquelas narrativas, não se reconhecem em sua negritude. Esse(a) professor(a) é resultado de uma racionalidade branca, racista, xenófoba, que o(a) constituiu. Assim, acredito que, ao verbalizar sobre “esse outro”, seu(sua) estudante, sua família, o(a) colega esteja também se narrando e se constituindo outro, mesmo sem se dar conta, naquele momento, desse processo.

De acordo com Santos e Reis (2021), “as sociedades modernas ancoram-se fundamentalmente no encobrimento do outro através da perspectiva racial, na qual as diferenças são transformadas em desigualdades a partir da hierarquização como maneira de avaliar os indivíduos” (2021, p. 319). A equipe do projeto, os(as) *praticantespensantes*, eu, independentemente do momento, do espaço, da ideologia, continuamos inseridos em uma

sociedade que é, na mais resumida das definições, desigual. Mesmo com as narrativas que ocuparam um *espaçotempo* em que as quebras dos clichês da sociedade são possibilitadas, esses mesmos clichês e preconceitos ainda são perceptíveis nas falas, pois os reflexos do sistema-mor não podem ser instantaneamente rompidos.

O filme [...], quando fala de *eugenia*, que nós vimos ali, nós somos remetidos para a Alemanha nazista [...]. Esse filme, então, ele é um soco no nosso estômago, no nosso queixo, e nos surpreende a todo momento, porque, quando eu disse anteriormente, traz para o interior, traz para o centro da cena aquilo que a gente não quer ver (Professor Paulo²¹, 2017).

A narrativa acima, do professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, traz para o debate o sentimento de incômodo após a exibição do documentário *Menino 23 – Infâncias perdidas no Brasil* (Belisário França, Brasil, 2016). O filme trouxe evidências de práticas nazistas, racistas e eugênicas contra crianças negras órfãs no interior do Brasil durante a primeira metade do século XX. Nessa linha de raciocínio, quando se fala em extermínio de um povo específico, pensa-se, quase instantaneamente, na Alemanha nazista de Hitler. Porém, quando o mesmo é evidenciado com maior proximidade (no caso aqui, no mesmo país em que se está), há dificuldade para se aceitar ou fazer a devida associação com os fatos apresentados. O apontamento ao “outro” nas narrativas está diretamente relacionado ao que se apresentou nesta dissertação no que diz respeito ao branqueamento (BARBOSA, 2016) da sociedade brasileira, em que apenas características da população branca são exaltadas, definidas como qualidades, e as características da população negra são colocadas como defeitos. De acordo com Munanga (1999), isso dificulta ainda mais que a população negra se identifique perante si.

Narrar, reconhecer as marcas, dores, feridas do racismo de outro sujeito, inevitavelmente apresenta-se menos árduo que projetar tais experiências em si próprio, ou até próximo de si.

Vamos tratar como opinião? A homofobia, o *racismo*, a misoginia. (Professora K., 2018).

²¹ Professor Paulo foi convidado pela equipe do Cineclube (Re)Existência a apresentar um filme; assim, terá seu nome mantido na escrita do texto.

Desdobramentos que também apontam caminhos outros, como questionado na passagem acima, não são as respostas fechadas de uma formação rígida. Apontamentos que são base da formação-devir que dá devida importância para o movimento, pois o

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36, grifos dos autores).

É possível, pois, fazer um paralelo entre educação e cinema. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que o cinema se afunda no clichê da imagem, é pelo choque com o clichê que o cinema consegue ressignificar-se e potencializar-se como produtor de novas realidades. Assim faz a educação, ou melhor, assim se encontram professores e professoras na educação, no chão da escola. Mesmo convivendo diariamente com a norma instituída, conseguem criar *espaçotempos* instituintes e ressignificar o aprender, a docência, movimentando o currículo, suas mentes e seus corpos.

Em outro apontamento, fica evidente mais um aspecto muito presente nas narrativas: a incerteza de como agir em situações de racismo.

Nas brincadeiras, no parque, tudo, eu percebi que o menino branco desfaz do negro, até na hora de soltar o pum. Soltaram o pum, e ele falou “foi ele!”. Eu falei “quem é ele?”. “Fulano”. Na hora de abraçar, todos sentados como nós estamos, passaram o braço assim, e ele não abraçava o coleguinha; no parque, ele não sentava no balanço com o coleguinha negro, e ele preconceituoso, não sei se cabe aqui a palavra racista” (Professora Mn., 2017).

Caro(a) leitor(a), permita-me compartilhar um sentimento: é difícil presenciar e reconhecer atos racistas entre crianças, não é mesmo?

É um movimento difícilimo de se fazer.

Trabalhar com crianças desde muito pequenas [...] com crianças de três anos de idade, [que demonstram] atitude preconceituosa, atitude mais do que preconceituosa, racista, porque essa criança veio com isso pra escola. Então, é papel e é função do professor (Professora Maritza, 2017).

A professora Maritza brinda esta pesquisa com o princípio fundamental da formação-devir: desafiar. É no desafio à norma, ao rígido, ao imposto, que os movimentos acontecem. É desafiar para fora e (principalmente) desafiar para dentro, rumo a um movimento que não tem linha de partida, nem linha de chegada, apenas o caminho. Quebrar todas as certezas, com as

comodidades do meio para conviver com as incertezas, com a diversidade, com as diferenças, é impulsionar o movimento a partir dos incômodos.

E os movimentos gerados por professores e professoras no chão das escolas, inevitavelmente, vão atingir os currículos e suspender seus(suas) estudantes em direção da potencialização da diferença, em que cada passado, presente e futuro importa. Nesse sentido,

Nós estamos implantados num modelo de sociedade que não arraigava, que não respeitava as diferenças, e hoje nós estamos em um processo de mudanças. *A educação muda*, o esporte muda, a sociedade vai mantendo as entranhas dessas relações sociais [...], e *nós precisamos ajudar a modificar, ajudar a transformar isso*. [...] é lindo ver vocês aqui, no final do ano, cansados, porque vocês estão já terminando, já concluindo o ano, mas vocês vêm na batalha junto conosco. É bonito de ver, é exemplar pra nós, *é exemplar para a nossa sociedade, é exemplar para os nossos alunos*. Então, nós precisamos perceber isso, o quanto vocês são importantes numa sociedade que tem quarenta, cinquenta, sessenta professores que se dispõem a *transformar* a realidade. (Professor Dimas, 2017).

Processo de mudança, modificar, movimentar, transformar a realidade. Devir, meu caro leitor, minha cara leitora. Não é mesmo?

Por meio dos choques, dos movimentos, dos enfrentamentos, pelas incertezas do desafiar se faz necessário afrontar o modelo, o projeto de sociedade que é imposto pela norma. Sociedade esta que, como o professor Dimas aponta, não cabe mais nos processos de mudança inseridos na educação. Debater sobre a diversidade, sobre o racismo, não é “apenas” desejar igualdade nas relações estruturais; é discutir, e construir, um projeto de sociedade que afirma e valoriza as diferenças nela inserida.

6. O CAMINHO DAS NUVENS²² - CONSIDERAÇÕES “FINAIS-INICIAIS-MEIAIS”

Esta pesquisa teve como objetivo compor cartografias de desejos de professoras e professores das redes de ensino do município de Cáceres (MT) em relação a questões étnico-raciais, a partir das narrativas provenientes de conversas durante as sessões da 3ª etapa do Cineclube (Re)Existência, realizado pelo Ateliê de Imagem e Educação (AIE/UNEMAT) no Centro Municipal de Cultura de Cáceres entre setembro de 2017 e janeiro de 2018.

Enquanto acompanhava as narrativas dos(as) *praticantespensantes*, cartografando-as em seus fluxos desejantes e pensando como o cinema pode constituir-se em *espaçotempo* de quebras de pensamentos preestabelecidos, também acompanhei a mim mesmo durante a escrita desta pesquisa.

Caro leitor, cara leitora, sei que já abusei de sua paciência, mas, por favor, permita-me solicitá-la uma última vez: há dois anos trabalho, junto de minha orientadora, nesta pesquisa. As formas que, ao longo do tempo, o texto recebeu foram as mais diversas. As dificuldades foram inúmeras, assim como as de meus(minhas) colegas de mestrado, mas posso apenas falar por minha experiência. Entre as manhãs, tardes, noites, madrugadas, debruçado sobre livros, artigos, vídeos, entrevistas, entre o barulho do digitar desta pesquisa, entre o silêncio das dúvidas sobre o que fazer, entre o barulho ensurdecedor da frustração, entre as lágrimas que caíram por conta da solidão, entre as obras de Heitor Villa-Lobos que inundaram minha mente com surpreendente efeito em meu foco para a escrita, entre os raros momentos de alegria, concluo que não posso concluir com um final.

Mas posso pausar esse acompanhamento do qual, cá entre nós, você agora também faz parte, com um “final-inicial-meial”. Por isso o neologismo com o título desta seção (na verdade, para mim, é mais uma “graça”, e o uso de aspas aqui se justifica, pois meu humor é bastante peculiar, então, é melhor usar o termo *neologismo*).

Assim como a formação-devir não é a luz no fim do túnel, mas sim o próprio túnel, preenchido por luzes e sombras, os acompanhamentos cartografados aqui não podem ter linha de chegada. Esta pesquisa situa-se enquanto “final-inicial-meial”. Mesmo com suas imperfeições, foi por meio dela que se fez possível o entendimento da formação-devir, do *espaçotempo* instituído pelo Cineclube (Re)Existência e da suspensão de seus(suas) *praticantespensantes*.

²² Drama de 2003 dirigido por Vicente Amorim. Apesar do nome sugestivo de tranquilidade, o filme é baseado na história real de Cícero Ferreira Dias, um caminhoneiro desempregado que, junto de esposa e cinco filhos, pedalou de Santa Rita (PB) até Bangu, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, em busca de uma vida melhor.

Impossível pensar nas narrativas dos(as) professores(as) e deixar de notar que filmes que não abordam uma temática escolar conseguem reverberar, alcançando corpos e mentes de *praticantespensantes*, que, por suas falas, são remetidos(as) aos seus respectivos cotidianos escolares.

As artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar (FRESQUET, 2017, p. 9).

Mesmo não sendo um espaço escolar, o Cineclube (Re)Existência proporcionou novas janelas para pensamentos outros, indo além das histórias exploradas nos filmes. As narrativas compartilhadas por professores e professoras trouxeram à tona conflitos internos, questionamentos e possíveis erros de conduta, preconceitos e situações já vividas, mas observadas por perspectivas diferentes.

O Cineclube (Re)Existência, acompanhado por Deleuze (2018b), permitiu o encontro com um tipo de cinema transgressor, para forçar o pensamento; visionário, para o florescer do devir; e problematizador da(s) contemporaneidade(s). Também pelos filmes, foi possível que a ludicidade das narrativas audiovisuais se tornasse disparador de criatividade, de construção de novos conhecimentos. A ludicidade, muitas vezes reservada aos primeiros anos da educação básica, é deixada de lado na formação continuada de professores(as), e Arroyo (2003) alerta para a falta de junção entre educação e outras formas lúdicas de aprendizado: “falta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade. A escola e a docência são reféns de uma linguagem e de uma leitura única” (2003, p. 119). A temática da ludicidade atravessa gerações, culturas, e está presente nas mais diversas atividades humanas, inclusive na educação; é uma prática social, pois está envolvida na produção de significados. O cinema, como é compreendido nesta pesquisa, atua justamente de encontro à ideia de leitura única. O cinema possibilita a expressão de diálogos, sentimentos, reflexão crítica em que se dá sentido, se reflete sobre a existência, os modos de vida e as visões e leituras de mundo, já que, no contexto da educação, ele é fonte de saberes por agregar múltiplos significados.

Os acompanhamentos realizados durante esta pesquisa evidenciaram o alcançado pelo Cineclube (Re)Existência: “suspender” os “eus” racistas. Mas essa suspensão também trouxe para a superfície as fragilidades de *praticantespensantes* em se reconhecerem como negros, como negras. Assim, questiona-se: embora suspensos(as), eles(as) foram movimentados(as), constituindo-se outros(as)?

Em entrevista²³ concedida a Claire Parnet, em 1988, Gilles Deleuze conversa sobre alguns de seus conceitos a partir da ideia do abecedário. Enquanto fala sobre a letra P, de *professor*, pondera que a aula quer dizer momentos de inspiração, senão, não quer dizer nada, e que a aula é um espaço e uma temporalidade muito especial – há uma sequência, há um desenvolvimento interior durante uma aula. Deleuze também afirma que uma aula pode ter efeito retardado, em que os movimentos são entendidos por tempos diferentes por cada pessoa. Bem, o Cineclube (Re)Existência foi ação de formação continuada de professores(as), mas não era aula, propriamente dita, e sim encontros.

Enquanto fala sobre a letra C, de *cultura*, Deleuze explica que não temos encontro com pessoas, e sim com coisas, com obras, como quadros e apresentação musical. Deleuze ajuda-nos a compreender que os encontros do Cineclube, encontros dos(as) *praticantespensantes* com o filmes que aconteciam naquele *espaçotempo*, talvez não tenham tido efeito imediato.

Como vimos ao longo da dissertação, os choques de pensamento ocorreram. No entanto, esperar que a quebra com a norma, com os preconceitos, seja instantânea e completa, de certa maneira, é voltar ao objetivo de uma formação continuada rígida: após a formação, só há um resultado, um fim esperado, que é o que se coloca como “verdade única”. A suspensão à qual professores e professoras estavam sujeitos(as) no Cineclube foi suficiente para chocar projeções externas: suas falas, suas atitudes dentro e fora do espaço escolar. Em projeções internas, desde a autocrítica até o sentimento de pertencimento e de reconhecimento de sua própria identidade como pessoas negras, teve menor efeito aparente, mas efeito mesmo assim. Acompanhando Deleuze ao dizer que a aula tem um efeito retardado, o Cineclube (Re)Existência resiste, acreditando que algo ali, naquele instante, naquele *espaçotempo*, pode não ter sido evidenciado, mas pode ter acionado práticas retardadas em cotidianos escolares e em vidas, pois movimentos foram provocados naqueles(as) *praticantespensantes*.

Partindo disso, considerando que o cinema, a educação, a suspensão, o combate ao racismo, a formação-devir, são caminhos, e não resultados fechados de experimentos feitos dentro de laboratórios, é importante desenvolver novos modos de pensamento para lidarmos com a desigualdade racial, presente não só no cotidiano escolar, como também no cotidiano da sociedade brasileira.

²³ A entrevista *O Abecedário Gilles Deleuze* foi acessada em: <http://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> em 4 de março de 2022.

Os filmes, com seus sistemas de sons e imagens, foram mensageiros aos(às) *praticantespensantes* do Cineclube (Re)Existência, transmitindo choques de pensamento aliados à ludicidade que toda narrativa audiovisual traz consigo. Trata-se da abertura de caminhos outros que são parte de um acompanhamento cartográfico, pensamentos outros que são partes da quebra de clichês da imagem através imagem: conhecimentos outros que são palpáveis mediante a potencialização da formação-devir.

Se a educação é libertadora, como traz Freire (1967), se a arte é revolucionária, como defende Trotski (1938), então, a junção entre cinema e educação pode ser transgressora. Uma possibilidade de caminho que pode potencializar as diferenças dentro dos currículos, a didática na formação continuada de professores e professoras pode auxiliar no enfrentamento ao racismo, que está presente em todas as relações de poder da sociedade e que ainda é encarado, muitas vezes, como normal ou “frescura”.

Por mais ações como o Cineclube (Re)Existência, por mais formação-devir nas escolas, universidades e formação continuada. Por mais pesquisas que abordem o tema racial como deve ser abordado, de maneira nua e crua, como parte intrínseca de nossa existência como brasileiro, brasileira. Os acompanhamentos desta pesquisa mostraram a vontade pelo novo, por outros modos de pensamento, e também evidenciaram as falhas, pessoais e coletivas, que perduram em nossa sociedade. Falhas essas que, mesmo difíceis de serem reconhecidas, gritam por serem trabalhadas e desenvolvidas até se tornarem virtudes. Foucault (1993) ensina: “não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas de representação) que possui uma força revolucionária” (1993, p. 197).

Assim, que nossos caminhos, caro leitor, cara leitora, possam cruzar-se, gerar novos encontros, novos movimentos, e que nossa luta, apesar de luta, seja alegre em busca de uma educação sensível e potente, permitindo que professores e professoras olhem para si mesmos(as), para todas as suas rachaduras e preconceitos, com isso possibilitando a busca pela alteridade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza - CE, 2007.
- ALMEIDA, Maureci Moreira de. **Ideologia do Branqueamento nas Telenovelas Brasileiras.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- ALVES, Nilda. **A aula: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar.** Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).
- ALVES, Nilda. Projeto de Pesquisa: **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – O caso do cinema, suas imagens e sons.** Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ. 2012.
- ARAÚJO, Joel Zito. **O negro na dramaturgia – Um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira.** Revista Estudos Feministas, n°16, p. 979-985, set-dez, 2008. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016> >. Acesso em: 30.out.2021.
- ARROYO, Miguel. **Uma celebração da colheita.** In: TEIXEIRA, Inês; LOPES, José (Orgs.). *A escola vai ao cinema.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 117-126.
- BADIOU, Alain. **El cine como experimentación filosófica.** In: YOEL, Geraldo (Org.). *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía.* Buenos Aires: Manantial, 2004.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. **A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n°10.639/03.** Revista Eletrônica de Educação. V.10, n°2, p. 260-272, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14244/198271991525> >. Acesso em: 20.jul.2021.
- BARROS II, João Roberto. **O racismo de estado em Michel Foucault.** INTERthesis. V.15, n°1, p. 01-16 Jan./Abr., 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2018v15n1p1> >. Acesso em: 02.ago.2021.
- BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu Editora. 2018.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema.** Rio de Janeiro: Booklink ; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGAN, Ronald. **Guia ilustrado Zahar cinema.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- BERNADERT, Jean-Claude. **O que é cinema.** Brasília: Brasiliense, 1980.
- BUCHALLA, Rafael. **De Rapunzel a Enrolados: Duzentos anos de construção da identidade feminina.** In: MARQUES, Angela Cristina Salgueiro (Org.); MARTINO, Luís Mauro Sá(Org.). *Teorias da comunicação: Processos, desafios e limites.* São Paulo: Plêiade, 2015.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2008.

CAFÉ, Lucas Santos. **Racismo, cultura e identidade nacional.** RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 7, Ed. Especial, mar, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i4.2101> >. Acesso em: 3.fev.2022.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: Espetáculo, narração, domesticação.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COUTINHO, Karyne Dias; FREITAS, Alexander de. **Cinema e educação: O que pode o cinema?** Educação e Filosofia. Uberlândia, v.27, n°54, p.477-502, jul/dez, 2013. Disponível em: < <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p477a502> >. Acesso em: 17.mai.2021.

COUTINHO, Karyne Dias. **Por uma didática da improvisação.** EM ABERTO, v. 31, p. 121-132, jan/abr, 2018. Disponível em : < <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3524> >. Acesso em: 15.jan.2022.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, Vol.1.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia.** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 – A Imagem-movimento.** São Paulo: Editora 34, 2018a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 – A Imagem-tempo.** São Paulo: Editora 34, 2018b.

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

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889-1930).** Revista HISTEDBR On-line. V.39, Set. 2007 p. 112-126. Disponível em: < https://www.nt5.net.br/publicacoes/Artigo%20Delton_Teresa_Histedbr_2007_2007.pdf >. Acesso em: 15.jan.2022.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme – A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: Um desafio a partir da legislação.** In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Minas Gerais: Universo Produção, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. **Pensar o outro no cinema: Por uma ética das imagens**. Revista Teias – Cinema e Educação em Debate. V.17 n°.47. Jan-Mar 2016 p.13-29. Disponível em: < <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24577> >. Acesso em: 24.jun.2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **O Anti-Épido: Uma introdução à vida não fascista**. Cadernos de Subjetividade – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. V.1 n°.1. 1993, p. 197-200. Disponível em: < <http://letraefilosofia.com.br/wp-content/uploads/2015/03/foucault-prefacio-a-vida-nao-facista.pdf> >. Acesso em 9.mar.2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Verdade, poder e si mesmo**. In: Ditos e escritos: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **De espaços outros**. 2013. Disponível em: < https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf >. Acesso em: 6.fev.2022.

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

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. 2017. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> >. Acesso em: 26.fev.2022.

- GORJON, Melina Garcia. **Transmissão transgeracional inconsciente da branquitude.** Revista Espaço Acadêmico, n°230, p. 81-93, set./out. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58632> >. Acesso em: 05.nov.2021.
- GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênicos e educacional no Brasil.** Estudos de Sociologia, v.13, n°25, p. 91-110, 2008. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147> >. Acesso em: 13.set.2021.
- GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. **A arte da conversa.** In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- LOBO, Mory Márcia de Oliveira. **Cinema negro na educação: As materialidades da imagem de autoafirmação no processo de descolonização em “A Dialética do Amor”.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2017.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso ambiental na educação ambiental.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Projeto: Ateliê de educação e imagem: Cinema, infâncias, e diferença: Problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo.** Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação. Cáceres: 2015.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro: Cenário de subjetivação da criança ribeirinha.** Curitiba: CRV, 2017.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A constituição do escolar e sua desterritorialização: Nuances uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia.** No prelo.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 2011.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: Ideias, conceitos e métodos.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAUERHOFER, Hugo. **A psicologia da experiência cinematográfica.** In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. **Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos e pesquisas com os cotidianos: O caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.* Petrópolis: DP et al, 2021, p. 47-70.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: A cartografia como método de pesquisa em educação.** *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 23, n.3, p. 159-178, Set-Dez. 2012. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010> >. Acesso em: 26.set.2021.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo. Editora Brasiliense S.A. 1985.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos.** In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.* Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005, p. 35-45.

RAMOS, Hugo Souza Garcia ; RODRIGUES, Alexandre. **A conexão entre cinema e educação: Por uma pedagogia das afecções.** *Linha Mestra*, n°28, p. 79-85 Jan-Abr. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2016n28p79-85> >. Acesso em: 13.mai.2021.

SANTOS, André Almeida; REIS, Maurício de Novais. **Biopoder e necropolítica: Os mecanismos estatais de controle sustentados na diferença racial.** *Revista Espaço Acadêmico*, n°230, p. 309-320, Set-Out. 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/55986> >. Acesso em: 15.nov.2021.

SANTOS, Bárbara Helena de Oliveira. **O biopoder como garantia do racismo de Estado.** *TEXTURA*, Belo Horizonte, n°16, p. 14-22, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/19147> >. Acesso em: 17.set.2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?** Educ. Soc., Campinas, v.33, n°120, p. 891-914, Jul-Set. 2012. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013> > . Acesso em: 08.set.2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas: Contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- TEIXEIRA, Laudicéia Fagundes. **Políticas de ações afirmativas em Mato Grosso: Racismo institucional e o processo de implementação de cotas para negros na UNEMAT (2005/2015)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres - MT, 2020.
- TROTSKI, Leon. **Manifesto por uma arte revolucionária independente**. 1938. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/breton/1938/07/25.htm> >. Acesso em: 06.mar.2022.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.
- XAVIER, Ismail. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar**. Entrevista. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683> >. Acesso em: 29.jan.2021.