



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL – PROHISTÓRIA/CAPE

JAIRTON PETERSON RODRIGUES DOS SANTOS

**A DOIS PASSOS DE WAKANDA: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA COM
TEMÁTICA NEGRA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE

2021

JAIRTON PETERSON RODRIGUES DOS SANTOS

**A DOIS PASSOS DE WAKANDA: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA COM
TEMÁTICA NEGRA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da
Universidade Federal de Sergipe, para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreza Santos Cruz Maynard.

SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Jairton Peterson Rodrigues dos

S237d A Dois Passos de Wakanda : uma proposta de uso do cinema com temática negra para o ensino de História / Jairton Peterson Rodrigues dos Santos ; orientadora Andreza Santos Cruz Maynard. - São Cristóvão, SE, 2021.

130 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História)
– Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema e história. 3. Negros no cinema. 4. Relações étnicas. 5. Representações sociais. 6. Professores – Formação. I. Colégio Estadual Olavo Bilac. II. Maynard, Andreza Santos Cruz, orient. III. Título.

CDU 930:37.012(813.7)

JAIRTON PETERSON RODRIGUES DOS SANTOS

**A DOIS PASSOS DE WAKANDA: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA COM
TEMÁTICA NEGRA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Aprovada em: _____ de _____ de 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de História da Universidade Federal
de Sergipe à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Andreza Santos Cruz Maynard
(Orientadora/PROFHISTÓRIA-UFS)

Prof.^a. Dr.^a. Janaina Cardoso de Mello
(Avaliadora Interna/PROFHISTÓRIA-UFS)

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Junior
(Avaliador Externo/PROFHISTÓRIA-UFRN)

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard
(Avaliador Interno Suplente/PROFHISTÓRIA-UFS)

Ao meus pais, Jailson Farias dos Santos e Miraides Moraes Rodrigues dos Santos, por matarem um leão a cada dia para que seus filhos tivessem pão, afeto e educação. Aos meus irmãos, Matheus Rodrigues dos Santos e Dayseane Rodrigues dos Santos, que sempre estiveram ao meu lado. À minha esposa, amada e amante, Tatiana Ribeiro, que me ensinou que “um mais um é sempre mais que dois”. Às minhas filhas e raios de sol, Ana Clara e Maria Rosa, que “tocam no meu peito e fazem batuque em meu coração”. À minha sobrinha, Lara Beatriz, pela luta. A todos os negros e negras que deram suas vidas para que eu estivesse aqui, em especial a Pedrinho dos Santos (*in memoriam*). Aos “capitães de barro da Palestina”, que me ensinaram a ser como pipa e voar por nós. A todos os meus alunos do Colégio Olavo Bilac, que me fazem estar “a dois passos de Wakanda”. A todos aqueles que se foram para uma doença para a qual já havia vacina e àqueles que ficaram e sentem as suas ausências.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, aos orixás, às inquices e aos meus ancestrais que me guiaram e guiam nesta jornada. Aos meus pais, Miraides Moraes (Dona Mira) e Jailson Farias (Pituxo), pelo amor de quem ama e não se cansa de amar, por repartirem o pão até quando este faltava. A meus irmãos, Dayseane e Matheus, por nunca desacreditarem da minha força e por sempre estarem por perto. A Tatiana Ribeiro pelo compartilhamento de conhecimentos, pela crença até quando nem eu acreditava, pelas noites acordadas para olhar para mim com o olhar afetuosos e dizer “siga, eu amo você”. A Ana Clara e Maria Rosa, minhas filhas ibejis, que me fazem querer ir além por despertarem em mim um novo homem e porque aos seus olhares eu sou um super-herói. À minha sogra, Janice Dias, que dividiu afetos, crenças e sonhos. A todas e todos os meus familiares Farias, Moraes, Rodrigues, dos Santos, que vibraram e vibram com cada conquista minha, que na verdade é nossa. Muitos de vocês não tiveram nem a oportunidade de aprender a ler, ainda assim sempre me ensinaram o valor dos estudos; vocês não lerão estas linhas, mas farei isso por vocês. O sorriso, afago e apoio que me concedem são incomparáveis.

Agradeço profundamente à prof^a. Dr^a. Andreza Santos Cruz Maynard por ter me escolhido como orientando, pelo direcionamento e pelo afeto neste período de turbulência causada pela pandemia. Também sou muito grato pelo exemplo de docência, compromisso e intensidade na luta por uma sociedade mais humana.

Gratidão também à CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa e a todos que defendem a Educação Pública e Gratuita. A ciência irá iluminar este período de trevas.

Às professoras e aos professores que fazem parte do quadro docente do ProfHistória por toda a cientificidade passada, pela atenção e por lutarem pela aproximação entre a academia e o Ensino Básico. Andreza Maynard, Dilton Maynard, Fábio, Itamar Freitas, Janaina Melo, Joaquim Tavares, Lucas Pinheiro, Marizete Lucini e Paulo Heimar, obrigado!

À professora Janaina Melo e aos professores Dilton Maynard e Francisco das Chagas Fernandes Santiago Junior pelos importantes aportes concedidos tanto na Banca de Qualificação (julho de 2020) quanto na Banca de Defesa (agosto de 2021).

Aos camaradas da turma e luta do ProfHistória 2019, Ubuntu! Em especial a Ana Paula Silva, Anna Karlla Messias, Camillo Gustavo, Érica Andrade, Humberto Ferreira, Natália Borges e Ricardo Silva. Como diria Emerica, desde o início da pandemia, “Talvez seja bom partir do final, afinal é um ano todo só de sexta-feira 13”, mas vocês me ajudaram a entender que “viver é partir, voltar e repartir”.

Aos “capitães de barro da Palestina”, Matheus, Ronaldo, Emerson, Bazuca, Cleverton, Nino, pelo pacto de 1998 que, se um desandasse, os outros iriam buscar. Vocês me buscaram, e hoje estou aqui.

Às amigas e aos amigos que são como irmãos, Andreia Teixeira, Bruno Farias, Camila Vieira, Clistenes Floriano, Cris Passos, Geane, Gildete, Jaci Castro, Joelba, João Paulo Gama, Lucas Passos e Max Cuscuz. “Quem tem um amigo tem tudo, se o poço devorar, ele busca no fundo [...], pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo. É um ombro pra chorar depois do fim do mundo”.

Aos professores André Luiz Negão, Andrey Lemos, Carine Manguiera, aos membros do Coletivo Yibambe, ao Quilombo do Papo Pretérito, a Sara Rogéria, a Severo D’Acelino, a Unegro-SE, ao poeta Wilton Santos e a todos os movimentos sociais negros que me fizeram entender que “cada negro que for, mais um negro virá para lutar com sangue ou não, com uma aula também se luta, irmão”.

Às companheiras e aos companheiros das comunidades escolares que trabalharam e labutam comigo nesses 16 anos de profissão por compartilharam “as nossas lutas diárias, nos fios da navalha” por uma educação de qualidade.

A todos e todas estudantes dos quais fui professor. “Enquanto houver vocês do outro lado, do outro eu consigo me orientar”.

Ao Projeto CrerSer, que deu o ponto de partida para que surgisse o tema deste trabalho de mestrado.

À Secretaria Municipal de Estância-SE, em nome de Adriana Rocha, Damião Oliveira e Geane Conceição, que concederam licença remunerada para esta qualificação.

Aos meus companheiros de trabalho e alunos do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE, que me fazem estar “A dois passos de Wakanda”.

A Pedrinho dos Santos (*in memoriam*) pelos ensinamentos enquanto homem negro, pela gentileza, pela geladeira, pelo primeiro blazer, por direcionar meu ódio da exclusão para a luta pelos nossos e por me fazer prometer iniciar o meu futuro mestrado usando o texto *O Genocídio do Negro Brasileiro*, de Abdias Nascimento.

Por fim, a todos que, mesmo com os nomes não citados diretamente, fizeram parte deste trajeto. Gratidão!

“Fé em Deus, que Ele é justo

Ei, irmão, nunca se esqueça, na guarda, guerreiro

*Levanta a cabeça, truta, onde estiver, seja lá como
for*

Tenha fé porque até no lixão nasce flor...”

(Racionais MC's)

RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar a representação social do negro no filme *Pantera Negra* (2018) para sua utilização no Ensino de História, tendo em vista que essa temática dialoga com uma das premissas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana. Logo, o exame dele nos possibilita trabalhar com as relações étnico-raciais. O aparato teórico sobre os filmes e sua relação com a História e o Ensino de História está calcado em Marc Ferro, Robert Rosenstone e Napolitano. A análise do filme foi fundamentada a partir da História Cultural e teve no conceito de representação social de Roger Chartier o seu pilar. Debruçamo-nos também sobre as contribuições de Frantz Fanon para o entendimento da subjetividade negra. No que tange aos debates acerca do Ensino de História, baseamo-nos nas contribuições de Circe Bittencourt, Selva Guimarães e Thaís Nívea Fonseca. São importantes para este trabalho as obras de Paulo Freire e bell hooks. A pesquisa tem caráter qualitativo e observa o exame do filme como uma possibilidade do uso do cinema para a promoção de debates pautados nas questões da diversidade racial e do empoderamento. Através da nossa experiência em sala de aula e em pesquisas bibliográficas, acentuamos o cinema no Ensino de História, de modo específico, no debate da representação do negro no cinema para a Educação Básica. A partir disso, acreditamos que este estudo contribui na promoção de uma reflexão compartilhada em torno da representação social do negro que auxilie no trabalho do professor de História do Ensino Básico, principalmente do Ensino Médio, além de elaborar uma estratégia pedagógica que possibilite a socialização dos resultados encontrados com demais profissionais da educação que se interessarem pelos temas levantados. Ao fim do trabalho, é apresentada como instrumento pedagógico uma sequência didática com procedimentos para a análise do filme aqui proposto e como culminância uma produção de audiovisual efetuada por alunos intitulada a “A minha Wakanda”. Este produto tem a finalidade de fomentar um conhecimento que auxilie professores a estimularem seus alunos no entendimento e na valorização de sua comunidade, assim ocasionando uma educação como prática para a liberdade.

Palavras-chave: Ensino de História. Representação social. Relações étnico-raciais. Cinema.

ABSTRACT

Keywords: The proposal of this article is to analyze the social representation of black people on the Black Panther movie (2018) aiming its use in Teaching History, since this topic dialogues to one of the premises of the Law of Directives and Bases of National Education (LDBE) nº 9.394/96, which has to do with the requirement of the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture. This way, its examination makes possible working with ethnic-racial relations. The theoretical apparatus on the movies and its relation to History and the Teaching of History is based on Marc Ferro, Robert Rosenstone and Napolitano. The analysis of the movie was reasoned from the Cultural History and had as a pillar the Roger Chartier's concept of social representation. We also elaborate on the contributions of Circe Bittencourt, Selva Guimarães and Thaís Nívea Fonseca. Also important for this article are the works of Paulo Freire and bell hooks. The research has a qualitative nature and brings the analysis of the movie as a possibility of using the cinema in order to promote discussions based on racial diversity questions and the empowerment. Through our own experience in the classroom and in bibliographical researches, we emphasized the cinema in the Teaching of History, specifically in the debate of the representation of the black people in the Basic Education. Starting there, we believe this article adds to the promotion of a shared reflection around the social representation of the black people, helping the work of the History teacher in the Basic Education, especially the Secondary School, in addition to elaborate a pedagogical strategy that enables the sociability of the results obtained from other educators interested in the mentioned topics. With the work finished, a didactical sequency is presented as a pedagogical instrument, with procedures for the analysis of the proposed movie and, as a crowning moment, an audiovisual production made by students entitled "My Wakanda". This product intends to foment some knowledge that help teachers to encourage their students to understand and value their community, causing an education as a practice for freedom.

Keywords: Teaching of History. Social Representation. Ethnic-racial relations. Cinema.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa de Sergipe.....	32
Imagem 2: Desenho Planejado do Projeto de Pirro, 1855.....	33
Imagem 3: Mapa de Aracaju, dando ênfase ao Bairro Santos Dumont.....	35
Imagem 4: Placa do Governo que ressalta o Investimento na Obra do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	37
Imagem 5: Estacionamento e parte da frente do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE....	37
Imagem 6: Estacionamento e entrada do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	38
Imagem 7: Corredor de acesso a salas do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	38
Imagem 8: Sala de aula deteriorada do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	39
Imagem 9: Banheiro masculino do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	39
Imagem 10: Quadra poliesportiva do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	39
Imagem 11: Refeitório do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE.....	39
Imagem 12: Cartaz da campanha de arrecadação de fundos para levar as crianças e os adolescentes ao cinema.....	43
Imagem 13: Chegada ao cinema para assistirem ao filme <i>Pantera Negra</i> . Aracaju, 2018.....	44
Imagem 14: Alunos atentos assistindo ao filme <i>Pantera Negra</i> . Aracaju, 2018.....	44
Imagem 15: Palestra com Carine Mangueira sobre o filme <i>Pantera Negra</i> e a representação social do negro no Brasil contemporâneo ocorrida após o filme. Aracaju, 2018.....	44
Imagem 16: Alunos fazendo uma apresentação de dança <i>Break</i> , dando início ao evento do dia 22 de novembro. Aracaju, 2018.....	47
Imagem 17: Fala inicial do evento no dia 22 de novembro. Aracaju, 2018.....	47
Imagem 18: Telão com a capa do Documentário “A Dois Passos de Wakanda”, exibido no dia 22 de novembro. Aracaju, 2018.....	48
Imagem 19: Alunos debatendo e criando narrativas sobre suas trajetórias a partir do debate sobre o Brasil dos anos 1990 e século XXI a partir da leitura e audição da música “Negro Drama”, de Racionais MC’s. Aracaju, 2019.....	50
Imagem 20: Aula de reforço de História para o ENEM 2019 com o professor Rerysson dos Santos. Aracaju, 2019.....	50
Imagem 21: Aula de reforço de Redação para o ENEM 2019 com a professora Jaciara Castro. Aracaju, 2019.....	50
Imagem 22: Palestra de Maristela Niz sobre “A Representação do Negro na TV Brasileira”. Aracaju, 2019.....	51

Imagem 23: Debate sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras – Da esquerda para a direita: Mariana, Jairton Peterson e Bárbara Paixão. Aracaju, 2019.....	52
Imagem 24: Foto com a comunidade escolar do CEOB após a culminância do Projeto em 2019. Aracaju, 2019.....	53
Imagem 25: Equipe de alunos e ex-alunos que auxiliaram na efetivação do Projeto em 2019. Aracaju, 2019.....	53
Imagem 26: Logotipo do Coletivo Yibambe.....	57
Imagem 27: Página do Coletivo Yibambe que expõe biografias de personalidades negras sergipanas e debates pertinentes a questões negras.....	58
Imagem 28: Página do Coletivo Yibambe que expõe uma das campanhas de arrecadação para distribuição de alimentos às famílias em vulnerabilidade do CEOB.....	58
Imagem 29: Página do Coletivo Yibambe que divulga a distribuição de alimentos às famílias em vulnerabilidade do CEOB.....	59
Imagem 30: Página do Coletivo Yibambe que expõe a campanha para arrecadação de livros para a formação da Biblioteca Beatriz Nascimento.....	59
Imagem 31: ‘Action Comics 1’, de 1938, primeira aparição do Superman.....	87
Imagem 32: Capa <i>Captain America</i> #1 vol 1 (1941).....	87
Imagem 33: Capa <i>Black Panther</i> #1 vol 1.....	89
Imagem 34: Cartaz do filme <i>Black Panther (Pantera Negra)</i>	93
Imagem 35: Exército de Wakanda Dora Mijale (1).....	97
Imagem 36: Exército de Wakanda Dora Mijale (2).....	97
Imagem 37: Povos de Wakanda aclamando o Pantera Negra.....	99

LISTA DE SIGLAS

BICEN-UFS	Biblioteca Central da UFS
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEOB	Colégio Estadual Olavo Bilac
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Hq's	História em quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
KKK	Ku Klux Klan
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
a) Entre o Cinema, a História, o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais – uma Revisão de Literatura.....	17
CAPÍTULO I A DOIS PASSOS DE WAKANDA – UMA VIAGEM AO EMPODERAMENTO E AO LUGAR DE FALA.....	21
1.1 Ser professor.....	22
1.2 Conhecendo o Colégio Estadual Olavo Bilac.....	31
1.3 Entre Histórias e Ações: Tornando-se Yibambe.....	40
CAPÍTULO II CINEMA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
2.1 Cinema e História.....	62
2.2 O Ensino de História em metamorfose.....	66
2.3 Cinema e Ensino de História.....	75
CAPÍTULO III A TELA TEM COR? REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO A PARTIR DO CINEMA E POSSIBILIDADES DE SEU USO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO FILME PANTERA NEGRA.....	80
3.1 A tela tem cor?.....	80
3.2 As representações sociais do negro a partir do cinema.....	83
3.3 “Empoderamento e ressignificação” do negro a partir de <i>Pantera Negra</i> : dos quadrinhos ao cinema.....	85
3.4 <i>Pantera Negra</i> (2018): Análise do filme.....	93
3.5 Proposta de sequência didática a partir do filme <i>Pantera Negra</i> (2018).....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

Em 2005, enquanto estudante do curso de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), costumeiramente visitava a Videoteca da Biblioteca Central (Bicen)/UFS e sempre locava algum filme para assistir e, posteriormente, debater com os colegas de curso. Em novembro do mesmo ano, mês da conscientização negra, decidi procurar filmes com temáticas voltados às questões raciais e pedi indicação à atendente do local, Suzi. Ela me indicou as películas *Malcom X* (1992) e *Madame Satã* (2002).

Percebendo que a linguagem cinematográfica auxilia na construção de sentido e é uma ferramenta pedagógica poderosa para o Ensino de História, com frequência a utilizamos em sala de aula. No entanto, em 2018, algo me fez sair da zona de conforto. Observava o crescimento de uma extrema direita que lutava para minimizar ou acabar com as conquistas do povo negro e, concomitantemente a isso, analisei que foram lançados à época diversos filmes que confrontavam tal conservadorismo e colocavam o negro como agente ativo. Como exemplo, podemos citar *Estrelas além do tempo* (2016), *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016) e *Corra* (2017).

Porém, um me chamou atenção, *Pantera Negra* (2018). A película, desde o lançamento em fevereiro daquele ano, já era uma das maiores bilheterias da história¹; além disso, os africanos e afrodescendentes do filme eram representados a partir de sua organização coletiva, força tecnológica e respeito às suas tradições. Muitos movimentos negros começaram a levar crianças negras de baixa renda para assistir ao filme. Meus alunos, tanto da rede particular quanto da pública, falavam frequentemente sobre ele, mas com uma grande diferença: os primeiros já haviam assistido nos cinemas, já os demais haviam acompanhado a partir de DVDs piratas, ou ouvido falar sobre o enredo.

Como professor do Colégio Estadual Olavo Bilac (CEOB), Aracaju-SE, em fevereiro de 2018, fiz uma breve pesquisa entre os alunos do período vespertino, desde o 8º ano do Ensino Fundamental (EF) à 3ª série do Ensino Médio (EM). A consulta era para saber quem se considerava negro(a) e quantos já haviam ido a cinema, teatro e museu: 134 discentes responderam, sendo que 100 deles nunca haviam ido a cinema, teatro e museu e 82 se consideravam negros(as). Esses números não saíam da minha cabeça, e, em reunião pedagógica no dia 21 de fevereiro, informei os dados à comunidade escolar.

¹ Disponível em: <https://istoe.com.br/pantera-negra-um-sucesso-de-bilheteria-para-romper-paradigmas/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Por coincidência, no dia 23 de fevereiro do mesmo ano, a amiga e professora da rede particular Jaciara Castro, vice-presidente da Organização Não Governamental (ONG) CrerSer, ligou para mim: “Jai, tenho uma proposta irrecusável. Irei levar as minhas crianças do projeto para o cinema, e elas irão assistir a *Pantera Negra*. Que tal levar as suas?” Minha voz não saía, os olhos marejaram, demorei algum tempo e respondi: “Obrigado, não sei como agradecer”. A conversa se estendeu não mais que 10 minutos. Desliguei o telefone, caí no choro.

Em parceria com a ONG CrerSer, a comunidade escolar do CEOB e o professor Bruno Farias, encampamos um projeto de conscientização da cultura negra, estabelecendo uma ida ao cinema para assistir ao filme *Pantera Negra*; em seguida, tivemos um debate acerca da película, relacionando-a à vivência do negro no Brasil contemporâneo.

Dessa maneira surgiu um Projeto permanente de Consciência Negra na comunidade escolar do CEOB. Ele teve seu início em março de 2018 com a ida ao cinema, culminando, em seu primeiro ano no mês de novembro, com um ciclo de palestras, oficinas, visitas a espaços públicos e a produção de um documentário intitulado “A Dois Passos de Wakanda”, exibido na escola em 22 de novembro de 2018.

Em 2019, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe. Nesse espaço conheci e compartilhei diversas experiências pedagógicas com outros profissionais da área. Esses docentes fazem parte das redes pública e privada de Alagoas, Bahia e Sergipe. Boa parte dessas experiências tinha fundamentação prática, e, com o auxílio dos nossos professores da pós-graduação, conseguimos teorizá-las e aperfeiçoá-las. Baseado nessas vivências e nos debates do nosso programa, percebi o potencial desse projeto para a transformação dele em um produto.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar a representação do negro no filme *Pantera Negra* (2018) para sua utilização no Ensino de História, além de apresentar as metodologias utilizadas no projeto e elaborar uma sequência didática a partir da análise do filme citado, tendo em vista que essa temática dialoga com uma das premissas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 a partir do adendo previsto na Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana. Logo, o exame dele, o filme, nos possibilita trabalhar as relações étnico-raciais.

Acreditamos que este trabalho contribui na promoção para a reflexão compartilhada em torno da representação social do negro a partir do filme *Pantera Negra* (2018) e que auxilia no trabalho do professor de História do Ensino Básico, principalmente do Ensino Médio, além de elaborar uma estratégia pedagógica que possibilita a socialização dos resultados encontrados com os demais profissionais da educação que se interessarem pelos temas levantados.

Utilizamos como metodologia a análise do filme, suas relações com as questões étnico-raciais e o Ensino de História. Para isso foram feitas leituras e revisão bibliográfica sobre a conexão cinema e História, Ensino de História, representação social, consciência histórica, sentido histórico e relações étnico-raciais.

Este trabalho está calcado na História Cultural. Essa escolha se dá por uma série de fatores, como indica Peter Burke (2005), dentre eles por se acreditar que ela nos possibilita um diálogo interdisciplinar que envolve relações com a antropologia, a linguística, a psicologia, a economia e a ciência política. Fazem-se mister neste trabalho os debates sobre cultura, práticas e representações. Assim,

A fonte cinematográfica, particularmente a fonte fílmica, torna-se evidentemente uma documentação imprescindível para a história cultural – uma vez que ela revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sócias cristalizadas em formações discursivas e tantos outros aspectos vinculados aos de determinada sociedade historicamente localizada. (BARROS; NÓVOA, 2012, p. 68).

Filmes são formas de comunicação, e comunicar é produzir Cultura. Entendemos que o público que assiste a um filme não é apenas um receptor ou um mero consumidor passivo, ele também produz. Nesse sentido, utilizamos para a elaboração do produto a ideia de Michel de Certeau (1998), que nos lembra sobre o interesse pelos “sujeitos” produtores e receptores de cultura. Isso engloba a função social, que vai desde o intelectual que elabora até as massas receptoras. “Estes reinterpretam os discursos e as propagandas, reapropriam suas escolhas em relação ao repertório de produtos que é oferecido pela indústria e pelo comércio” (DE CERTEAU, 1998, p. 44).

Posto isto, defendemos que trabalhar um filme de “super-herói” como *Pantera Negra* não faz dos alunos indivíduos alienados por propagandas, ou meros “consumidores de enlatados americanos”, mas cidadãos que têm o poder de reinventar o seu cotidiano, que, por muitas vezes, é emaranhado de violência.

No que tange à ideia de representação social, empregamos esse conceito baseado nos conceitos de Chartier (1977, 1991, 2002). Nesse viés, a representação está ligada a certo modo de observar as coisas, de como as ver, de refigurá-las. Esse espaço de interpretação é um campo de lutas, discursos, imagens e silêncios, de tal modo que interpretamos o que é real e aquilo que nos é inteligível a partir dessas representações.

Dotadas de significados, as películas criam discursos que são capturados por quem assiste. Esses argumentos se constituem como locais em que o sujeito pode se reconhecer a

partir de seus discursos. Logo, sabe-se que “O objeto não é o real, mas as maneiras como os homens o pensam e o transpõem” (CHARTIER, 2002, p. 54). O estudo da representação do negro produzida no filme *Pantera Negra*, é uma forma de combater visões pejorativas sobre o negro e também promover a valorização dos afrodescendentes.

Neste trabalho, nos fundamentamos a partir da ideia de Marc Ferro (1992) de que o filme é um documento histórico que precisa ser analisado. As sociedades produzem películas mostrando o seu olhar sobre determinada temática, e aqueles que captam essas imagens fazem isso em função de sua própria cultura. O filme pode ser um elemento de dominação e/ou ruptura quanto àquilo que está posto.

Usamos como fundamento sobre o Ensino de História o direcionamento de Circe Bittencourt (2004), visto que, assim como ela, compreendemos que o Ensino de História é o ato de lecionar de maneira sistematizada o passado para produzir direta e intencionalmente o conhecimento do presente. O Ensino de História deve fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar aos estudantes refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica dentro do seu grupo de convívio, da sua localidade, da sua região e da sociedade nacional e mundial.

Assim como a História é constantemente reescrita, o Ensino de História em muitos momentos também é reformulado, no entanto ele observa algumas regras. “Para que se exista Ensino de História é necessário estabelecer finalidades, explicitar conteúdos, definir métodos e fazer a avaliação da aprendizagem” (BITTENCOURT, 2004, p. 41). O filme corresponde a um componente capaz de alicerçar a sensibilidade de um conteúdo histórico. Como produto de uma época, pode ser utilizado para avaliar um contexto social, político e cultural de um período.

Portanto, a proposta deste trabalho vê a relação entre cinema e História como um veículo para a construção de sentido e consciência histórica. Paulo Freire (2000, 2002, 2017, 2019) indica que o sentido da educação perpassa a ideia de que os seres humanos são incompletos. Diante disso, mudar é uma necessidade humana à procura de ser completo como pessoa. Os humanos adquirem consciência em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento e pela realidade vivida.

Freire (2019) considera que o processo de educação se firma em refletir sobre o ser humano, já que nisso reside o fundamento do processo educativo. Educar é oportunizar às pessoas a capacidade de analisar os diversos contextos em que estão inseridas, qualificá-las e “instrumentalizá-las” para a ação. Sendo assim, o ato de educar pode ser um meio para libertar os educandos.

Como instrumento pedagógico, a produção cinematográfica pode e deve ser utilizada como fonte para o entendimento do passado e, por estar no cerne do cotidiano dos discentes, ela tem um grande poder de sensibilizar, auxiliar a interpretação e ajudar na orientação desse sujeito perante o mundo.

Como base para a relação entre cinema e sala de aula, utilizamos as ideias de Napolitano (2011). Ele indica que o papel do educador é ser mediador entre o conteúdo produzido nos livros e a produção cinematográfica. Com efeito, compete ao docente associar os meios necessários para que os discentes possam debater e refletir sobre o conteúdo aprendido nos livros, associando-o ao que foi visualizado no filme. Uma produção cinematográfica, quando bem direcionada, se torna uma ferramenta didática bastante benéfica para o Ensino de História, pois suscita o espírito crítico dos alunos. Apesar de esse trabalho já ter algum tempo de publicação, continua sendo uma referência para quem estuda História e cinema.

a) Entre o Cinema, a História, o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais – uma Revisão de Literatura

Ao enveredar por essa temática, encontramos livros, produtos, dissertações e teses que debateram a relação entre História, cinema, Ensino de História e relações étnico-raciais. Tivemos contato com livros sobre cinema e História, cinema e Ensino de História e encontramos no banco de dissertações do ProfHistória nacional algumas pesquisas sobre cinema e Ensino de História e cinema e relações étnico-raciais.

Denise Quitzau Kleine (2016), em seu trabalho intitulado *Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental*, discorreu sobre a relação entre cinema, História e Ensino de História. Também abordou acerca de uma reflexão sobre a forma como o cinema tem sido utilizado como recurso pelos professores de História. Metodologicamente, foi feita revisão literária sobre o tema, além de entrevistas com docentes e discentes. Seu produto se baseou numa proposta pedagógica de uso do cinema para abordar o tema da Pluralidade Cultural no contexto dos Temas Transversais, tendo como foco principal as religiões. Servem para nosso produto as indicações literárias, alguns debates pertinentes à relação entre cinema e História, no entanto nosso tema principal é a relação étnico-racial.

Em *O Oriente Médio através de outras lentes: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula*, Maicon Roberto Poli de Aguiar (2017) discute quais estereótipos são construídos pelos alunos acerca dessa região. Nesse exame foram

abordadas temáticas como narrativas, estereótipos e linguagem cinematográfica. Esse debate foi feito em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, e como produto foi criado um documentário audiovisual propondo uma contraposição entre as visões midiáticas sobre o Oriente Médio, dando luz para que também possa ser aplicado com diversas outras temáticas afins. Essa obra nos chamou atenção pelos indicativos sobre produção de documentários.

Arthur Gibson Pereira Pinto (2018), em *Super-heróis e Ensino de História, um guia visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula*, discorre que o Ensino de História está desconectado do diálogo com as novas tecnologias, o que causa desinteresse por parte dos alunos, aos quais ele chama de *homo zappiens*. Por isso o autor utiliza os filmes de super-heróis para dar um novo sentido e criar um nível de participação por parte dos discentes. São utilizados conceitos como regime de historicidade, reflexões sobre o tempo, didatização, indústria cultural, axiologização e mediação didática. Ele utiliza o cinema como forma de aproximação dos conteúdos trabalhados para a relação docente e discente. Para isso, cria um Guia para o uso de filmes de super-heróis no Ensino de História.

Fernanda Cavalcanti (2018) tem um trabalho muito similar ao nosso. Ela investiga a representação do negro nos filmes *Filhas do Vento* (Joelzito Araújo, 2004) e *Quanto vale ou é por quilo?* (Sérgio Bianchi, 2005). Sua abordagem teórica para análise dos filmes também ocorre a partir da História Cultural. O cerne do estudo consiste nas possibilidades de abordagem dos filmes para a criação de discussões sobre a história e a cultura da população negra e suas representações no cinema no contexto das aulas de História. O produto dessa dissertação consiste em indicações de como o professor pode trabalhar a representação do negro a partir dos audiovisuais. A peculiaridade de nosso produto é que, além da análise da representação do negro, iremos criar uma sequência didática com proposições de algumas atividades para professores do Ensino Básico trabalharem a relação étnico-racial.

É de grande contribuição para este produto a coleção de livros intitulada *Negritude, Cinema e Educação*, organizado por Edileuza Penha de Souza (2011)². A coleção possui três livros e tem como propositura a ideia de que o cinema é uma ferramenta que pode ser empregada na discussão da Lei 10.639/2003.

Essas obras nos guiam na avaliação sobre como a cinematografia em sala de aula estimula o debate nas escolas com propostas de edificar o entendimento da identidade do negro no Brasil e no mundo, sua história, seus dilemas e suas conquistas. A seleção dos filmes debatidos nessa coleção discorre acerca das relações étnico-raciais, partindo das lutas dos

² SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). *Negritude, cinema e educação – caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. v. 1, 2 e 3.

movimentos negros pelo mundo. Isso é utilizado em nosso trabalho numa perspectiva geradora de debates, críticas, reflexões e aprofundamento da temática sobre os afrodescendentes.

Em sua tese de doutorado, Andreza Maynard (2013) debruçou-se sobre a relação entre Cinema e História, tendo como recorte os filmes reproduzidos em Sergipe durante o período de 1939 a 1945. Apoiada nos paradigmas da História Cultural e da Micro-História, investigou como os filmes norte-americanos eram utilizados pelo Estado Novo (1937-1945) na construção de sentido sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O referido trabalho nos ajuda na análise cinematográfica e na concepção de como os filmes fomentam ideologias que, geralmente, estão a serviço de quem está no poder. Também nos auxilia na percepção de que esse sentido é construído em relação com o sujeito que percebe o filme. “Assim, é preciso considerar a existência de públicos diversos, mas também de variáveis importantes nos quesitos de distribuição e condições de exibição dos filmes.” (MAYNARD, 2013, p. 77).

Assim como Ferro (1992), Jean-Claude Bernardet (2012) também foi examinado e nos ajuda mostrando que “a história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade”. Os autores auxiliam no pensamento de que “o cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar esse ocultamento e fazer aparecer quem fala.” (BERNARDET, 2012, p. 21).

Um filme não é o real, mas uma montagem que aparenta o real. Logo, quando não exibimos figuras negras nas películas, é como se esses seres não existissem ou, se existirem, não têm tanta importância. O cinema tem o poder de representar o passado, tanto “isso é verdade que, frequentemente, vemos que a história só conserva da História aquilo que legitima o poder daqueles que governam” (FERRO, 1992, p. 143). Essas obras deram base à percepção de que uma cinematografia que projeta temáticas do cotidiano negro tem o poder de dar visibilidade e/ou criar ideais sobre esse grupo.

Ao analisar *Memória Política e demanda por justiça: estudo comparativo de dois filmes latino-americanos*, de Ismail Xavier, percebemos como os documentários podem auxiliar na fomentação de respeito aos Direitos Humanos, numa narrativa que potencializa justiça e o não esquecimento, compondo “um tecido de memórias que oferecem rosto e a voz, os corpos vivos que mobilizem o espectador” (XAVIER, 2017, p. 28). Ainda que essa produção trate da análise de documentários sobre as Ditaduras na América Latina, ela nos fez refletir sobre como a criação de um documentário pode impactar a comunidade escolar para práticas de ações de respeito nas relações étnico-raciais.

No que tange às relações étnico-raciais, alçamos leituras sobre o livro organizado por Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva e Alexsandra Borges Fernandes (2009). Seu título é *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Ele expõe debates como a falsa democracia racial brasileira, a implementação da Lei 10.639/2003, as relações entre educação e a representação social do negro enquanto sujeito histórico.

Desses textos, usamos alguns artigos como os de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009), que faz um apanhado histórico sobre o processo de exclusão dos povos indígenas e africanos na construção da identidade nacional a partir da educação formal. Além disso, faz um debate sobre a falsa premissa de democracia racial. Nilma Lino Gomes (2009), por sua vez, relata a criação da Lei 10.639 a partir da luta do Movimento Negro, sua relevância e aplicação nas escolas. Já Luiz Alberto Oliveira (2009) narra como a educação serviu como instrumento de ascensão social, mesmo que ela fizesse com que o sujeito negro seguisse padrões normativos brancos, no entanto muitos movimentos sociais negros também lutaram por uma educação que valorizasse suas origens e trajetórias.

Diante dessas exposições, estruturamos esta pesquisa em três capítulos. O primeiro foi denominado “A Dois Passos de Wakanda – uma viagem ao empoderamento e ao lugar de fala”, e nessa parte de nossa escrita descrevemos o germe do projeto que desencadeou no presente trabalho. Nele, estão contidos o porquê de sua escolha, os agentes envolvidos, a subjetividade e cientificidade empreendidas, além de algumas análises étnico-raciais que nortearão boa parte do produto que será indicado no último capítulo.

O segundo foi intitulado de “Cinema, História e Ensino de História: por um caminho metodológico”; nele, fazemos um breve histórico sobre a relação Cinema e História e do Cinema enquanto um caminho metodológico para o Ensino de História.

O terceiro e último capítulo chama-se “A tela tem cor? Reflexões sobre as representações sociais do negro a partir do cinema e possibilidades de seu uso para o Ensino de História a partir do filme *Pantera Negra*”. Nele, abordamos considerações que debatem acerca de como o cinema produziu representações sociais sobre o negro ao longo do tempo e de que maneira podemos abordar essa temática em sala de aula. Além disso, fazemos a análise central do filme *Pantera Negra*, exibindo as diversas representações negras abordadas na película, como trabalhar essa obra em sala de aula, de que modo ela contribui para o empoderamento do negro, além de fazermos indicações a partir de algumas sequências didáticas.

CAPÍTULO I A DOIS PASSOS DE WAKANDA – UMA VIAGEM AO EMPODERAMENTO E AO LUGAR DE FALA

Tudo que bate é tambor. Todo tambor vem de lá, se o coração é o senhor, tudo é África. Pois, em prática, essa tática, matemática, falou enquanto a terra não for livre, eu também não sou. Enquanto essa história de quem tá por vir, eu vou. Jantar com as menina enquanto germina o amor. É empírico, e onírico, meio pírco, meu espírito quer que eu tire de tua dor. (EMICIDA, 2019).

Neste primeiro capítulo, irei descrever o germe do projeto que desencadeou no presente trabalho. Nele, estão contidos o porquê de sua escolha, os agentes envolvidos, a subjetividade e cientificidade empreendidas, além de algumas análises étnico-raciais que nortearão boa parte do produto que será indicado no terceiro e último capítulo.

Para iniciar, gostaria de dizer que nesta primeira parte será utilizada, nas primeiras páginas, uma análise em primeira pessoa. Isso ocorre porque o nosso objeto passa pelo crivo da minha vivência enquanto professor. Além disso, utilizo as palavras do militante dos direitos civis e humanos das populações negras e ex-senador da República Abdias Nascimento:

Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente na minha própria existência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade. (2016, p. 47).

A outra parte deste escrito se encontra na primeira pessoa do plural. Transcorre que as descrições que se passam quando o projeto é executado foram realizações coletivas entre alunos, professores e diversos agentes que se envolveram nesta proposta educacional.

Para esta fase da escrita, utilizamos uma ideia formada por Conceição Evaristo que se chama *escrevivência*. Este é um termo que expressa uma dupla dimensão, a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta. É uma escrita ligada às experiências individuais e às construções coletivas negras. Essa autora sugere que “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como canção de ninar para casa grande, e sim para incomodá-los nos seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 19).

Apesar de ser um termo cunhado na Literatura, também podemos usá-lo na História, já que o universo afrodescendente na sociedade ocidental, geralmente, é visto pelo paradigma de corpos brancos, e a ideologia da branquitude/branqueamento, comumente vem

[...] considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite [branca brasileira] faz uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (BENTO, 2002, p. 25).

Trabalhar a escrivência na escrita histórica nos permite compreender a produção de subjetividade negra ao reaver o protagonismo de narrativas próprias. Isso auxilia no entendimento para a promoção do crescimento e do desenvolvimento social e emocional da população negra. Destarte, cruzamos esse conceito sem perder o cunho analítico da academia, que tanto respeitamos.

1.1 Ser professor

Ser professor de História foi uma escolha que fiz entre 10 e 11 anos de idade, no ano de 1995, quando na antiga 5ª série do Ensino Fundamental (EF), o que seria atualmente o 6º ano, tive aula com a professora Adelvânia Calazans dos Santos³. Ela nos fazia pensar para além do que estava no livro didático, afirmava que era necessário “historiar” tudo, porque toda relação social era uma relação histórica. Lembro que após a primeira aula retornei para casa dizendo qual seria minha profissão e que havia tido aula com uma docente negra.

Adelvânia foi minha professora de História e Geografia até a 8ª série do EF, o que corresponde ao atual 9º ano. Tenho marcas daquelas aulas até os dias atuais. Era um garoto negro que não se reconhecia como tal, bolsista de escola particular, com mãe retirante do interior de Alagoas, pai negro, desempregado e, posteriormente, autônomo. Lembro que, de 1996 a 1999, eu pegava “carrego”⁴ na feira do Santo Antônio, Aracaju-SE, para ter uns “trocados”, e a professora soube disso. A partir daí, para além de professora, nossa docente inspiradora foi conselheira.

³ A professora Adelvânia Calazans dos Santos atualmente faz parte do quadro de professores da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e Cultura do Governo do Estado de Sergipe. Ela está lotada no Colégio Estadual Presidente Juscelino Kubitschek, localizado na Avenida L, Bairro Siri, Conjunto João Alves, Município de Nossa Senhora do Socorro-SE.

⁴ O carrego é uma expressão utilizada para o serviço informal, muito comum nas periferias aracajuanas, em que indivíduos, muitos deles menores de idade, carregam as compras dos consumidores das feiras ou mercadinhos, transportando-as, seja nos próprios braços ou em “carrinhos de mão”, até a casa do “cliente”. Quando esse serviço ocorre em feiras, é muito comum que, durante todo o tempo que o freguês gaste para fazer suas compras, o “carregador” as conduza desde o início do encontro até o local de acomodação delas, o que geralmente é a casa do cliente.

Ela sempre ressaltava a importância dos estudos na vida dos “negros, pobres e periféricos”. Argumentava que era “necessário interpretar nas entrelinhas, perceber aquilo que não se é dito, analisar os olhares, saber qual o seu local no mundo e a partir disso lutar por igualdade”. Não sabendo que aquilo me dava certo poder, iniciei uma fantástica corrida pelo conhecimento. Lia diversos livros, ouvia e interpretava músicas, fazia poemas e sempre me destacava entre os três melhores alunos do colégio.

Na década de 1990, não se debatia muito sobre políticas afirmativas voltadas às minorias nas comunidades mais pobres, principalmente a população negra, mas nos rádios das periferias aracajuanas sempre tocava Edson Gomes e Racionais. Destes, rememoro os discos *Resgate Fatal*, 1995, Edson Gomes e *Sobrevivendo no Inferno*, 1997, de Racionais MC's⁵. Eram eles que “davam voz” às periferias negras. Hoje, enquanto alguém que se aguça no mundo acadêmico, reconheço que essas vozes eram lugares de fala⁶ da periferia negra brasileira.

Assim como a professora Adelvânia, Racionais e Edson Gomes, queria ter minha voz amplificada para a população da ZN, como eu chamava a Zona Norte de Aracaju-SE⁷. Foram eles, juntamente com meus pais, Jailson Farias (Pituxo) e Miraides Moraes (Mira), que me fizeram entender e reconhecer o “meu lugar no mundo” e minhas raízes negras.

⁵ Esse disco é tão impactante que no ano de 2018 foi transformado em livro pela Companhia das Letras e se tornou leitura obrigatória para os vestibulares da Unicamp.

⁶ Utilizamos o conceito de lugar de fala da escritora Djamila Ribeiro (2019). A autora expõe que lugar de fala é algo social e não individual. É a localização de poder dentro da estrutura. Sendo o negro uma minoria dentro da estrutura social brasileira, que tem como padrão universal a dominação branca, ele compartilha experiências em comum com outros negros. Essas experiências são atravessadas dentro da matriz de dominação que impede que esse grupo seja visível em espaços de poder. O grupo detentor do poder precisa refletir sobre o que é ser branco no Brasil e como pensar a questão racial a partir da “branquitude”. Pessoas brancas não se veem como alguém marcado socialmente, não se observam como quem fala de algum lugar, mas como um padrão universal a ser seguido. Ribeiro afirma que é necessário não confundir lugar de fala com representatividade. É indispensável não criar uma visão essencialista. Não é só o negro que pode falar sobre racismo, todos podem falar sobre o tema. No entanto, é necessário que o homem e a mulher brancos pensem criticamente sobre o local que o negro ocupa e que o privilégio de ser branco, em um país racista, conceda-lhes espaços de autoridade. Tendo local de poder, faz-se mister discutir isso a partir de outro lugar que não o do negro. Racionais e Edson Gomes faziam isso durante a década de 1990 e nos anos 2000. Eles eram negros que questionavam as mazelas sociais vividas pelos seus semelhantes. Eram pessoas que sentiam aquilo que falavam e cantavam. Suas canções eram exposições do cotidiano das pessoas negras e periféricas no seio da comunidade e não de alguém que apenas a estuda. Racionais MC's e Edson Gomes, mesmo que não tivessem a intenção, usavam o lugar de fala dos negros periféricos para tentar diminuir as desigualdades sociais e raciais. Por isso acredito que eles eram e ainda são os “porta-vozes” das periferias negras.

⁷ A Zona Norte de Aracaju é composta por 18 bairros, onde reside cerca de 50% da população da capital. Nos bairros que compõem essa área, predomina uma população de baixa a média renda, divergindo da população da Zona Sul, onde se encontra grande parte da burguesia aracajuana (GOIS; FIGUEIREDO; MELO E SOUZA, 2014, p. 33).

Entre os decênios de 1990 e o início dos anos 2000, interpretei algo que até hoje me causa dor: a violência física⁸ e simbólica⁹ voltada ao meu grupo racial e social. Notei que encarávamos como natural as piadas, os sequestros, os assassinatos, a agressão, a violência e o abuso policial contra homens e mulheres negros(as).

Frantz Fanon (2008) explica que isso é uma das consequências impostas a partir do processo de escravidão, e suas raízes estão no período da colonização. Esse autor afirma que a civilização ocidental criou um padrão de civilização, e ele é europeu. Logo, o que quer um homem negro? Ele quer ser branco. Essa construção fica bem delimitada ao se estudar a questão da linguagem, das relações dos negros, de qualquer parte do mundo, com seus semelhantes e suas relações com o homem branco.

“Todo povo colonizado toma posição da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34). A partir daí, percebe-se que o homem negro, descendente do colonizado, acredita que, quanto mais ele se apropriar da cultura do metropolitano, mais se afastará daquilo que ele crê ser selvagem. Isso ocorre porque esse indivíduo não percebe em sua ancestralidade um poder de dignidade, mas de submissão. Ele quer ser o outro, falar como o outro, vestir-se como o outro, amar como o outro, ser dominante como o outro. E quem seria esse outro? O branco.

A partir disso, ele se nega. Nega suas raízes, suas origens, sua beleza estética, a cultura de sua ancestralidade, a forma como ele fala e a do outro que é parecido com a dele. Vive no mundo sem jamais se encontrar. Observa-se no espelho, mas não é ele que quer ver. De fato, esse indivíduo se odeia, abomina aqueles que o puseram no mundo. Psicologicamente abalado, o seu desejo é ser branco e por isso se submete a todo o “padrão de civilização ocidental”. Esse padrão é eurocêntrico e não do povo diaspórico negro.

⁸ Mesmo nos dias atuais, estudos apresentam números devastadores sobre a violência contra a população negra e pobre. Em pesquisas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) relativas ao Mapa da Violência, observando-se a violência causada por armas de fogo que gerou óbitos no ano de 2016, foi exibido que a juventude negra e pobre é a maior vítima dos homicídios praticados em nosso país. Dos mais de 56 mil assassinatos ocorridos anualmente no Brasil, mais da metade é entre jovens, e, dentre estes, 77% são negros (CERQUEIRA et al., 2016, p. 54-60). Entre 2003 a 2014, a taxa de homicídios contra negros/as no Brasil aumentou quase 10%, e eles/as são mais vitimados/as por armas de fogo do que os/as brancos/as (WAISELFISZ, 2016, p. 54-60).

⁹ Violência simbólica é um tipo de violência que antecede a violência física. Ela está no campo da imposição de discursos, posturas e posicionamentos que produzem danos morais e psicológicos. Nela, os oprimidos não se percebem enquanto tais e geralmente legitimam o discurso do opressor. Para Bourdieu (2012), as crenças são criações sociais que levam a um processo de socialização. É isso que encaminha os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. No Brasil, quem domina é uma elite econômica branca, masculina e heteronormativa. Logo, são eles que ditam os padrões que os demais grupos absolveram como corretos, sejam estéticos, morais, econômicos ou religiosos. Boa parte da comunidade negra e periférica do Brasil não se observa enquanto construtora social deste país e por isso reprime, cerceia e reproduz preconceitos simbólicos contra os seus semelhantes.

Quando esse humano observa os padrões econômicos dos seus semelhantes, o que ele observa? Os piores índices. Ao analisar os meios de comunicação, o que ele encontra? A estética branca. Ao enxergar as prisões? Os seus semelhantes. Como é que esse indivíduo se representa em tal sociedade?

Quando íamos procurar emprego, havia um requisito solicitado pelos empregadores que nunca enquadrava a mim, meus vizinhos e familiares, ele se chamava “boa aparência”, neste caso, ser branco¹⁰. Outro fator que percebi foi que nunca colocávamos o bairro onde morávamos nas entrevistas empregatícias e nem tampouco nossa escolaridade, sempre alocávamos os endereços do “patrão de algum(a) conhecido(a)” ou até mesmo o de um parente que se localizasse em um “bairro melhor” e fraudávamos nossos certificados escolares, até mesmo porque muitos de nós nem terminavam o Ensino Fundamental.

Bourdieu (2007), analisando a sociedade francesa, percebeu que o nível de instrução escolar e o acesso à educação, à arte, à mídia, à música, ao esporte, às posições políticas, entre outros, está ligado ao volume global de capital acumulado. Os diplomas escolares, o número de anos de estudo e, secundariamente, a herança familiar classificam e distinguem; aproximam e afastam aqueles que experimentam os bens culturais. Essa delimitação serve como parâmetro de distinção social. Ela faz parte das práticas culturais que incluem, excluem e exibem dominadores e dominados.

Transportando isso para a realidade dos negros das periferias brasileiras, percebemos que solicitar histórico escolar é uma forma de exclusão. Digo isso porque a maior parte dos afrodescendentes de nosso país não possui histórico familiar que lhes possibilite a entrada ou a manutenção nas escolas formais de Ensino Básico. De acordo com o IBGE, no ano de 2019, dos 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a Educação Básica, 71,7% são pretos ou pardos¹¹.

¹⁰ Damasceno (2011) estudou sobre os aspectos da inserção de pessoas autodeclaradas negras e brancas no mundo do trabalho urbano. Sua análise se deu a partir de anúncios de jornal, em que a autora percebeu que a expressão “boa aparência” na realidade se configura como um racismo velado, o que ela chama de lugar de “pacto de silêncio”. Nessa perspectiva, a expressão é uma construção social negociada e empregada nas situações de recrutamento de mão de obra ao longo dos anos. A expressão serve para promoção ou não na obtenção de lugares mais ou menos valorizados no mundo do trabalho, como também para a acumulação (ou não) de recursos simbólicos, visando à negociação de identidades e à mobilidade social. Como o Brasil foi um país escravocrata e os males do racismo se impregnaram na construção de nossa identidade, os anúncios de jornais trocaram o termo cor ou raça por boa aparência, sendo que o padrão estético de beleza aceito seria o europeu. Logo, para que alguém possa servir às exigências impregnadas pela expressão boa aparência, deve se enquadrar em padrões morais e estéticos de modelo europeu.

¹¹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

Grada Kilomba expõe que perguntar a um(a) negro(a) sobre o local de onde vem não é “apenas um exercício de curiosidade ou interesse, mas também um exercício que confirma fantasias dominantes sobre raça e territorialidade” (2019, p. 111). É como se se quisesse exibir para aquele corpo negro que aquele local não lhe pertence. É dessa forma que me sentia quando, mais novo, tinha de deixar meu currículo em algum estabelecimento. Em minha mente, sempre havia o pensamento: “Este lugar não é pra você”.

Quando, junto com meus amigos, íamos às lojas do centro aracajuano ou, raramente, quando visitávamos o shopping, sempre éramos seguidos “cordialmente” por um ou alguns seguranças. Mais uma vez, vinha ao subconsciente: “Este local não é pra você”.

Odiava meu cabelo, minha cor de pele, meu bairro e tudo que remetesse às minhas origens africanas. Naquele momento histórico, por volta da década de 1990, não conhecia Fanon (2007), mas recentemente, após ler *Pele Negra, Máscaras Brancas*, entendo o que queria ser: branco.

Nesse sentido, ter uma professora como Adelvânia foi libertador. Ela se tornou uma referência a ser seguida, um padrão de luta acadêmica para um garoto que não possuía histórico familiar de pessoas com Ensino Superior. Daquele momento histórico até hoje, quis utilizar a docência como artifício de mudança social para mim e para os meus. Para isso, precisava ter orgulho de minhas origens, e elas vinham da África.

Recentemente, ao ler bell hooks (2017), consegui teorizar o que a minha professora/inspiração mostrava aos seus alunos: “ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio” (hooks, 2017, p. 21). Essa autora aponta que devemos encarar os alunos como seres integrais. Os discentes não precisam apenas de informações de livros, eles precisam entender como viver no mundo. É isso que, enquanto docente, queria fazer no meu cotidiano escolar.

Passado algum tempo, já no ano de 2003, passei para o curso noturno de Licenciatura em História na Universidade Federal de Sergipe para o ano de 2004/2. Estudar em uma instituição de Ensino Superior pública e gratuita ressignificou minha vida. Aprendi que o mundo ia muito além daquilo que eu vivenciava. A universidade potencializou a minha humanidade, trouxe um entendimento do valor da ciência, e a graduação em História me fez compreender que as relações sociais são construídas historicamente. Gestos, falas, imagens e filmes não são elaborados apenas para se comunicar, mas para representar algo e legitimar ou destruir discursos. A partir desse entendimento, debruicei-me sobre a Biblioteca da UFS para ler livros e pegar filmes emprestados. Queria entendê-los, saber o que representavam, o que

queriam manter ou destruir. Foi assim que em 2005 conheci as películas *Malcom X* (1992) e *Madame Satã* (2002).

Os dois filmes me deixaram impactado por uma série de circunstâncias: a temática da luta negra, o negro como protagonista, a homoafetividade negra, ser uma representação de personagens que exibiam a força negra e por me fazerem refletir acerca do silêncio das películas sobre personagens afrodescendentes que, geralmente, não eram tão divulgados em canais abertos e, quando apresentados, o era de formas negativas ou estereotipadas.

Lembro que sempre assistia a filmes, novelas ou documentários que exibiam negros sendo vilipendiados, submissos, escravizados, infratores da lei, não tendo poder de organização e sem lideranças fortes. Exemplos disso são *A Canção do Sul* (1946), que exhibe um afrodescendente “docilizado”; *Os deuses devem estar loucos* (1980), que exhibe o ideal de negro exótico; *Conduzindo Miss Dayse* (1989), que permeia o imaginário do negro resiliente, e o personagem Mussum nas películas dos Trapalhões – que seria o “alívio cômico” do grupo. Esses trabalhos me fizeram refletir: por que representam o negro de uma maneira tão subalterna e submissa?

O filme *A Canção do Sul* (1946) foi uma grande produção da Disney da década de 1940 que misturava atores reais com animações. O filme ganhou duas estatuetas do Oscar: a de melhor canção original e a de melhor ator para James Baskett (1904-1948), primeiro negro a vencer a estatuetta.

Seu enredo é alicerçado nas histórias do folclorista Joel Chandler Harris (1848-1908) e conta a fantasiosa jornada do personagem Remus, que é interpretado por James Baskett. Esse homem negro que vive nos EUA pós-Guerra de Secessão (1861-1865) é um contador de histórias que tenta divertir, com base em alguns contos, um juvenzinho branco que estava preocupado com a separação de seus pais. Suas fábulas incluem o Coelho Quincas, João Honesto e Zé Grandão, três animais que aparecem como personagens animados no filme.

Ainda que um afroamericano tenha vencido uma das premiações mais respeitadas do mundo, o filme carrega em si algumas máculas à comunidade negra: o protagonista é retratado como um ex-cativo, feliz, simples e que sente certo saudosismo dos “tempos antigos”, neste caso, a escravidão. Esse personagem carrega uma série de estereótipos que não acentuam a força negra. Isso pode ser notado pela visão idílica na relação entre o ex-senhor e o ex-cativo, na crença de que a escravidão foi até benéfica ao povo negro, na ideia de que os afrodescendentes devem sempre estar rindo e com fábulas para amenizar as dores alheias.

Os deuses devem estar loucos (1980) é uma comédia que tem como enredo as aventuras de uma etnia sul-africana, a de Bosquímanos, que, ao encontrar uma garrafa de Coca-Cola

jogada por um avião, modifica todo seu modo de vida. No princípio, a chegada do objeto é tida como um presente dos deuses, no entanto, a partir da curiosidade dos seus moradores, ela começa a causar diversas celeumas internas. Por isso eles chegam a um consenso de que o frasco deve ser retirado do planeta. Um dos integrantes da tribo, Xi, oferece-se para a missão e, para que ela fosse cumprida, ele precisaria se encontrar com a civilização ocidental. Percebemos que a película é uma crítica à sociedade capitalista, mas a representação do negro no filme fomenta a ideia de que os africanos são exóticos, tribais e ingênuos. Xi sempre aparece como alguém inculto e que não consegue fazer reflexões sobre as relações sociais da “sociedade civilizada”.

Conduzindo Miss Dayse (1989) teve nove indicações ao Oscar e levou quatro estatuetas na edição de 1990: melhor filme, atriz, roteiro adaptado e maquiagem. Seu enredo se passa entre as décadas de 1940 e 1960 na cidade de Atlanta, localizada no Sul dos EUA, e apresenta a construção de uma amizade que, de início, por causa de diversas celeumas, parecia pouco provável entre uma senhora branca, judia, Miss Daisy Werthan (Jéssica Tandy), e Hoke Colburn (Morgan Freeman). Este é contratado pelo filho de Daisy, Bollie (Dan Aykroyd), para ser motorista dela após ocorrer um acidente automobilístico causado pela idosa.

Como pano de fundo, é exposto o forte racismo arraigado no Sul estadunidense. A história de Miss Daisy e Hoke é marcada por uma relação ambígua entre pessoas que tinham identidades raciais distintas. No entanto, o enredo tenta induzir que a amizade cordial construída pelos dois, em mais de 20 anos, supera as diferenças.

Observamos que a narrativa dessa obra trata a questão racial pela ótica do branco. Nesse paradigma, o negro deve ser resiliente e entender que as ofensas sofridas por ele devem ser resolvidas à base de compreensão. O personagem Hoke sempre precisa mostrar a Miss Daisy que é digno da presença dela. Quando ela o rejeita e o acusa de roubo, ele prontamente a perdoa, tentando provar ser digno de estar ao lado dela; quando ela o convida para ir à casa de um amigo jantar com Martin Luther King para ouvir um de seus discursos, o empregado se nega por não acreditar na luta.

Mais uma vez, recorro a uma ideia de Fanon (2007). Ele nos indica que, geralmente, o negro não enxerga o seu semelhante como protagonista da luta, ele silencia frente ao branco porque em sua mentalidade ainda é cativo.

Quando me lembro do negro no universo do cinema e da TV brasileira, vem à minha mente o personagem Mussum, que era interpretado pelo saudoso Antônio Carlos Bernardes Gomes (1941-1994), que participou do programa humorístico “Os Trapalhães”. Esse programa, que ficou na televisão brasileira de 1966 a 1995 e resultou em diversos filmes, tinha quatro

protagonistas que retratavam, de maneira cômica, o que eles acreditavam ser os tipos ideais dos brasileiros sem poderio econômico: Didi representava o nordestino engraçado, preguiçoso e oportunista; Dedé simbolizava o suburbano galã que postulava a líder intelectual do grupo, mas vivia atrapalhado; Zacarias estampava o caipira, mineiro, tímido e ingênuo, e Mussum caracterizava o negro favelado, malandro e alcoólatra¹².

Acentuar o negro com essas características não era gratuito. Ao assistir às películas mencionadas, notamos isso. O universo do negro foi, sistematicamente, condicionado pelo branco, que, graças ao colonialismo, condicionou o ideal de civilização. “Por mais dolorosa que possa ser a constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. Ele é ser branco” (FANON, 2007, p. 28). Os séculos de escravidão e colonização instituíram um olhar do qual é difícil se despir.

Em *A Canção do Sul* e *Conduzindo Miss Daisy*, percebemos que a perspectiva do negro parte da proposição de que “quando me amam, dizem que é apesar da cor da minha pele. Quando me detestam, se justificam dizendo que não é pela cor da pele. Em uma ou outra situação, é ser prisioneiro de um círculo infernal” (FANON, 2007, p. 37). É como se fosse um adulto, neste caso, o branco, que se dirige a uma criança, o negro. Por isso ele, o branco, usa gentilezas e amabilidades artificiosas. Ao negro cabem a docilidade, a aceitação e a esperança na mudança sem traumas.

Já em *Os deuses devem estar loucos* e nas interpretações de Mussum, inferimos a legitimação do Racismo Recreativo. Moreira (2019) explica que esse tipo de preconceito é aquele que legitima brincadeiras, piadas e falas supostamente engraçadas que representam negros de maneira cômica. Essas representações também estão presentes nos meios de comunicação e, geralmente, são elaboradas por brancos. O que, aparentemente, parece brincadeira não tem graça para o indivíduo que sofre o preconceito.

O Racismo Recreativo tem um propósito: mostrar que os negros são inferiores e a eles cabe um lugar subalterno na sociedade. Essa é uma das marcas que legitimaram a escravidão. O humor, para muitos, é uma forma aceitável de hostilidade, mas ele carrega mensagens, e todas as mensagens exprimem valores. A partir da gracinha contada, exprimimos quem merece respeito e quem não merece apreço. Nessas representações, a figura negra não é digna de atenção.

Estudar história e ter contato com os filmes *Malcom X* e *Madame Satã* causou um profundo impacto na minha trajetória de vida e, posteriormente, na minha caminhada

¹² MUSSUM, um filme do cacildis. Direção: Susanna Lira. Produção: Susanna Lira. Rio de Janeiro: Modo Operante Produções, 2019, 1 DCP (100 min.), son., color.

profissional. Nunca assistira a dois trabalhos em que a força negra estivesse com tanto destaque ativista. De um lado, Malcom X (1925-1965) lutando pelos Direitos Civis dos Estados Unidos na década de 1960, do outro a boemia carioca das primeiras décadas do século XX sendo afrontada pela postura, nada heteronormativa, de Madame Satã (1900-1976).

Essas duas personalidades militantes dos filmes me estimularam na construção do professor e do sujeito social. Dessa forma, como cidadão, tento me empenhar na luta de combate aos preconceitos, principalmente do racismo, e, como professor, além de ensinar História, tento fomentar em meus discentes o desejo por mudança social.

Leciono desde 2004, ano em que iniciei o curso de Licenciatura em História. As primeiras aulas ocorreram no Ensino Fundamental (EF) do extinto Colégio Murilo Braga, que ficava localizado à Rua Laranjeiras, 961, Centro de Aracaju-SE. Foi nessa escola que iniciei meu caminho como docente e, concomitantemente ao curso de licenciatura, foi fomentado em mim o “ser professor”. Fiquei nesse egrégio centro educacional até o ano de 2010.

No ano de 2006, tive a oportunidade de lecionar no Colégio San Rafael, que fica localizado à Rua Expedicionário Gilberto Cardoso de Oliveira, 5, São Conrado, Aracaju-SE, onde fiquei até 2012. Nesse estabelecimento de ensino, lecionei no EF e tive minha primeira experiência profissional no Ensino Médio (EM). Paralelamente ao trabalho nessa instituição, também na capital sergipana, entre 2011 e 2012, labutei no EM do tradicional Colégio Graccho. Essa entidade encerrou suas atividades no ano de 2017 e funcionou à Rua Frei Paulo, 154, São José, Aracaju-SE.

Tive outras experiências com a rede privada de ensino: de 2011 a 2020 no Colégio Amadeus, cidade de Aracaju-SE; no Colégio Magistral Dengoso, de 2011 a 2016, em Estância-SE; no Colégio Americano Batista, Aracaju-SE, de 2017 a 2019; no Instituto Dom Fernando Gomes, Aracaju-SE, de 2020 aos dias atuais.

No entanto, foi o ano de 2010 que marcou profundamente minha carreira no magistério. Fui convocado, após passar em concurso público, para lecionar na Prefeitura Municipal de Itapicuru-BA. Foi minha primeira experiência no Ensino Público. Nesse ano, essa cidade tinha uma população de 32.261 pessoas¹³, o pior Índice de Desenvolvimento Humano da Bahia e um dos piores PIB *per capita* do país¹⁴.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapicuru/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁴ Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2441&Itemid=284. Acesso em: 20 jan. 2020.

Fui locado na Escola Ana Nery, distrito de Sambaíba. Trabalhei apenas o ano de 2010 nesse local, e isso me possibilitou conhecer um Brasil que, mesmo eu sendo da periferia aracajuana, não conhecia. Eu possuía uma compreensão das periferias citadinas, mas trabalhar em Sambaíba, Itapicuru-BA, proporcionou-me a consciência das periferias rurais. A escola ficava em área rural, boa parte de seus alunos vivia em difíceis condições sociais, eram de povoados próximos, e, apesar de não ser de responsabilidade da prefeitura municipal¹⁵, ela contemplava desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Interessante perceber que a comunidade observava a instituição como modelo de transformação social.

Iniciar minha trajetória de Ensino Público nesse local firmou em mim a noção do quanto a Escola Pública e gratuita é importante no cotidiano dos discentes. Ela humaniza, possibilita sociabilidade, alimentação, conhecimento de mundo e cidadania. Esse trabalho me deu mais convicção de encarar a Educação como prática para a liberdade. Como diria Freire (2019), “os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo”. Por questões pessoais, tive de pedir exoneração desse vínculo e precisei sair de Sambaíba, Itapicuru-BA, mas ela nunca saiu de mim.

Em novembro de 2012, fui convocado para tomar posse como professor de História da Prefeitura Municipal de Estância-SE e, em julho de 2013, para me tornar docente da antiga Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe (SEED-SE), hoje Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e Cultura do Governo do Estado de Sergipe (SEDUC-SE).

Ocupo esses cargos até os dias atuais, e as experiências pedagógicas vividas nesses espaços, como diz hooks (2017), fazem-me entender que a Educação também é uma forma de transgressão contra um sistema opressor e que desumaniza. Os próximos parágrafos irão expor algumas dessas práticas transgressoras.

1.2 Conhecendo o Colégio Estadual Olavo Bilac

A experiência que irei descrever é realizada no âmbito do Colégio Estadual Olavo Bilac (CEOB), localizado à Rua Sargento Basiliano, sem número, Bairro Santos Dumont, Aracaju-

¹⁵ De acordo com a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394/96, em seu Artigo 11, “os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996, p. 5). In: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes da educação nacional*. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

SE. É importante ressaltar que, antes de lecionar nessa instituição estadual sergipana, tive a honra de trabalhar por quatro anos, 2013-2017, no Colégio Estadual Comendador Calazans, situado na cidade de Santa Luzia do Itanhy-SE, adentrando o CEOB no ano de 2017.

Aracaju é a capital de Sergipe, menor estado em extensão do Brasil, possuindo uma área de 182,163 km² e uma população estimada em 664.908 pessoas¹⁶. Seu nome é originado de uma palavra Tupi e significa “Cajueiro dos Papagaios” (NAVARRO, 2013). A cidade foi fundada no dia 17 de março de 1855, a partir da Resolução nº 413, quando Inácio Barbosa (1821-1855), então presidente da Província, mudou a capital da cidade de São Cristóvão para o povoado de Santo Antônio do Aracaju (FRANÇA, 1999).



Imagem 1: Mapa de Sergipe

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/356628864217572990/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

O município não foi criado de maneira aleatória. Porto (1991) afirma que sua fundamentação se deu a partir de um planejamento, cabendo a Sebastião José Basílio Pirro a tarefa de traçar e dirigir o projeto, sendo que a construção da cidade ficou a cargo do engenheiro Pereira da Silva.

De acordo com o “Plano de Pirro”, “a localidade foi traçada em forma de tabuleiro de xadrez, e suas ruas deveriam ser retas e perpendiculares com quarteirões quadrados e iguais. O tabuleiro de xadrez “[...] se resumia num simples plano de alinhamentos. Dentro de um quadrado de 540 braças de lado estavam traçados quarteirões iguais, de forma quadrada, com 55 braças de lado, separados por ruas de 60 palmos de largura¹⁷” (PORTO, 1991, p. 39).

¹⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/aracaju/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁷ 540 braças [1.080m], 55 braças [110m] e 60 palmos [13, 20m].

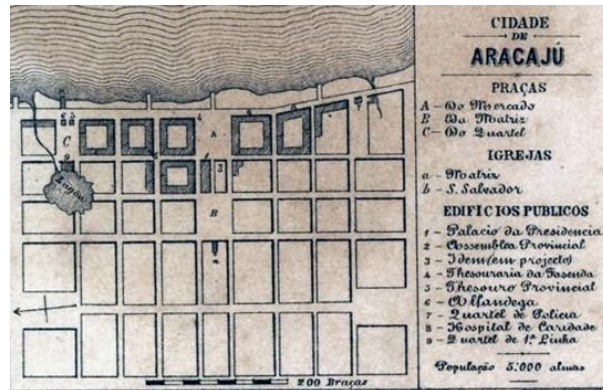


Imagem 2: Desenho Planejado do Projeto de Pirro, 1855

Fonte: Porto (1991, p. 45).

Em seu germinal, a “Aracaju idealizada” passou por diversos problemas reais. Mangues e dunas existentes na área dificultaram a efetivação do “xadrez”, o alinhamento das ruas era marcado por cordas e estacas, que facilmente se deslocavam, fato que daí explica, em parte, o formato não exatamente ortogonal de algumas quadras mais incertas do Centro da cidade.

Outro grave problema foi que em 1855 houve uma epidemia de cólera que prejudicou severamente a província, matando cerca de 30 mil sergipanos, inclusive o chefe da Província, Inácio Barbosa (SANTANA, 2001). A cidade ainda não possuía saneamento, e por isso se propagava a transmissão de algumas doenças, além de que as ações governamentais contra as epidemias sempre eram feitas às pressas, no susto de uma emergência (SANTOS, 2010).

Para viver no tabuleiro planejado, era necessário obedecer a algumas exigências, e elas só eram atendidas por pessoas que tivessem posses. Isso ocorreu porque, no ano de 1856, a Câmara Municipal da cidade havia estabelecido um código de posturas que delimitava as características das construções que surgissem nesse local. Essas normas eram determinadas em algumas cidades brasileiras, desde o século XVIII, e serviam para, formalmente, padronizar o espaço urbano. Ele deveria ter um aspecto análogo ao das cidades lusitanas (DINIZ, 2009, p. 75). A lei estabelecia a altura mínima das casas, as dimensões dos batentes de portas e janelas, determinava que as fachadas deveriam ser caiadas duas vezes ao ano e proibia o uso de palha nas coberturas.

Vilar (2006) acentua que o solo do centro urbano aracajuano era inflacionado e muito caro, só as pessoas com certa condição financeira podiam pagar seu alto preço, de tal forma que os indivíduos que não tinham possibilidade de pagar pelo terreno no “quadrado de Pirro” ficavam à margem dele. Assim surgiram as periferias aracajuanas, que, em seu germinal, foram sendo povoadas por “escravos libertos e pessoas menos abastadas, destituídos das possibilidades de arcarem com os custos das construções, [...] inicia a segregação socioespacial

na cidade tendo em vista que foram ocupadas áreas fora do quadrado de Pirro” (FRANÇA, 2005, p. 96).

Com o advento da República, Aracaju mudou bastante. Nos 30 primeiros anos do século XX, a cidade iniciou o seu processo de modernização com obras de embelezamento e saneamento. Ações de infraestrutura como água encanada, esgotamento, bondes, energia elétrica, estrada de ferro e rede de telefonia começaram a ser implantadas na cidade (FRANÇA, 1999). Os primeiros bondes que faziam o transporte coletivo eram puxados por dois burros e andavam por ruas de terra que posteriormente foram calçadas. Apenas em 1926 os bondes elétricos foram instalados, e posteriormente chegaram os veículos automotivos. Os primeiros automóveis que apareceram no município também causaram rebuliço: as novas “bestas de olhos de fogo”, bebedoras de gasolina, eram mais rápidas do que os bondes, apesar de andarem, no máximo, a dez quilômetros por hora (CRUZ, 2009).

É necessário destacar que a capital sergipana dotada de modernidade do início do século XX ficou restrita a uma parte da população. As periferias não foram agraciadas com saneamento, atendimento às necessidades básicas e nem tampouco tinham acesso pleno às novas tecnologias. Surge, então, uma Aracaju complexa, periférica, por diversas vezes esquecida pelo poder público e marginalizada.

Segundo Carlos (2007), o espaço urbano é produto da ação humana, e, através da prática socioespacial, cada sujeito se apropria do espaço enquanto elemento constitutivo da realização da existência. “Esse sentido diz respeito à superação da ideia de cidade reduzida à simples localização dos fenômenos (da indústria, por exemplo), para revelá-la como sentido da vida humana em todas as suas dimensões” (CARLOS, 2007, p. 11).

Nesse sentido, percebemos o espaço segregado a partir do momento que enobrece um local com a implantação de imóveis e comércio, mas, concomitantemente, expulsa daquela região as pessoas que não têm condições de sobreviver nela, chamado de espaço marginalizado (CORREIA, 2000).

Diante dessa perspectiva, o centro é compreendido como uma área bem equipada e as periferias como ambiente dos segmentos de menor poder aquisitivo, marcadas pela precariedade de condições de vida individual e coletiva (SPOSITO, 2004). O Bairro Santos Dumont, onde se encontra o Colégio Estadual Olavo Bilac, surge nessa parte periférica, a “Aracaju Marginal”.

Até o início do século passado, esse lugar era formado por fazendas que, ao longo do tempo, principalmente após a década de 1950, foram sendo fragmentadas por venda de lotes a

preços populares ou por doações feitas pelos seus antigos donos¹⁸. De início, em homenagem a uma das antigas propriedades, o nome do local era Bairro Anipum (JESUS, 2018).

Seus moradores eram migrantes vindos principalmente do Agreste e do Sertão sergipanos em busca de uma vida melhor na capital. O nome Santos Dumont foi dado em homenagem ao primeiro campo de pouso da cidade de Aracaju-SE, que recebia a denominação do patrono da aviação brasileira. Isso ocorreu a partir da Lei Municipal 63/1955 (MENDONÇA, 1988).

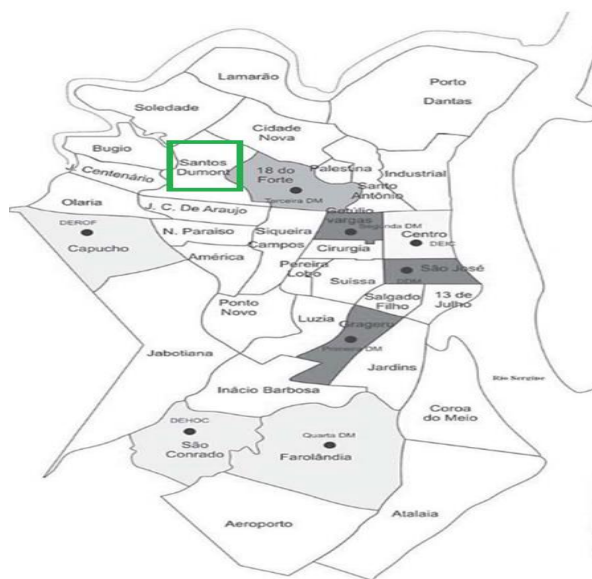


Imagem 3: Mapa de Aracaju, dando ênfase ao Bairro Santos Dumont

Fonte: <https://www.encontraaracaju.com.br/sobre/bairros-de-aracaju/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

É nessa área periférica aracajuana que, em 31 de agosto de 1973, a partir do Decreto nº 2.687, nasce o Colégio Estadual Olavo Bilac¹⁹. Sua autorização de funcionamento ocorreu no ano seguinte, a partir da Resolução 0051/1974/CEE. Em seus primórdios, era uma escola polivalente, posteriormente passou a ensinar todo o Ensino Fundamental; no final da década de 1990, é germinada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por fim, em 2009, o Ensino Médio²⁰.

Uma instituição pública de ensino em uma área de periferia é de suma importância por uma série de fatores, dentre eles destaco que a escola é uma instituição específica criada pela sociedade para promover a humanização dos seres humanos. Como nos ensina Freire (2019), ela deve buscar a humanidade roubada, fazer os oprimidos entenderem que são oprimidos, que

¹⁸ ANIPUM: História contada por mulheres. Direção: Dominique Manguiera. Aracaju-SE: Produção do Coletivo de Mulheres do Erukerê. Documentário: 2018 (12m22).

¹⁹ Dado retirado do *Catálogo das Escolas Estaduais de Sergipe*. Governo do Estado de Sergipe, 2014. v. 1.

²⁰ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=72> . Acesso em: 11 abr. 2021.

existem opressores e que, coletivamente, o entendimento de tal situação e a posterior luta contra o sistema que os oprime podem gerar a liberdade. Estou ciente de que nem todos utilizam essa ideologia em sua prática escolar, no entanto afirmo que o Colégio Estadual Olavo Bilac auxiliou e auxilia homens e mulheres a se humanizarem, humanizando.

Atualmente, a escola tem 1.254 alunos, funciona nos turnos matutino e vespertino com os Ensinos Fundamental e Médio, à noite com a Educação de Jovens e Adultos²¹. Seu quadro de funcionários é composto por 1 diretor (José da Silva Junior), 2 coordenadoras, 1 secretária, 1 agente administrativo, 5 executores de serviços básicos, 5 merendeiros escolares, 4 oficiais administrativos, 41 professores, sendo 40 efetivos. Seu terreno tem uma área de 2.174.874 m², e sua estrutura física é dotada de 15 salas de aula, todas com ar-condicionado, laboratório de informática com 15 computadores e acesso à internet, biblioteca, sala de reforço, sala de recursos, sala de professores, auditório para apresentações, 8 banheiros, quadra poliesportiva e área para alimentação. Essas condições descritas só foram efetivadas depois de muita luta coletiva da comunidade escolar. Nas próximas linhas, irei apresentar meu primeiro encontro e, posteriormente, a relação com o CEOB até a fundamentação do meu projeto.

No dia 6 de janeiro de 2017, fui à antiga SEED-SE para pegar minha carta de remoção do Colégio Estadual Comendador Calazans, na cidade de Santa Luzia do Itanhy-SE. Estava em um paradoxo de sensações: alívio por voltar para a cidade em que nasci e ficar próximo da família, mas, ao mesmo tempo, com certa tristeza, pois possuía um apego afetivo enorme ao local e tinha meu trabalho muito valorizado pela comunidade.

Fui direcionado para o CEOB e fiquei muito emocionado. Iria trabalhar na “minha área”, a Zona Norte. Em minha mente, só vinha um trecho de uma das músicas de Racionais: “mas, aí, minha área é tudo o que eu tenho. A minha vida é aqui, e eu não preciso sair. É muito fácil fugir, mas eu não vou, não vou trair quem eu fui, quem eu sou. Gosto de onde estou, de vir de onde eu vim, ensinamento da favela foi muito bom pra mim”²². Lembro-me de passar a viagem toda da SEED para o CEOB ouvindo essa canção.

Ao chegar à escola, me deparei com uma realidade cruel, e isso me impactou nos primeiros dias de aula. A escola estava passando por uma obra que já durava mais de seis anos, e parecia que eu estava adentrando escombros de uma guerra. Faltavam professores de diversas

²¹ Dados retirados de <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?cdestrutura=72>. Acesso em: 11 abr. 2021.

²² Racionais MC's. *Sobrevivendo no Inferno/Racionais Mc's*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 121.

disciplinas, a maior parte dos alunos não se identificava com a instituição, a comunidade do bairro estava descrente em relação ao colégio e o tinha como refugio.



Imagem 4: Placa do Governo que ressalta o Investimento na Obra do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE

Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2016.



Imagem 5: Estacionamento e parte da frente do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE

Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 6: Estacionamento e entrada do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 7: Corredor de acesso a salas do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 8: Sala de aula deteriorada do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 9: Banheiro masculino do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
 Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 10: Quadra poliesportiva do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
 Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.



Imagem 11: Refeitório do Colégio Estadual Olavo Bilac, Aracaju-SE
 Fonte: Acervo pessoal do professor Douglas Leoni Rodrigues Melo da Silva, 2017.

Mesmo diante de tal cenário, uma coisa me chamava demasiada atenção: muitos professores lutavam contra aquele estigma e sempre faziam questão de ressaltar a importância daquele local para o Santos Dumont, conseqüentemente para a periferia. É a partir desse ponto que irei parar de falar na primeira pessoa do singular, pois o que construímos faz parte de um trabalho coletivo.

1.3 Entre Histórias e Ações: Tornando-se Yibambe

A palavra Yibambe foi utilizada no filme *Vingadores: Guerra Infinita* (2018), produzido pela Marvel. Esse termo seria o grito de guerra dos guerreiros de Wakanda, que é o país fictício onde residem o Pantera Negra e seu povo. O nome vem da língua Xhosa, que é um dos idiomas oficiais da África do Sul e do Zimbábue, e significa manter-se firme ou permanecer em formação, algo que está intrinsecamente ligado a este trabalho.

O ano de 2017 foi muito intenso para todos do CEOB. Esse fato se deu por uma série de acontecimentos: alunos frequentemente se agrediam física e psicologicamente; as obras ocorriam com a escola em funcionamento e, por diversas vezes, sons de picaretas, furadeiras e marteladas atrapalhavam o ambiente. Além da sonoridade, a poeira que advinha do material de construção deixava professores e estudantes doentes. Era comum ouvirmos funcionários da instituição dizendo que a diminuição da matrícula, que, em 2016, foi de 1.029 alunos, para 996, em 2017, ocorria por causa das obras intermináveis e da infraestrutura precária pelas quais o CEOB passava e tinha naquele momento²³.

Nesse período, a direção estava a cargo de José Santana dos Santos, que ficou em exercício entre 2007 e 2017. “Santana”, como o chamávamos, era filho do doador do terreno concedido à escola, e sua mãe havia sido uma das primeiras professoras da instituição. Além disso, o gestor havia sido aluno e professor do CEOB. No ano de 2017, estava prestes a se aposentar. Ele conhecia a história do colégio como poucos e tinha um estilo paternalista de lidar com os problemas institucionais do local, o que lhe fomentava força para ser respeitado pela comunidade do bairro.

A coordenação estava a cargo de Ana Maria Lima dos Santos, Nildete Vieira Santos e Luiz Alberto Vieira Nascimento. Todos também estavam próximos da aposentadoria, eram

²³ Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/estrutura-do-colegio-olavo-bilac-ainda-causa-transtornos/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

funcionários de longa data, contribuíam de maneira ímpar para o andamento da instituição e, com todas as dificuldades, tentavam mediar os conflitos.

Não faltava material escolar, assim como não se carecia de celeumas, principalmente quando Santana se aposentou e o colégio passou a ser gerido por Kilza Rejane Bezerra da Silva (2017-2018). Ela não conhecia a localidade, não tinha o entendimento de como mediar conflitos e não possuía uma boa relação com a equipe.

Nesse tempo, não faltaram contendas. Houve invasão de traficantes para assassinar alunos, pai tentando agredir estudante por conflitos com colega de classe, depreciação de patrimônio escolar, tentativa de estupro, falta de material, e, quando pensávamos que nada pior poderia ocorrer, a SEED-SE determinou nossa mudança por tempo indeterminado para outro espaço.

Sem diálogo com a comunidade escolar do CEOB e sem o entendimento das desavenças que ocorriam entre jovens das localidades da Zona Norte aracajuana²⁴, fomos enviados para o espaço escolar do Colégio Estadual 17 de Março, que se localiza no Bairro Santo Antônio, Aracaju-SE. A distância entre uma localidade e outra era de 8 km. Assim como nossa instituição, a comunidade escolar do 17 de Março não foi consultada.

Para chegar ao local, nossos alunos tinham de pegar a condução em dois ônibus fornecidos pela SEED-SE. Esse quantitativo não era suficiente para a quantidade de alunos. Devido a isso, cada um dos transportes precisava fazer três viagens. Alguns discentes preferiam ir a pé ou de bicicleta. Tal situação ocorria porque boa parte deles trabalhava para complementar a renda familiar.

Fomos colocados na área inferior do Colégio 17 de Março. O local em que ficamos estava sem funcionamento e tinha uma precária condição de ventilação. Isso dificultava demasiadamente o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Loureiro acredita que “as relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo” (2002, p. 73). O aluno ter uma escola perto de sua comunidade é importante, já que ele conhece seus problemas sociais, tem conhecimento da

²⁴ O Bairro Santos Dumont é predominantemente povoado pela torcida organizada Esquadrão Colorado, que torce para o Clube Sportivo Sergipe (CSS); já o Bairro Industrial, maior reduto dos alunos da Escola Estadual 17 de Março, concentra a sede da Torcida Trovão Azul, que representa o maior rival do CSS, a Associação Desportiva Confiança (ADC). Esses são os dois clubes de maior expressão do Estado e são aqueles que mais possuem títulos do campeonato sergipano: Sergipe, 36, e Confiança, 22.

cultura local e, sendo estimulado, pode vir a crer que aquela instituição educacional pode auxiliar na solução das adversidades que o afligem.

O resultado de tal mudança sem diálogo entre as partes envolvidas foi que o Grêmio Estudantil do Colégio 17 de Março organizou uma manifestação para retirada da nossa instituição de seu espaço. Infelizmente, por questões de brigas entre membros de torcidas organizadas que não faziam parte da manifestação estudantil, houve uma tentativa de atentado contra alguns de nossos estudantes.

A falta de debate do poder público com as comunidades do Colégio Estadual 17 de Março e do CEOB gerou um conflito que poderia terminar em crime hediondo. Carneiro (2002) alega que as decisões acerca do ambiente escolar devem ser tomadas de maneira coletiva. A escola é um local de indivíduos com interesses comuns que vão se organizando em grupos. É nesse espaço que eles devem refletir sobre as condições de infraestrutura da cidade, tais como locais públicos que lhes concedam a prática de lazer e cultura, saneamento básico, meios de transporte, saúde e educação pública de qualidade. Contudo, ao retirar do seu espaço escolar a comunidade do CEOB e, mesmo até antes disso, permitir que o ambiente físico em que eles estudavam estivesse deteriorado, desestimulava-os do enfrentamento aos problemas do seu cotidiano. Foi nesse cenário que surgiu o Projeto “A Dois Passos de Wakanda”.

Ressaltamos que, antes de nos mudarmos para o Colégio Estadual 17 de Março, fizemos uma breve pesquisa entre os alunos do período vespertino, desde o 8º ano do EF à 3ª série do EM, para saber quantos deles já haviam ido a espaços culturais como bibliotecas públicas, cinemas, museus e universidades. Ficamos reflexivos ao perceber que poucos deles conheciam esses espaços. Era como se esses locais não pertencessem a eles. A partir dessas interrogações, decidimos perguntar quantos deles se declaravam negros. A maior parte respondeu que sim.

Em reunião pedagógica no mês de fevereiro, passamos os dados para a comunidade escolar e debatemos o que poderíamos fazer para oportunizar a ida destes alunos a estes lugares. As discussões foram produtivas, muitas ideias foram expostas, mas todas elas se esbarravam quando pensávamos uma maneira de transportar os estudantes.

Por uma eventualidade, nos finais de fevereiro, a ONG CrerSer, a partir de sua vice-presidente Jaciara Castro, entrou em contato conosco para nos ofertar a ida ao cinema. A ideia era levar crianças e adolescentes, preferencialmente, negros para assistir ao filme *Pantera Negra*. O intuito era oportunizar a nossos alunos e às crianças do projeto conhecerem um herói parecido com eles.

Fizemos uma campanha de arrecadação monetária pelas redes sociais, angariamos os fundos e levamos as crianças ao cinema. Posteriormente, deslocamo-nos a um parque próximo à área para debater sobre a película e a representação do negro no Brasil contemporâneo.

Na ida ao cinema, que fica localizado em um dos shoppings da área nobre aracajuana, notamos uma série de situações pertinentes às desigualdades raciais no Brasil. O primeiro ponto é que alguns de nossos alunos não se sentiam aptos a entrar naquele local. Um outro fator que nos chamou atenção foi que colocaram diversas seguranças para nos seguirem, a ponto de três de nossos estudantes questionarem se eles “tinham aparência de ladrões pelo fato de serem negros”. Um deles afirmou a seguinte frase: “Professor, sei de sua intenção, mas olhe pra mim e olhe quem está aqui. Isso não é pra gente. Isso é para esses playboys e patricinhas brancas” (IRS, 17 anos, 2018).

Kilomba (2019) define a situação exposta acima como episódios de Racismo Cotidiano. A violência e a dor empregadas por meio de discursos racistas legitimam um processo de afirmação da dominação do sujeito branco, inserindo o sujeito negro numa cena ancestral colonial. O branco senhor é o dominante e pode tudo, e o negro escravizado é inferiorizado e silenciado. Diante dessa perspectiva, o negro acredita que determinados espaços não podem ser ocupados por ele e que, para ele adentrar determinado local, precisa deixar sua subjetividade de lado e querer ser o outro.

Foi necessário fazer um pequeno debate na parte exterior do shopping antes do filme²⁵ e apontar um dos paradigmas que utilizamos com nossos alunos: o lugar deles é onde eles quiserem. Como sustenta Berth (2019), “o poder só existe de maneira justa quando é coletivo”, ou seja, o empoderamento deve buscar mudanças nas estruturas das relações de poder.



Imagem 12: Cartaz da campanha de arrecadação de fundos para levar as crianças e os adolescentes ao cinema

Fonte: <https://www.instagram.com/p/Bfq70NDH4w8/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁵ A capa do documentário “A Dois Passos de Wakanda” retrata essa cena.



Imagem 13: Chegada ao cinema para assistirem ao filme *Pantera Negra*. Aracaju, 2018
Fonte: Thiago Melo.



Imagem 14: Alunos atentos assistindo ao filme *Pantera Negra*. Aracaju, 2018
Fonte: Thiago Melo.



Imagem 15: Palestra com Carine Mangueira sobre o filme *Pantera Negra* e a representação social do negro no Brasil contemporâneo ocorrida após o filme. Aracaju, 2018
Fonte: Thiago Melo.

Além de levarmos os alunos ao cinema, gravamos todo o evento para a produção de um documentário. Também conseguimos a equipe da TV Sergipe para realizar uma matéria jornalística a partir das entrevistas com alguns deles²⁶. Os discentes escolhidos para a gravação foram aqueles que já haviam visto alguns de seus parentes aparecerem na televisão nas páginas policiais. O pensamento era de que eles e sua comunidade se vissem e os vissem na tela como protagonistas e não como “vilões”.

A ideia de os alunos irem ao cinema para assistir a um herói negro, fazer um debate sobre o filme e suas relações com a luta negra, além de conseguir uma matéria de jornal, tinha como intenção fazer com que eles entendessem que deveriam se representar socialmente a partir do poder. Essa reflexão existe porque boa parte deles havia construído uma realidade social de que alguns espaços culturais não faziam parte do cerne de suas vidas e que estas se resumiam a “choro, sangue, sirenes, túmulos e velas”²⁷.

Chartier afirma que é necessário “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p. 16). Para ele, existem duas definições de “cultura”: (1ª) enquanto obras e gestos que configuram e justificam uma apreensão estética, um princípio de classificação e de demarcação intelectual do mundo; (2ª) enquanto práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 1999, p. 8-9; 2002, p. 93).

A partir dessa visita e atentos ao que consta na Lei 10.639/03, criamos um Projeto permanente de Consciência Negra na escola que, de início, levava o nome “CEOB com Consciência”. Ressaltamos que essa norma, criada em 2003, institui diretrizes curriculares no ensino para a educação das relações étnico-raciais, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da Educação Básica. Ela também insere no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”²⁸.

Possibilitar aos estudantes práticas que lhes fomentassem acreditar em si e na luta coletiva impulsionou a comunidade escolar. Faz-se mister indicar que, após a ida ao cinema e a partir dos debates feitos em sala de aula, notamos uma mudança em nossos alunos. Uma dessas metamorfoses foi que eles se sentiram protagonistas de suas próprias histórias e, a partir da luta comunitária, criaram mecanismos de melhoria para a comunidade escolar. Exemplo

²⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/.../criancas-e-adolescentes.../6569237/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

²⁷ Retiramos essa frase de um dos trechos da música “Negro Drama” (2002), de Racionais MC’s, que é um dos mais recitados pelos alunos.

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

disso é que eles decidiram fazer uma série de manifestações exigindo a finalização da obra do espaço escolar do CEOB, o que culminou no término da obra, no retorno à “nossa casa” e na vinda de um novo diretor²⁹.

Entre os meses de abril a agosto, fizemos uma série de atividades educacionais: visitas a espaços culturais como o Museu da Gente Sergipana, a Universidade Federal de Sergipe, o Museu da Antiga Alfândega de Aracaju; debates sobre autores negros e suas obras; produções de textos biográficos dos próprios alunos; oficinas de teatro e grafite; palestras com pessoas advindas da Escola Pública que conseguiram ascensão social; reforço escolar gratuito para alunos que fossem fazer o vestibular.

Acreditamos, assim como nos diz a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que a escola é o espaço para promoção da inclusão e da cidadania de todos os alunos. É nesse local que vislumbramos dirimir as injustiças e discriminações, observando os seres humanos como dotados de capacidades e os valorizando como pessoas. Sendo ela uma instituição social que fomenta humanidade, é necessário desenvolver trabalhos de forma que possibilitem o acesso democrático dos discentes a espaços que fomentem cidadania. De acordo com Ribeiro (2004, p. 7), “[...] a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.”

Com os meninos empoderados, o Olavo Bilac de “cara nova” e boa parte de nossos alunos participativos nos projetos educacionais, delimitamos que em novembro de 2018 faríamos a culminância do nosso primeiro ano de Projeto, e ele seria a inauguração do novo auditório da escola. Junto com membros da comunidade escolar e alguns parceiros, para além dos muros da escola, angariamos um quantitativo para ornamentar o espaço.

Convidamos membros do Projeto CrerSer, o professor Bruno Farias que havia nos ajudado a produzir um documentário a partir da ida dos alunos ao cinema, a comunidade escolar, Carine Manguiera e o professor James Dutra para palestrarem. Os alunos fizeram produções durante o ano que foram expostas durante todo o mês de novembro e, no dia 22, houve a culminância do Projeto em 2018.

²⁹ Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/inauguracao-do-colegio-estadual-olavo-bilac-acontece-nesta-sexta-28/> em: 22 abr. 2021.



Imagem 16: Alunos fazendo uma apresentação de dança *Break*, dando início ao evento do dia 22 de novembro. Aracaju, 2018
Fonte: Janaína Santos / SEED.



Imagem 17: Fala inicial do evento no dia 22 de novembro. Aracaju, 2018
Fonte: Janaína Santos / SEED.

A inauguração do auditório do colégio e o ciclo de debates e exposições culturais dos discentes ocorreram de maneira ímpar³⁰. No entanto, o momento ápice da noite foi a exposição do curta “A Dois Passos de Wakanda”³¹. Os alunos se viram em um telão como protagonistas de um filme e resgataram suas lembranças da ida ao cinema.

³⁰ Link da cobertura do evento com depoimentos de alunos e envolvidos no evento do dia 22 de novembro de 2018: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13831>. Acesso em: 15 mar. 2020.

³¹ Link do documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=761YjffbQvc&t=580s>. Acesso em: 15 mar. 2020.



Imagem 18: Telão com a capa do documentário “A Dois Passos de Wakanda”, exibido no dia 22 de novembro. Aracaju, 2018

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.

Frequentemente, o Bairro Santos Dumont é representado como um bairro violento, assim como são observados os seus moradores³². As representações que se têm dessa localidade, geralmente, são ofensivas, e é assim que muitos de nossos alunos se representavam. Consideramos que se verem na tela e resgatarem uma memória de organização e poder fez com que os estudantes pudessem se perceber como protagonistas de suas histórias e não mais como coadjuvantes.

A ideia exposta acima se baseia em Chartier (1990) quando indica que as representações precisam ser entendidas como classificações e divisões que constituem a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Elas são enfrentamentos tão importantes quanto as lutas econômicas, são tão decisivas quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, um interesse, e mesmo a legitimar direcionamentos. Elas operam no campo da concorrência e da luta. Esses conflitos de representações impõem ao outro ou até mesmo dentro do próprio grupo sua concepção de mundo social. O poder deriva do crédito concedido à representação.

³² O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apresentaram no ano de 2018 os dados do *Atlas da Violência 2018*. Ele exibiu uma análise da violência no Brasil no ano de 2016, quando foram registrados 62.517 homicídios. O Estado de Sergipe registrava o pior índice por 100 mil habitantes do país, 64,7; além de liderar os números no quesito de Juventude Perdida, que contava a quantidade de jovens assassinados. Em Aracaju, os bairros com maiores índices de assassinatos eram o Santa Maria e o Santos Dumont.

Assistir ao documentário e ver a emoção nos olhos de todos que estavam no auditório nos fez entender que o nome do nosso Projeto deveria mudar. Ele deveria ser chamado de “A 2 Passos de Wakanda”.

Wakanda é o nome fictício do local onde vivem o Pantera Negra e sua comunidade. Esse lugar é uma metáfora do resgate do negro como força, como ser tecnológico, como ser coletivo e protagonista da sua vida. Escolhemos esse nome porque observamos nossos alunos como agentes históricos, como produtores do conhecimento, como pessoas que devem valorizar a sua identidade, estética e localidade.

Em 2019, passamos na seleção do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe, turma de 2019. Isso nos auxiliou bastante para o amadurecimento do nosso trabalho, na medida em que tivemos muito auxílio dos professores do programa, além de compartilharmos diversas experiências com outros profissionais que trabalham com Ensino de História. Esses docentes fazem parte das redes pública e privada de Alagoas, Bahia e Sergipe. A partir dessas vivências e das disciplinas, percebi o potencial deste trabalho para a transformação dele em um produto.

A ideia inicial era fazer um breve relato das atividades de 2018, teorizar o que já havia sido feito e produzir junto com os alunos documentários que exibissem o seu protagonismo histórico a partir das vivências dentro do projeto. A partir daí, iríamos fazer uma cartilha mostrando passo a passo as metodologias do processo e disponibilizar no *YouTube* as produções.

No ano de 2019, registramos o projeto na SEDUC-SE³³ e continuamos com o processo de empoderamento dos discentes a partir de debates sobre as relações étnico-raciais, a representação do negro, visitas a espaços culturais, participação no Concurso “Pense Grande” de empreendedorismo, oficinas de grafite e teatro, leitura de autores negros, além de continuarmos com o reforço para os alunos dos 3^{os} anos e seus familiares que quisessem fazer o vestibular.

³³ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/projetoEscolar/?cdprojeto=815>. Acesso em: 15 mar. 2020.



Imagem 19: Alunos debatendo e criando narrativas sobre suas trajetórias a partir do debate sobre o Brasil dos anos 1990 e século XXI a partir da leitura e audição da música “Negro Drama”, de Racionais MC’s. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.



Imagem 20: Aula de reforço de História para o ENEM 2019 com o professor Rerysson dos Santos. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.



Imagem 21: Aula de reforço de Redação para o ENEM 2019 com a professora Jaciara Castro. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.

A culminância do Projeto em 2019 foi no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, e o seu tema foi “A representação social do negro”. Tivemos a apresentação de algumas produções dos alunos: musicais, artes plásticas, recital de poesia e de dança de rua. Finalizamos a noite com palestras com a repórter Maristela Niz, que iria debater sobre a representação negra na televisão brasileira, a Ialorixá Kelli, a aluna Bárbara Paixão, a ex-aluna e estudante de Geografia pela UFS Mariana, que debateram sobre religiões afro-brasileiras.

Maristela Niz é jornalista da TV Sergipe, filiada da Rede Globo e detentora da maior audiência televisiva do estado. Em debates feitos em sala de aula sobre a representação do negro na TV, temática sobre a qual iremos discorrer no próximo capítulo, muitos alunos diziam que, quando assistiam aos telejornais, só se observavam em Maristela e em Maju Coutinho porque tinham sua cor, e isso nos chamou atenção. Então entramos em contato com a repórter, que prontamente aceitou o convite.



Imagem 22: Palestra de Maristela Niz sobre “A Representação do Negro na TV Brasileira”. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.

Debater sobre a questão das religiosidades afro-brasileiras teve como escopo tentar reduzir a intolerância religiosa que partia até mesmo dos alunos que atuavam no projeto. Muitos adeptos das religiões dos “Povos de Santos” eram ofendidos por alguns estudantes, outros não assumiam ser membros dessa prática religiosa e diversos silenciavam as ofensas, sentindo-se oprimidos.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2015, publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁴, indica que 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos declararam ser vítima de humilhação na escola e apontaram sua religião como principal motivo.

³⁴ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015, IBGE (2016): [bit.ly/Pense2015](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf). <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

Essa é a quarta principal causa das provocações feitas pelos colegas, ficando atrás da aparência do corpo, da aparência do rosto e da cor/raça, estando à frente de orientação sexual e região de origem.

No CEOB, assim como em diversas instituições educacionais do Brasil, como nos indica o *Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil (2010) - Eixo: Intolerância Religiosa na Educação, da Relatoria do Direito Humano à Educação*³⁵, é cotidiana a discriminação contra religiões afro-brasileiras, e, geralmente, isso é associado ao racismo. A discriminação ocorre de diversas maneiras, uma delas é a coação para conversão ao Cristianismo, além de remover adereços ligados às religiões afro-brasileiras e agressões verbais e físicas contra estudantes.

Ao convidarmos uma Ialorixá, sacerdotisa do Candomblé de origem Queto, mais alunas praticantes do Candomblé de origem Iorubá e outra da Umbanda, fomentamos ferramentas para combater a intolerância religiosa na nossa escola, apegando-nos, mais uma vez, à Lei 10.639, que nos indica o diálogo e a informação para o entendimento das culturas afro-brasileiras.

Ressaltamos que, ao perceber que todas as religiões são manifestações culturais, boa parte de nossos estudantes, já em 2019, passou a conviver com as diferenças e valorizar a diversidade religiosa, compreendendo que elas fazem parte da construção das identidades.



Imagem 23: Debate sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras – Da esquerda para a direita: Mariana, Jairton Peterson e Bárbara Paixão. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.

Ao fim do evento, fechamos não só o segundo ano de “A Dois Passos de Wakanda”, como também o ano letivo da disciplina História. Com alguns alunos e ex-alunos que auxiliam na efetivação do projeto, tiramos as últimas fotos e fizemos uma promessa: “Ano que vem,

³⁵ *Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil - Eixo: Intolerância Religiosa na Educação (relatório), Relatoria do Direito Humano à Educação (2010)*: bit.ly/InformeEducacaoRacismo.

temos que ser melhores que neste ano, o Projeto está mudando vidas, e precisamos mudar ainda mais. Estamos em formação. Ubuntu!³⁶”



Imagem 24: Foto com a comunidade escolar do CEOB após a culminância do Projeto em 2019. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.



Imagem 25: Equipe de alunos e ex-alunos que auxiliaram na efetivação do Projeto em 2019. Aracaju, 2019

Fonte: Acervo pessoal de Jairton Peterson Rodrigues dos Santos.

No ano de 2020, o Projeto teria como tema: “A voz do meu bairro, por uma nova representação: somos protagonistas históricos”. Já havíamos feito parcerias com alguns profissionais negros que saíram da periferia aracajuana e dos interiores sergipanos que trabalham com imagem e edição de vídeos. Informalmente, dialogávamos com alunos do curso de Cinema da UFS-SE e também iniciamos conversas com um grupo de estudantes e profissionais negros que, ao saberem do Projeto, gostariam de criar um coletivo negro que auxiliasse a comunidade escolar do Colégio Estadual Olavo Bilac-SE.

³⁶ Ubuntu é uma palavra oriunda do idioma quimbundo, que integra a matriz cultural bantu. Ela tem um significado que é “minha existência conectada com a do outro”, ou “eu sou, porque nós somos”.

Estávamos em conversa com nossa orientadora, Doutora Andreza Maynard, e teorizando o nosso produto para o mestrado do ProfHistória. Continuávamos com o pensamento de criar algumas produções audiovisuais com os alunos a partir do Ensino de História e da relação Cinema e História, tendo como temática as questões étnico-raciais. Criaríamos roteiros de vídeos educacionais que enaltecessem a Representação do Negro.

Em 2020, o ano letivo se iniciou em 17 de fevereiro para a comunidade escolar do CEOB. Estávamos alinhando o início dos delineamentos de “A Dois Passos de Wakanda 2020” para o mês de março após o Carnaval, já que esse evento seria no final do mês de fevereiro do referido ano.

O Projeto, que em 2018 havia se iniciado com a disciplina História e alunos dos 8^{os} anos do Ensino Fundamental até as 3^{as} séries do Ensino Médio, foi transformado em Projeto para as turmas de Ensino Médio. Com o registro na SEDUC-SE no final do ano de 2019³⁷, entrariam recursos para as visitas culturais e oficinas. Afirmamos isso porque até novembro de 2019 os dispêndios eram, em maior parte, pagos com recursos próprios e auxílio de alguns parceiros, sendo da escola ou não.

Estávamos vibrantes com o produto que seria trabalhado e exibido. Desta vez, ele não seria apenas da comunidade da Zona Norte aracajuana, iria parar nas produções do ProfHistória. Alunos e professores estavam cheios de orgulho das suas construções, quando no dia 26 de fevereiro de 2020 foi anunciado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil³⁸.

Quando recebemos a notícia sobre a Covid-19, não tínhamos noção de todas as consequências que ela iria ocasionar ao nosso produto, à comunidade escolar, à vida de milhões de brasileiros e pessoas ao redor do mundo. A SEDUC-SE decretou a suspensão das aulas presenciais em 17 de abril de 2020. Ficamos parados até 27 de maio, quando a Secretaria decidiu que iríamos trabalhar com atividades escolares não presenciais (AENP). O retorno das aulas presenciais para as 3^{as} séries do Ensino Médio deveria ocorrer em 17 de novembro. Nesse período, perdemos amigos, companheiros de trabalho, alunos, responsáveis pelos estudantes e alguns familiares.

O Governo Federal brasileiro fez pouco caso da crise gerada pela pandemia, e isso agravou ainda mais os casos de infecção³⁹. Tivemos diversas trocas na pasta do Ministério da Saúde, descaso com as normas de proteção e distanciamento social por parte do presidente da

³⁷ Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/projetoEscolar/?cdprojeto=815>. Acesso em: 22 abr. 2021.

³⁸ Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁹ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1258-em-resposta-ao-descaso-do-governo-organizacoes-lancam-plano-nacional-de-enfrentamento-a-covid-19>. Acesso em: 20 abr. 2021.

República e de parcela dos seus seguidores, fomentação de kit de medicações ineficazes para prevenção contra Covid-19 e demora na compra das vacinas imunizantes. Todo esse descaso nos fez perder até o presente momento mais de 500.000 (quinhentas mil) pessoas⁴⁰, a ponto de congressistas criarem uma CPI para apurar possíveis crimes cometidos pelo poder executivo federal⁴¹.

Todas essas situações acarretaram mudanças significativas em nossas vidas pessoais e acadêmicas. Por decisão coletiva da comunidade escolar do CEOB, mesmo com as diretrizes de retorno presencial indicadas pela SEDUC-SE em 2020, nossas aulas continuaram sendo não presenciais.

Ao longo desse tempo, continuamos em conversas com o grupo de estudantes universitários, profissionais e empreendedores negros que gostariam de nos auxiliar formando um Coletivo Negro de atuação junto ao corpo escolar do CEOB. Em reuniões virtuais entre eles, alguns estudantes das turmas do EM e professores da instituição, criamos o Coletivo Yibambe em junho de 2020⁴².

A ideia de unir o Projeto “A 2 Passos de Wakanda” a um movimento social negro se deu porque

[...] a democratização das relações sociais no Brasil é um processo historicamente relacionado à capacidade de luta e de organização da sociedade. Diante da diversidade de problemas e das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade mais justa, e diante da negação de direitos e oportunidades para parcelas significativas da população brasileira (o que acontece desde a colonização e atinge preferencialmente alguns grupos sociais, como os negros e índios), organizaram-se e continuam organizando-se vários movimentos sociais (NASCIMENTO, 2005, p. 139).

Criar o Coletivo Yibambe parte da premissa daquilo que sempre debatemos com os alunos. Para nós, negros e pobres, o ato da resistência serve para existência. Isso tem fundamento teórico na ideia de aquilombamento, que seria o ato de resistência contra-hegemônica que se faz a partir da organização de um corpo social. Dessa maneira, cumprimos o papel que a sociedade atribui à educação, que é o de fomentar uma cidadania que perpassasse os

⁴⁰ Escrevemos esse texto em julho de 2020.

⁴¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57576838>. Acesso em: 5 jul. 2021.

⁴² O Coletivo Yibambe é formado por jovens negros da cidade de Aracaju-SE. O nome desse coletivo traduz-se da língua xhosa, língua bantu falada por mais de 19 milhões de pessoas na África, e significa “manter-se firme”. É também o grito usado pelos soldados de Wakanda no filme *Guerra Infinita* (2018). Para obter mais informações sobre a atuação do grupo: <https://www.instagram.com/yibambecoletivo/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

muros escolares e “promova uma educação com qualidade social que vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual”⁴³.

Para entender o quilombamento, precisamos conceber sua origem, que vem da palavra quilombo. O termo “quilombo”, segundo Kabengele Munanga (1996), tem origem Bantu e carregou diversas definições no território angolano pré-colonial. Em nosso país, fundamentou-se o significado de “quilombo” como local de pessoas negras escravizadas foragidas do sistema opressor. Nessas localidades, se organizavam pessoas escravizadas advindas do continente africano, seus descendentes que nasceram no Brasil e alguns indígenas.

Abdias Nascimento (2016) afirma que esses homens e essas mulheres haviam sido expropriados(as) de qualquer bem além da memória e do corpo; diante disso, os quilombos foram formas de resistência de diferentes identidades, tradições, cultos e línguas que recriaram no Brasil culturas mescladas, formadas parcialmente pelos símbolos recriados da África.

Beatriz Nascimento (2006) ressalta que, mesmo com o fim da escravidão, no final do século XIX, a ideia de quilombo enquanto refúgio permaneceu no imaginário brasileiro. Enquanto nos períodos colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889) os quilombos eram espaços territoriais, após o fim da escravidão, em 1888, passaram a ter o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão, passando de instituição clandestina a símbolo de resistência, aquilombar-se. Abdias Nascimento (2019) concebe a partir da mesma égide que seria o ideal de quilombismo.

Andréia Teixeira dos Santos (2016) acentua que é necessário compreendermos que o quilombamento é uma forma de organização social, uma alternativa de resistência à sociedade formada a partir da escravidão. Sendo assim, o Yibambe faz parte da luta contra os dispêndios do racismo estrutural, é uma forma de aquilombamento em que os alunos do CEOB, a sociedade civil e os movimentos sociais se articulam, criam estratégias e núcleos de resistência.

⁴³ Encontramos legitimidade para tal afirmação diante do documento final da Confederação Nacional da Educação Básica naquilo que tange à função social da escola. Para saber mais, ver em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.



Imagem 26: Logotipo do Coletivo Yibambe*

*Criado por Roberta Britto, que utilizou como base símbolos de Adinkra “Mmere dane” – signo da mudança e da dinâmica da vida. Ensina a aceitar a vida fluir e a deixar de pensar que somos vítimas.

Atendendo às restrições implantadas para a contenção da pandemia, em 2020, até a criação do Yibambe, o Projeto “A 2 Passos de Wakanda” ficou restrito a debates virtuais com relação às questões étnico-raciais e a aulas de reforço online endereçadas aos estudantes que fossem fazer o ENEM e demais vestibulares. A partir dessa crise sanitária que gerou uma crise social, a efetivação do Coletivo fez nossas ações educacionais se intensificarem ainda mais sobre pautas sociais e identitárias.

O sofrimento gerado pela Covid-19 resgatou-nos uma ideia de representação que o filme *Pantera Negra* (2018) exhibe. Em Wakanda, valores tradicionais são mesclados com o que há de mais novo em aparatos tecnológicos. Seu povo, mesmo diante das dificuldades, é cheio de orgulho de sua localidade e enfrenta as dificuldades cotidianas a partir da organização e do debate coletivo. Essa representação serviu como inspiração para as ações do Yibambe/CEOB.

Chartier (2002) caracteriza as representações como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, ou como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos e definem identidades. A partir do Coletivo Yibambe, resgatar a representação de que estamos a dois passos de Wakanda serviu para preservar nossa luta identitária e reafirmar nossos passos: “Não vão nos calar”⁴⁴, nem mesmo a Covid.

Nossas primeiras ações conjuntas foram:

⁴⁴ Essa frase foi dita pela saudosa Marielle Franco (1979- 2018), vereadora pela cidade do Rio de Janeiro que no ano de 2018 foi brutalmente assassinada. Até o presente momento, não se sabe os reais motivos que desencadearam sua morte, no entanto sua luta é símbolo de resistência dos Movimentos Sociais. Mesmo não estando mais entre nós, MARIELLE está PRESENTE, e nós, dentro do projeto, sempre utilizamos essa frase quando algo não sai como esperávamos.

1 – a criação de uma página no Instagram, @yibambe coletivo, que expõe quem somos, nossas ações, biografias de personalidades negras sergipanas, fatos históricos ligados a questões negras;

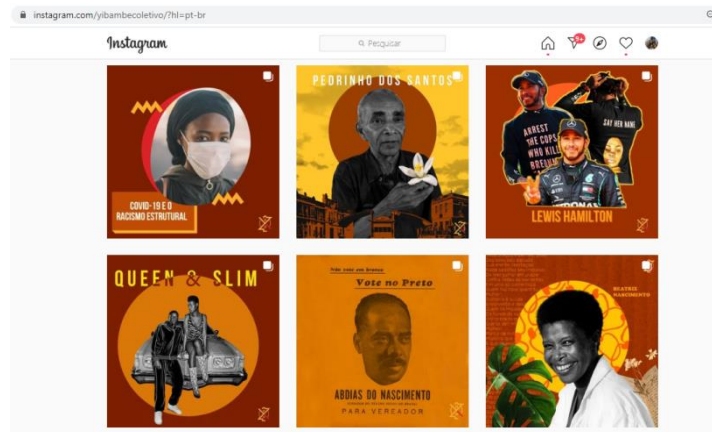


Imagem 27: Página do Coletivo Yibambe que expõe biografias de personalidades negras sergipanas e debates pertinentes a questões negras

2 – campanhas financeiras para arrecadações e distribuições de alimentos para as famílias de alunos do CEOB com maior vulnerabilidade econômica intensificadas a partir da pandemia⁴⁵;



Imagem 28: Página do Coletivo Yibambe que expõe uma das campanhas de arrecadação para distribuição de alimentos às famílias em vulnerabilidade do CEOB

⁴⁵ Esses alunos são indicados pela secretaria da instituição. A indicação é feita a partir dos dados socioeconômicos declarados pelos alunos ao se matricularem e/ou quando a família solicita auxílio.



Imagem 29: Página do Coletivo Yibambe que divulga a distribuição de alimentos às famílias em vulnerabilidade do CEOB

3 – o fomento para constituição da primeira biblioteca de autores negros do estado de Sergipe, a Biblioteca Beatriz Nascimento;



Imagem 30: Página do Coletivo Yibambe que expõe a campanha para arrecadação de livros para a formação da Biblioteca Beatriz Nascimento

Para a criação dessa biblioteca, fizemos campanhas de doações coletivas nas redes sociais e criamos pontos de recebimento dos livros. Atualmente, contamos com 179 livros e, a partir de agosto, com o retorno presencial das aulas, iremos inaugurar o espaço físico dentro da escola. Com a intenção de que mais pessoas tenham acesso aos livros, o Yibambe irá fazer exposições itinerantes em espaços públicos de Aracaju, seguindo o exemplo do Clube de Leitura “Livros são portas”⁴⁶. Este é um grupo angolano que tem como uma de suas lideranças

⁴⁶ Para saber mais sobre o Clube de Leitura Livros são Portas, ver: <https://www.instagram.com/clube.de.leitura/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Silke Weza, angolana que a partir de contato por redes sociais fez palestras para nossos estudantes.

A concepção de uma biblioteca com autores negros ocorreu por uma série de fatores, dentre eles destacamos que, nos debates históricos que fazemos com os estudantes, sempre mostramos uma representação negra para além da escravidão e/ou problemas sociais, mostrando que o negro não só constituiu nosso país com a labuta braçal, mas também com a intelectual. Outro fator é que notamos uma ausência de debates sobre a literatura negra no universo da Educação Básica. Ana Célia Silva (2011) indica que quase não existem debates sobre as produções literárias negras no Ensino Básico, e isso gera uma ausência da representação social dos afrodescendentes em torno do fomento da intelectualidade brasileira.

A criação da Biblioteca Beatriz Nascimento é um mecanismo com o viés do quilombismo, ou seja, o quilombo enquanto espaço cultural que possibilita a sobrevivência da identidade e das subjetividades negras. Consideramos um espaço voltado à literatura negra como um ambiente para o ato de se aquilombar, um mecanismo de resistência e embate cultural. Como a maior parte dos nossos alunos são afrodescendentes, ler autores negros faz com que os estudantes encontrem um espaço em que possam se ver enquanto personagens, escritores, intelectuais e pensadores.

Sobre o aspecto do conteúdo que se lê, Chartier (2002) acredita que a produção, a circulação e a apropriação de representações sob a forma de textos são limitadas por convenções que regem as práticas de uma comunidade de leitores e pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos. Assim, possibilitar a leitura de autores negros em uma comunidade carente pode auxiliar consideravelmente uma série de mudanças nas práticas de leitura, oportunizando uma representação a partir do poder e não da subserviência.

Esses espaços de representação do poder a partir de uma perspectiva das periferias e das insurgências são descritos por Kilomba (2019). Ela se utiliza do pensamento de hooks para debater sobre a margem e o centro: “Estar na margem é ser parte do todo, mas fora do corpo principal” (KILOMBA, 2019, p. 67); sendo assim, “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p. 68).

Ou seja, assim como no filme *Pantera Negra* (2018), em que em Wakanda, ao se depararem com situações problemáticas, seu povo utilizou a coletividade e a força de sua representação para “construir pontes e não muros”, nós, que estamos “A 2 Passos de Wakanda”, analisamos a nossa situação de escassez de recursos das mais diversas ordens para, também em comunidade, formar um lugar de potência. Isso porque, a partir da construção de novas

representações, usamos toda privação e opressão para formar em nós as condições de resistência.

Nesse contexto, utilizar o filme *Pantera Negra* (2018) a partir do Ensino de História acentuou práticas educacionais que “procuram desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo” (FREIRE, 1979, p. 19).

CAPÍTULO II CINEMA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Cinema e História

O cinema é uma expressão cultural elaborada no século XIX pela burguesia, que o cria para legitimar sua dominação cultural, estética e ideológica. Além disso, o cinema é um meio de representação. A partir de uma película, seja ela um filme ou um documentário, “representa-se algo que pode ser uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme” (BARROS, 2014, p. 18).

Em seu germinal, os irmãos Lumière acreditavam que o cinematógrafo apenas exerceria fins científicos, mas, no início do século XX, ele começou a ser utilizado com fins comerciais. Nesse período, muitos acreditaram que o cinema era uma arte neutra, objetiva e sem interferências humanas. Nessa interpretação, a “sétima arte” colocava na tela pedaços da realidade e reproduzia aquilo que o ser humano enxergava (BERNARDET, 2016, p. 16).

Ainda no início do século XX, os historiadores não consideravam o filme um documento histórico. Para eles, o roteirista era o responsável pela obra cinematográfica, não o diretor. O documento escrito era a única fonte que tinha valor; diante disso, as imagens em movimento não eram vistas como dignas de interpretação.

É a partir da Escola dos Analles que se amplifica o conceito de fonte histórica, e o filme se torna objeto de estudo. Com essa nova forma de fazer história, surgem novas fontes e novos problemas:

[...] à coleta e ao tratamento de dados homogêneos, repetidos e comparáveis a intervalos regulares, dependem vários colorários, e primeiramente o privilégio dado a conjuntos documentais maciços, amplamente representativos socialmente e que autorizem sobre um longo período a coleta de dados múltiplos. Daí, a releitura e a reutilização de fontes classicamente utilizadas em história social (por exemplo, os arquivos notariais); daí, também, a invenção de novas fontes próprias a resgatar os modos de pensar e sentir. (CHARTIER, 2002, p. 38).

É nessa perspectiva que, na década de 1960, Ferro (1992) se debruça sobre o estudo da relação entre o cinema e a História. Para ele, o filme é uma fonte histórica que precisava ser estudada. Ele não é algo mecânico, mas uma ferramenta que está a serviço de um grupo, seja ele político, econômico ou intelectual. Para compreendê-lo, é necessário entender a linguagem cinematográfica, quem o produziu, para que e a serviço de quem. Uma película serve como forma de representação, doutrinação ou glorificação. As sociedades produzem filmes mostrando o seu olhar sobre determinada temática, e aqueles que captam essas imagens fazem

isso em função de sua própria cultura. O filme é um elemento de dominação e/ou ruptura com aquilo que está posto (FERRO, 1992).

Ferro (1992), a partir de seus estudos, expôs como os governos se utilizavam dos filmes para expor representações sociais que legitimavam suas ideologias:

Desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço: em relação a isso, as diferenças se situam ao nível da tomada de consciência, e não ao nível das ideologias, pois tanto no Ocidente como no Leste os dirigentes tiveram a mesma atitude. (FERRO, 1992, p. 14).

Exemplo disso é que, enquanto a França, às vésperas da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), não tinha certeza se o regime nazista era inimigo, os EUA não só haviam decidido, como também utilizaram filmes para retratar essa escolha. Películas como *Confissões de um Espião Nazista* (1939), *Noite sem lua* (1943), entre outras, são exemplos da ideologia americana antinazista por meio do cinema nos anos de guerra. O regime nazista, por sua vez, também recorreu a representações sociais cinematográficas para legitimar seus ideais. O filme *Judeu Süss* (1940), através de montagem direcionada, trilha sonora, entre outros aspectos, é um arquétipo que fomentou de maneira pejorativa a imagem sobre os judeus, o que serviu para alimentar o ódio dos alemães.

Outro olhar sobre a relação cinema e História vem de Rosenstone (2010). Para esse autor, que se debruça sobre o estudo dos filmes históricos, as películas representam o passado. Em sua perspectiva, tanto um filme histórico quanto um livro de história não são reais, eles não compreendem a totalidade dos fatos, não trazem em si a verdade como foi. Ambos têm limitações porque eles não são o passado em si, mas representações dele. Assim,

É claro, aquele [o mundo representado na tela do cinema] não é um mundo real, mas, de qualquer forma, também não é real o outro mundo histórico evocado nos livros didáticos que aturamos durante os anos de escola e universidade, o mundo que chegou até nós por meio das aulas expositivas e listas de datas, parágrafos memorizados de documentos fundamentais, trabalhos que nós mesmos (pelo menos aqueles dentre nós que cursaram uma graduação) tivemos que escrever sobre as origens do parlamento, o terror durante a Revolução Francesa, [...]. Consideramos isso história, mas não nos esqueçamos de que são apenas palavras em uma página, palavras que foram parar lá por causa de certas regras para encontrar evidências, produzir mais palavras de nossa própria autoria e aceitar a noção de que elas nos dizem algo sobre o que é importante no terreno extinto do passado. (ROSENSTONE, 2010, p. 14).

Rosenstone (2010) defende que o filme histórico deve ser encarado com seriedade e não apenas como forma de entretenimento. Isso porque dentro dessas películas existe uma reflexão histórica. Faz-se mister o entendimento de que, a partir do século XX, o cinema e produtos

eletrônicos como o rádio e a televisão se tornaram a principal forma de transmitir histórias, sejam elas factuais ou não. O historiador precisa compreender que “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado” (ROSESTONE, 2010, p. 18).

Em uma sociedade visual como a que se formou a partir do século XX, uma película cinematográfica, por suas características, sejam elas estéticas ou dramáticas, tem grande efeito de realidade. Muitas vezes essa eficácia é maior do que a de um texto escrito. Dito isso, os historiadores devem tratar as obras cinematográficas como um conhecimento sobre o passado. Por conterem formas peculiares de narrativa, expressão e argumentação que se diferem de um texto, filmes históricos estão no contexto de uma nova linguagem. Logo, esse conhecimento do passado deve ter uma forma de análise própria.

Marcos Napolitano (2008) parte do pressuposto de que a relação entre cinema e História está dividida em três categorias: cinema na história, a história no cinema e a linguagem cinematográfica:

O cinema na história é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história no cinema é o cinema abordado como produto de discurso histórico e como interprete do passado e finalmente, a história do cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos, da linguagem cinematográfica e condições sociais de reprodução e recepção dos filmes (NAPOLITANO, 2010, p. 240).

O cinema na história é a análise teórica de como se pode utilizar o cinema na história. Com relação à história no cinema, é quando se investigam, a partir de alguma película, elementos que auxiliem a entender, por meio de análise, o que a obra queria retratar ao empregar uma história como narrativa, ou seja, os “filmes históricos”. Já a linguagem cinematográfica serve para o entendimento da construção dos sentidos que o público capta a partir de elementos técnicos do filme, como planos, formas de imagens, a questão dos cortes, sequências e transições.

Barros (2012) indica que o cinema pode ser um agente histórico da indústria cultural, uma vez que ele influencia setores da sociedade, sendo referência em roupas, modo de falar, utilização de determinados produtos e serviços. Além disso, os filmes carregam forte poder político e ideológico.

Por isso, na visão desse autor, a fonte fílmica é imprescindível para a história cultural. Isso porque “ela revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sociais cristalizadas em formações discursivas e

tantos outros aspectos vinculados aos de determinada sociedade historicamente localizada.” (BARROS, 2012, p. 68).

Por sua vez, em sua tese, a historiadora Maynard (2013) analisou, a partir da História Cultural, como os filmes norte-americanos, exibidos entre 1939 e 1945 nos cinemas aracajuanos, produziram sentido sobre a Segunda Guerra Mundial. Nesse trabalho, é exposto como o Estado Novo se utilizou do cinema para impor um determinado tipo de ideologia contra o regime nazifascista alemão.

Esse estudo expõe como os sergipanos se apropriaram dos filmes tanto no cinema quanto no imaginário de vida norte-americano de seus produtos industrializados. Além das películas, foram usados como fontes a legislação vigente e os jornais que circulavam na capital sergipana entre 1939 e 1945. Os periódicos serviam como forma de divulgação das programações diárias dos principais cinemas locais.

Em sua tese, Maynard (2013) observou que tanto quanto forma de lazer, os filmes também serviam como ponte de informação para atualizar a população sobre o que ocorria nas películas e fora delas. Além disso, películas como *Confissões de um Espião Nazista* (1939), *Tempestades d'Alma* (1940), *O Grande Ditador* (1940), todos exibidos depois de 1942, criaram uma representação de que era necessário lutar contra o inimigo comum: os nazistas, principalmente após os torpedeamentos de navios nas costas sergipanas.

Percebemos, a partir das diversas leituras, que os filmes são representações da realidade e que através deles circulam informações, códigos, padrões culturais, construções sobre a realidade e que eles afetam o entendimento sobre o passado. A produção cinematográfica constrói uma narrativa sobre determinado período ou evento histórico. Já que são criadoras de narrativas, as películas são ferramentas de grande importância para o historiador e para o Ensino de História, pois elas produzem sentido histórico.

Essa produção de sentido, de acordo com Freire (2002), ocorre no ato de educar, e isso implica humanizar. Transformar os sujeitos a partir de suas potencialidades, promovendo a dignidade das pessoas para que vivam humanamente. Produzir sentido é entender que ninguém nasce pronto e humanizado e que é a partir da educação que possibilitamos a superação dos processos de desumanização, e essa deve ser uma prática para a liberdade.

Utilizar filmes para o conhecimento histórico e para o Ensino de História ajuda na reflexão de que as imagens são representações e não a realidade. Auxilia também no entendimento de que a História é a reflexão sobre o passado a partir do presente. Um filme como *Pantera Negra* (2018), que faz parte de uma franquia que trabalha o universo dos super-heróis, mas que faz alguns diálogos com processos do passado e do presente, dialoga com os

valores da sociedade que o produziu. Destarte, sendo criteriosamente analisado, pode auxiliar na promoção de um debate crítico acerca da realidade em que se vive e do passado que a constituiu.

Experimentar o passado é uma forma de promover sentido, já que nos possibilita a noção da diferença entre o que já se foi e o que se é; interpretar o passado é criar uma lógica argumentativa sobre a tradição ou a ausência dela; a orientação seria dar uma visão prática à interpretação do tempo, destruindo ou legitimando a tradição, e a motivação é a ação diante da mudança. A partir desse paradigma, “ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a pensar historicamente, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo” (FREITAS, 2019, p. 174).

A meta do Ensino de História é tornar consciente o passado enquanto tal e orientar o indivíduo em direção ao seu agir futuro. Os filmes são ferramentas que auxiliam nessa orientação. É sobre isso que discorrem os próximos tópicos.

2.2 O Ensino de História em metamorfose

Para que haja ensino de uma disciplina, são necessários alguns pontos: título próprio, finalidades, formas de apresentação e organização (FONSECA, 2003). As disciplinas escolares não fazem parte de uma construção natural da sociedade, mas de uma produção histórica. Diante disso, é necessário entender que o Ensino de História no Brasil é algo criado com uma finalidade e que foi modificado ao longo do tempo.

Elza Nadai (1993) indica que o Ensino de História, enquanto disciplina no Brasil, surge no século XIX. Em seus primórdios, seguíamos o modelo francês de ensino, possuíamos um discurso enciclopédico, uma doutrina voltada ao progresso e com uma elaboração metodológica positivista. A Europa era o modelo educacional a ser seguido. Nessa perspectiva, os professores de História deveriam ser aptos a sistematizar o conhecimento para o fomento do modelo civilizatório europeu a partir das fontes oficiais.

Até a década de 1930, a História da Europa Ocidental era ensinada como a História da Civilização. Lecionar essa disciplina era debater datas, nomes ilustres e batalhas épicas. A história buscava expressar as ideias de nação e identidade comum e indicava que a constituição do povo brasileiro foi feita a partir de uma miscigenação pacífica (NADAI, 1993). Diante de tal fato, foi divulgado pelo Estado Novo Vargas (1937-1945) que, na constituição histórica do Brasil, houve uma harmonia entre as “raças”. Portugueses e imigrantes europeus foram vistos como protagonistas, sustentados pela colaboração de negros e indígenas.

Bittencourt (2018) afirma que a História enquanto disciplina escolar é fruto de seu tempo, campo de debates ideológicos, políticos e fruto de escolhas. Ensinar que o Brasil “é fruto de miscigenação pacífica fez com que indígenas e afrodescendentes se sentissem parte de um sistema que os oprimia, silenciava e exterminava” (NASCIMENTO, 2016, p. 31).

É necessário entender que esse discurso não ficou apenas no cerne do Ensino de História. A ideia de pacificação racial e de miscigenação foi legitimada pelo Estado brasileiro, pelos meios de comunicação civis e oficiais, por diversas entidades, tais quais institutos históricos e geográficos, faculdades e seus periódicos (SCHWARCZ, 2019). Esse paradigma concebeu no imaginário brasileiro uma marginalização das lutas dos movimentos sociais. Isso porque a população, geralmente, acredita que participantes desses grupos criam um clima de animosidade em um país tão pacífico.

A partir da década de 1950, adentra os currículos do Ensino de História o estudo da América, no entanto permanecem a estrutura voltada à cronologia política eurocentrada e o conceito de que “o professor deveria manter neutralidade e objetividade dos conteúdos lecionados, além da continuidade da valorização de datas e nomes heróicos” (NADAI, 1993, p. 151).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), a partir de atos antidemocráticos e de uma ideologia firmada na defesa do capitalismo, a educação foi utilizada para manter os valores do regime. Ela deveria formar trabalhadores para o setor industrial e não cidadãos reflexivos que contestassem o *modus operandis* do Estado e seus aliados. Nesse sentido, as Ciências Humanas foram marginalizadas, e sua finalidade seria proporcionar uma educação que levasse em conta os ideais do Conselho de Segurança Nacional, “cujo objetivo era controlar e reprimir as opiniões a fim de evitar ou eliminar qualquer resistência ao regime autoritário em vigor” (FONSECA, 1993, p. 25).

Sob a tutela dos ditadores e seus aliados, foi criada a Lei nº 5.692/71. Ela prescrevia que as disciplinas História e Geografia fossem substituídas por Estudos Sociais nas oito séries do antigo Primeiro Grau. “No entanto, os conteúdos desta nova disciplina escolar poderiam ser abordados como Atividades das 1ª a 4ª séries, chamados de Integração Social e como Áreas de Estudo das 5ª a 8ª séries, sob a denominação de Estudos Sociais; o Ensino de História ficaria restrito apenas ao Segundo Grau” (SCHMIDT, 2012, p. 13). Assim, “O professor que ensinasse tal matéria não precisava refletir e pensar, devia apenas aprender a transmitir” (FONSECA, 1993, p. 28). Seu papel era despertar o civismo nos estudantes e rememorar os fatos históricos e os heróis nacionais.

A História ensinada durante a Ditadura afastou boa parte da população do desejo do conhecimento histórico. Isso ocorria porque o povo brasileiro não se via enquanto agente construtor da nação. Selva Guimarães Fonseca afirma que

[...] essa concepção de História, baseada nos princípios das “leis científicas e racionais” que regem a sociedade, exclui a ação histórica das diferentes classes que nela atuam, as experiências e os projetos diferenciados, tornando sujeitos históricos aqueles que invariavelmente e “naturalmente” conduzem os destinos da nação e da comunidade. Ao mesmo tempo, legitimam os condutores do momento e realizam um simulacro da participação de todos pela lógica da identidade. (1993, p. 68-69).

Ressaltamos que o cidadão que o Estado queria formar diante desse ensino era aquele que não compreendesse as injustiças e desigualdades sociais. No entanto, onde houve imposição, ocorreu resistência. Mesmo com a censura imposta pelos ditadores, uma parcela da população encaminhou-se para a luta. Movimentos sociais, artísticos e parte do universo acadêmico, espaço de fomento dos debates e reflexões acerca dos campos de ensino, foram para o enfrentamento.

O cidadão dócil, obediente e ordeiro que a Ditadura quis programar a partir da instrução escolar era combatido por aqueles que queriam uma educação para a liberdade (FREIRE, 1979). A educação oficial e seus paradigmas eram contrariados, muitas vezes, por aqueles que estavam no “chão da escola”.

As práticas cotidianas dos homens podem camuflar muitas artimanhas silenciosas, sutis, eficientes. Através delas, pessoas comuns procuram desenvolver maneiras próprias de sobreviver às condições impostas pelo sistema econômico-social (DE CERTEAU, 1998). Fazer questionamentos dos fatos históricos, participar clandestinamente de sindicatos, não executar rigidamente os currículos foram algumas estratégias dessas práticas cotidianas utilizadas por professores para lutar contra as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas pelo regime militar.

As lutas sociais, os rearranjos políticos e a crise econômica levaram ao fim a Ditadura Militar no ano de 1985. Compreendemos, nesse contexto, que isso também colaborou com a fase de reconstrução da História enquanto disciplina escolar. “Esse movimento contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História – ANPUH.” (SCHMIDT, 2012, p. 88).

Sendo o Ensino de História um campo de disputas em que se fazem significativas mudanças no pensar e escrever a História, nessa fase de reconstrução, existiram diversos debates no que concerne aos objetivos dessa disciplina (NADAI, 1992). Essas discussões

auxiliaram na criação de dispositivos institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB é o instrumento legal que define e regulamenta o sistema educacional em nosso país, seja em âmbito público ou privado. Ela em seu Artigo 26, inciso 4º, prevê que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Esse documento expõe uma preocupação de assegurar, em forma de lei, um Ensino de História do Brasil comprometido com a promoção e a valorização dos aspectos culturais das diversas etnias que compõem o povo brasileiro.

Os PCNs concernem às orientações estruturadas pelo Governo Federal brasileiro e possuem o objetivo de orientar o trabalho educacional de cada disciplina. A versão final dessas diretrizes para a 1ª à 4ª série (1º e 2º ciclos) foi feita em 1997; para a 5ª à 8ª série (3º e 4º ciclos) e para o Ensino Médio, em 1998.

No que diz respeito à relação ensino e aprendizagem de História para o Ensino Fundamental no 3º ciclo, esse documento indica a necessidade de aproximar o aluno dos aspectos históricos para iniciar a abordagem dos temas estudados. Para se chegar a tal ponto, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. “Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo” (BRASIL, 1998, p. 54).

No 4º ciclo, os PCNs estabelecem como uma de suas finalidades “refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 66). No Eixo Temático “História das Representações e das Relações de Poder”, afirmam que “na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado.” (BRASIL, 1998, p. 68).

Ao analisar questões atuais no que tange aos debates étnico-raciais a partir da representação fílmica, os alunos, por intermédio dos debates e mediações do professor, estarão aptos a fazer conexões entre o presente e o passado; sendo assim, serão capazes de refletir sobre os conteúdos propostos e a complexidade social em que vivem.

Para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a organização das disciplinas escolares por áreas do conhecimento. Isso proporciona um debate interdisciplinar, já que envolve os conteúdos de disciplinas que se relacionam. História está disposta na área denominada Ciências Humanas e suas Tecnologias, junto com Geografia, Sociologia e

Filosofia. Para o cumprimento dessa proposta de ensino, deve ser dada importância à promoção do uso da tecnologia como recurso necessário no processo educacional para as Ciências Humanas, assim como para as demais áreas do conhecimento.

Os PCNs manifestam a necessidade de o professor de História utilizar as diversas fontes históricas: relatos orais, filmes, fotografias, objetos, vestimentas, músicas, construções, instrumentos do cotidiano, entre outras. Sendo assim, o Ensino de História deve promover a aprendizagem das experiências do passado humano de uma maneira ativa e participativa, entendendo que o estudante é um agente construtor do conhecimento histórico com a mediação do professor.

Promover debates sobre o processo histórico de filmes, analisá-los à luz das Ciências Humanas, fazer discussões sobre o método de produção deles e fomentar realizações de curtas, documentários e textos dos temas propostos são atividades que atendem aos direcionamentos dos PCNs, fomentando nos estudantes uma crítica à complexidade do cotidiano e os auxiliando em seu processo de humanização.

Já a BNCC serve como referência para a regulamentação dos currículos escolares em todo o território nacional, seja nas esferas estadual ou municipal da Educação Básica, com base nas prerrogativas do Plano Nacional de Educação (PNE). A sua elaboração estava prevista na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Nossa Carta Magna previa que

[...] serão fixados uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio Debates em Educação conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Artigo 210).

Já na LDB criada em 1996 constava que

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, Artigo 26).

No ano de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC com assessores e especialistas em educação para debater sobre a temática. Em março de 2016, foi finalizada sua primeira versão. No entanto, ela não foi aprovada e passou por um novo período de discussões, seminários com docentes, gestores e diversos especialistas de ensino. No final de 2016, foi elaborada uma nova versão desse documento. Mais uma vez ela não foi

aceita e passou por novos embates, o que culminou numa terceira versão do documento (BRASIL, 2017a).

A versão final da BNCC foi entregue em abril de 2017, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro do mesmo ano, com a Lei nº 13.415/2017, sendo que a parte referente à etapa do Ensino Médio só foi publicada no primeiro semestre de 2018.

A Base foi criada em um período turbulento da História de nosso país. Havíamos passado por um Golpe de Estado em que a Presidenta Dilma Rousseff foi retirada do poder de maneira ilegítima e em seu lugar assumiu o vice, Michel Temer (BRAZ, 2017). Além disso, para a criação desse documento, juntamente com profissionais e especialistas em educação, participaram organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e parte do empresariado (MACEDO, 2014), que se preocuparam mais com as questões mercadológicas do que com aquelas voltadas ao ensino.

Em sua redação, a BNCC pretende fazer com que os estudantes da Educação Básica desenvolvam dez competências gerais por meio das “aprendizagens essenciais”. Cada competência, por sua vez, está atrelada ao desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes que ajudarão o educando a responder a demandas da sua vida prática (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, os objetivos da aprendizagem de História devem usar referenciais próximos da realidade dos alunos e dos professores, relacionando-os ao contexto histórico mais amplo. O processo de ensino-aprendizagem da História tem de estar associado às questões do presente e, de acordo com o documento, tem de auxiliar o educando a construir a sua realidade, percebendo-se enquanto parte dinâmica da sociedade em que vive.

A proposta da BNCC visa a delimitar as ações realizadas no âmbito da Educação Básica no território nacional, garantindo o mínimo necessário para que os alunos de todas as regiões do país possam ter assegurados os seus direitos de acesso e permanência na escola em condições de “igualdade educacional”, ainda que as “singularidades [devam] ser consideradas e atendidas”. Para tanto, se faz necessário compreender que embora “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. Essa diversidade de currículos busca atender às demandas educacionais de cada estado ou município, possibilitando a inserção dos temas necessários a cada localidade (BRASIL, 2018).

Diante dessa estrutura, a disciplina História no Ensino Fundamental Anos Iniciais tem como finalidade principal a compreensão do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Inicialmente, as unidades temáticas trabalhadas durante esse período estimulam o conhecimento do aluno como

indivíduo para depois promover a compreensão de questões em relação ao lugar em que se vive e à diversidade dos povos, culturas e suas formas de organização.

Para o Ensino Fundamental Anos Finais, a BNCC indica que o Ensino de História seja pautado em três pontos:

1. identificação dos eventos importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2017).

Destarte, refletimos sobre as modificações de todo o currículo no Ensino Médio a partir da BNCC. Nessa fase da Educação Básica, teremos apenas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês como disciplinas obrigatórias. A outra parte do programa terá como eixos centrais os itinerários formativos. Esses currículos serão versáteis e abordarão cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional. Nesse sentido,

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino... (BRASIL, 2018).

Temos algumas críticas à BNCC. Ela foi feita em um momento turbulento da História brasileira e de maneira aligeirada. Outro fator é o seu caráter conservador no que tange ao debate sobre direitos sociais, ações de inclusão, questões de gênero e por classificar a qualidade da educação em relação a avaliações sistêmicas, colocando em segundo plano a expressividade do processo de escolarização.

Para nós, a aprendizagem ocorre no encontro pedagógico, pois é aí que se modifica a qualidade de vida das pessoas. Professores não são instrumentos de transmissão de conhecimentos produzidos na academia para a feitura de uma prova, eles são sujeitos no processo educativo. Os alunos, por sua vez, não se configuram como agentes passivos do processo de ensino-aprendizagem que apenas acumulam conteúdos no sentido da “educação bancária”, a qual se preocupa apenas com números e não com seres humanos (FREIRE, 2019).

Nessas diretrizes é posto que a educação deve ser de caráter igualitário, no entanto não é posto como isso se configurará no âmbito das escolas públicas. Para que uma educação igualitária ocorra em nosso país, é necessário que as escolas públicas possuam condições de estrutura e valorização do magistério para seu funcionamento.

No que concerne ao Ensino Médio, citamos e corroboramos a carta que César Callegari fez ao renunciar ao Conselho Nacional de Educação⁴⁷. Diferentemente do que ocorreu para a criação da Base para o Ensino Fundamental, em que houve debates para se chegar à redação final, o fomento dos preceitos da BNCC para o Ensino Médio foi feito a partir do que “indicou” o Ministério da Educação e sem respeitar aquilo que havia sido construído para as séries anteriores. Ocorreu uma separação do Ensino Médio do conjunto da Educação Básica na concepção de uma BNCC para dar espaço à fundamentação de estudantes que estejam aptos ao trabalho braçal.

Além do mais, o Ensino Médio deixa de ter um caráter reflexivo para a construção da cidadania para dar espaço a uma formação voltada a questões profissionalizantes. Ao documentar a obrigatoriedade apenas de Matemática, Português e Língua Inglesa, a BNCC dilui os conteúdos das demais disciplinas e passa a categorizá-las como áreas do conhecimento, sem especificar o que deve ser assegurado nesses campos.

Defendemos, como nos indicam Freire (2019) e hooks (2017), que os direitos de aprendizagem expressem a capacidade do estudante de conhecer não apenas conteúdos, mas também fazer o estabelecimento de reflexões sobre eles de forma crítica voltada ao seu cotidiano e à resolução da complexidade do que se vive. O cumprimento disso só é possível com referenciais teóricos e conceituais.

Quando abandonamos os domínios conceituais peculiares das diferentes disciplinas, não só dificultamos uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, como também podemos fundamentar a formação de estudantes pouco reflexivos, desqualificados, persuadidos, fadados apenas a labutar braçalmente, muito próximos da formação proposta nas décadas de 1960 e 1970. Ao fazer esse arranjo para o Ensino Médio, de acordo com a BNCC, a disciplina História deixa de existir e é envolvida dentro de uma nova perspectiva chamada Ciências Humanas, perdendo assim sua autonomia e sua finalidade, que é o estudo do homem no tempo para humanização.

Dito isso, nossa produção trabalha para a formação de seres humanos críticos de seu tempo e conscientes de que é a partir da construção coletiva que podemos transformar nosso

⁴⁷ Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 25 jun. 2021.

espaço. Ela faz diálogos com as propostas da BNCC para o EF e para o EM, visando a atender ao que diz a lei e ao mesmo tempo transgredi-la no sentido de gerar seres reflexivos para além da força de trabalho.

Ao trabalhar filmes com temáticas de representação negra, tanto como fontes históricas quanto como produtos educacionais, dialogamos com as seguintes competências e habilidades do EF expostos na BNCC:

1. (EF07HI03) identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

2. (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

3. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

4. (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

5. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

6. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

7. (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

No que se refere ao EM, a BNCC indica o seguinte:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018).

Nosso produto indica análises com esses paradigmas e também debate com a competência e habilidade EM13CHS101, que sugere “identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018).

2.3 Cinema e Ensino de História

De acordo com Bittencourt (2009), as imagens cinematográficas já são utilizadas como instrumento didático para o Ensino de História no Brasil desde 1912. Foi o professor e escritor Jonathas Serrano que, no Colégio Pedro II, utilizava tal procedimento e o indicava a seus pares. Ele afirmava que recorrer aos filmes faria com que os docentes se afastassem dos tradicionais métodos de memorização, deixando as aulas menos monótonas e aproximando os discentes a partir do olhar.

Bernardet e Ramos (1994) expõem que, na década de 1930, os escolanovistas, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros, também indicavam que o cinema era de grande potencialidade para a educação. Na década de 1930, diversos dossiês sobre a relação educação e cinema foram produzidos. Concomitantemente a esses estudos, o Brasil vivia o período da Era Vargas (1930-1945).

É importante perceber que, durante o período varguista e principalmente durante o Estado Novo (1937-1945), foram criadas políticas públicas que tinham em vista fomentar uma unidade nacional, e a educação era fundamental para isso. Logo, o cinema foi um instrumento dessa divulgação. Maynard aponta que a partir do “decreto n. 21.240, de 4 de abril de 1932 nacionalizou a censura dos filmes, o que se refletia na necessidade de todas as películas precisarem de um certificado de autorização do Ministério da Educação e Saúde Pública” (2013, p. 132). Além disso, em 1934 se tornou obrigatória a inserção de um filme nacional na programação dos cinemas.

No ano de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), órgão que também era ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. De acordo com a Lei nº 378, ele servia para “promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar de ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”⁴⁸. Percebemos

⁴⁸ Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Capítulo III. Secção III: Dos serviços relativos à educação. Art. 40. In: *Livro Actos do Poder Legislativo*. Rio de Janeiro, 1937, p. 18. Arquivo da Biblioteca da Presidência da República. Pesquisa em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm. Acesso em: 1º maio 2020.

que, durante a Era Vargas (1930-1945), o cinema era utilizado com fins educativos e como instrumento estatal para promover suas ideologias.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), mais precisamente em 1967, o INCE foi extinto e em seu lugar foi criado o Instituto Nacional de Cinema (INC)⁴⁹. Pelo decreto, o INC seria uma instituição diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, tendo por finalidade formular e executar a política governamental relativa à produção, importação, distribuição e exibição de filmes, ao desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira, ao seu fomento cultural e à sua promoção no exterior. Schvarzman (2004) indica que o INC abandona a proposta de produzir e distribuir filmes educativos. Mas é necessário ressaltar que “mesmo timidamente, o cinema continuava sendo utilizado como instrumento didático neste período” (NASCIMENTO, 2009, p. 5).

Jairo Carvalho do Nascimento (2009) expõe que, com o fim da Ditadura, com o maior alcance dos meios de comunicação de massa e com a influência da historiografia francesa, o cinema agrega diversos espaços nas discussões pedagógicas da Nova República (1985 – dias atuais). Esse debate permeou academias, livros didáticos, órgãos públicos e até mesmo redes televisivas que fomentavam cursos pedagógicos.

Nascimento (2009) também debate que em 1997 e 1998 foi disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais que tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio são competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina História a crítica e a interpretação dos diversos tipos de linguagem audiovisual. Dentro dessa perspectiva, houve um esforço estatal para equipar as escolas públicas com alguns recursos que auxiliassem em tal empreitada: televisões, projetores, computadores, videocassetes, na década de 1990 e início do século XXI, DVDs e internet, atualmente.

Deixamos claro aqui que nem todas as escolas, sejam públicas ou privadas, dispõem de tais recursos, mas, para aquelas que têm tal aparato, eles devem ser utilizados. Afirmamos tal preceito porque a utilização do cinema é um recurso de grande potencial didático para o Ensino de História, no entanto é necessária uma metodologia.

Muitos professores não adotam estruturas referenciais para a utilização do filme em sala de aula. Bittencourt (2004, p. 373) afirma que a falta desses procedimentos metodológicos vem do desprezo de muitos historiadores para com o cinema, e o resultado disso é que ele não foi

⁴⁹ Decreto nº 60.220, de 15 de fevereiro de 1967. Pesquisa em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/decretos/decreto-n-60220-de-15-de-fevereiro-de-1967#:~:text=Art%201%C2%BA%20O%20Instituto%20Nacional,a%20pol%C3%ADtica%20governamental%20relativa%20%C3%A0>. Acesso em: 1º maio 2020.

tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente, estruturando um mau preparo de muitos professores para a utilização de películas em suas aulas.

Usar a cinematografia em sala de aula não é apenas colocar um filme para os alunos assistirem e passar um estudo dirigido achando que a aula se tornou interessante, ou muito menos colocar o filme *Malcom X* (1992) e crer que a película relata fielmente a biografia do ativista estadunidense. Filmes são representações da realidade, e é fundamental que os docentes debatam isso com seus alunos. Discutir esse conceito auxilia na “superação da concepção de que as imagens fixas ou em movimento sejam entendidas como o real, como o fato histórico.” (BITTENCOURT, 2004, p. 363).

O ponto de partida para quem vai trabalhar cinema nas salas de aula no Ensino de História é entender que boa parte da população tem a crença de que o filme histórico e os documentários exibem partes da realidade. Bernardet nos alerta para o fato de que

Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha ideia de como se processa, no campo da estética, um dos aspectos da dominação ideológica. (2012, p. 20).

O primeiro passo do docente talvez seja debater com os alunos que essa “forma específica de arte integra uma indústria de entretenimento e visa satisfazer ao grande mercado” (MAYNARD, 2013, p. 18). A partir daí, pode ser gerada uma discussão de que filmes não servem para exibir a realidade, mas sim para vender produtos a partir de suas representações.

Precisamos lembrar que no cinema ocidental predominantemente sobressai o olhar masculino, branco, ocidental, heterossexual, em oposição a outras representações mais democráticas e mais plurais. “Mesmo quando os filmes debatem temas específicos e incômodos é porque aquilo já não é tão desconfortável quanto antes e aquele segmento, antes excluído, irá consumir aquele produto exposto na tela” (BERNARDET, 2012, p. 86).

Rosália Duarte (2002) diz que o filme não é apenas um recurso didático. Na percepção dessa autora, tanto o cinema quanto a educação são modelos de socialização dos indivíduos. Eles produzem saberes, identidades, visões de mundo, assim como subjetividades. O cinema tem amplo caráter educativo. Como vivemos em uma sociedade audiovisual, entender a linguagem cinematográfica é condição para que se possa transitar por diversos campos sociais, já que nossa identidade também é construída nesse âmbito.

Trabalhar no Ensino de História com imagens em movimento requer uma abordagem metodológica, o entendimento mínimo sobre linguagem cinematográfica e clareza nos objetivos

do que se pretende abordar. Sendo o cinema um documento histórico, como nos indica Ferro (1992), seu uso deve ser problematizado e contextualizado para a fomentação de uma consciência histórica que auxilie na construção da identidade dos sujeitos, como postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que aborda o papel do Ensino de História⁵⁰.

Rodrigo Almeida Ferreira (2018) diz que, tomado como um mediador do conhecimento histórico, o cinema adquire dupla característica, pois pode ser abordado tanto como fonte quanto como objeto de estudo. Desse modo, rompe-se com a visão tradicional que considera os filmes como ilustração de conteúdo escolar. Esse movimento favorece a ampliação do entendimento do uso educativo do cinema-história.

Segundo Napolitano (2015), é imprescindível que o professor debata com seus alunos que existem diferenças entre a perspectiva da obra cinematográfica em relação à investigação histórica. O docente deve apontar possíveis inconsistências dessa ligação e fazer ponderações sobre a linguagem do cinema enquanto documento histórico. Nesse contexto,

Sob o ponto de vista do conteúdo o filme pode ser visto como fonte (quando as questões do próprio filme delimitam a abordagem do professor) ou como texto-gerador, quando há um compromisso maior do professor com os temas que o filme suscita. Do ponto de vista da linguagem, o filme será trabalhado para a educação do olhar do espectador (formas narrativas e linguagens) ou interagindo com outras linguagens, na manipulação e decodificação de linguagens diversas como verbais, gestuais ou visuais. A abordagem pela técnica cinematográfica envolve os aspectos técnicos e tecnológicos. (NAPOLITANO, 2015, p. 29-30).

O filme trabalhado em sala de aula deve passar por uma análise de qual representação ele está veiculando, em qual contexto histórico a obra está inserida, como podemos compará-lo com outros textos ou documentos de linguagem distinta (NAPOLITANO, 2015). Isso serve para que os alunos entendam que a película é uma representação dotada de valores e não pode ser assimilada como verdade inquestionável.

Carece-se ressaltar que os filmes precisam estar articulados com o currículo, devem dialogar com algum conteúdo e é fundamental pensar nas habilidades que se quer alcançar. Além disso, é preciso saber se eles se encaixam na faixa etária da turma em que se quer trabalhar com a película. Depois dessas reflexões, o professor deve selecionar um filme ou documentário que dialogue com sua finalidade pedagógica e proporcione ao estudante um debate com a

⁵⁰ De acordo com o PCN elaborado em 1997, o Ensino de História deve possibilitar ao discente a construção de sua identidade, respeitando a diversidade e fomentando reflexões sobre espacialidades, culturas e temporalidades. Para isso, deve-se levar noções que considerem os seus valores e os de seu grupo, produzindo relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

complexidade do mundo no qual ele está inserido. Por fim, vem a escolha se irá exibi-lo em sua totalidade ou de maneira fragmentada.

Depois de toda essa fase, vem a parte da análise. Neste momento, o professor pode provocar os estudantes ao debate, chamando atenção para alguns detalhes, como vestimentas, linguagens dos personagens, o modo como os grupos estão sendo retratados, qual a intenção do diretor ao usar determinada trilha sonora e outros tipos de som. Ademais, qual tipo de fotografia, enquadramento e posições de câmera foi usado. Todos esses fatores criam mensagens que constroem as representações, além disso:

[...] desenvolve competências e habilidades, amplia a capacidade narrativa e descritiva, decodifica signos e códigos não verbais, aperfeiçoa a criatividade artística e intelectual, desenvolve a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, aprimora o olhar, torna o aluno mais crítico no consumo da cultura, aprimora a utilização de conceitos. (NAPOLITANO, 2015, p. 16).

Ferreira (2018) afirma que se utilizar do cinema nas práticas escolares no Ensino de História, desde que de maneira metodológica, possibilita o entendimento de que a História é um processo e de que a reflexão histórica se volta aos acontecimentos do passado a partir do tempo presente.

Desse modo, entendemos que os filmes, sendo eles de qualquer gênero ou modalidade, devem ser trabalhados como fontes documentais ou como objetos na relação cinema e História. Eles auxiliam no entendimento de representações acerca de um contexto histórico ou na compreensão da sociedade que o fomentou, possibilitando, a partir do Ensino de História, o conhecimento dessas relações e oportunizando que os estudantes pensem de maneira crítica acerca de sua vida política, econômica, cultural e social.

No próximo capítulo, iremos debater sobre as representações sociais do negro a partir do cinema e as possibilidades de uso de películas com temática negra para o Ensino de História. Isso também será feito a partir de debates que permeiam como o cinema produziu representações sociais pejorativas sobre o negro ao longo do tempo e de que maneira podemos abordar essa temática em sala de aula, mostrando novas perspectivas que podem transformar o meio social de grande parcela de nossos alunos.

CAPÍTULO III A TELA TEM COR? REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO A PARTIR DO CINEMA E POSSIBILIDADES DE SEU USO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO FILME *PANTERA NEGRA*

Por isso corre pelo mundo sem jamais se encontrar
Procura as vias do passado no espelho, mas não vê
E apesar de ter criado o toque do agogô
Fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador
(NATIRUTS, 1999).

3.1 A tela tem cor?

O trecho da canção acima escancara um dos grandes problemas históricos brasileiros: a exclusão social da população negra. Observamos isso quando pesquisamos alguns dados relativos a questões étnicas no Brasil e à representação do negro em nossa sociedade.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), mais de 56% da população brasileira se declarou negra no ano de 2019⁵¹. De seus 210.077 milhões de habitantes, 19,9 milhões se dizem pretos e 99,3 milhões afirmam ser pardos⁵². Mesmo sendo a maior parte de nossa população, a comunidade negra dispõe dos piores índices econômicos, sociais e de representatividade.

No estudo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil⁵³, o IBGE aponta que os negros são a minoria em locais de liderança, seja no mercado de trabalho, na área jurídica ou como representantes políticos. No entanto, entre a população carcerária, vítimas de homicídios e feminicídios, desempregados ou aqueles que vivem em subempregos, eles são a maioria. O homem e a mulher negros(as) também recebem menos que os brancos e estão entre aqueles(as) que têm a maior taxa de pobreza entre a população brasileira.

A televisão e a cinematografia brasileiras também seguem esse modelo excludente. Em 2018, apenas 7,98% dos atores das três principais emissoras de canal aberto do país, Globo, Record e SBT, eram negros, e seus papéis eram secundários⁵⁴. Essa falta de representatividade, que por muitos é negada e vista como “vitimismo”, chegou a tal ponto que na novela *Os 10*

⁵¹ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁵² O IBGE conceitua a população negra a partir da soma entre aqueles que se declaram pretos e pardos.

⁵³ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2018/05/16/globo-record-e-sbt-tem-em-media- apenas-8-de-atores-negros-em-novelas.htm>. Acesso em: 25 mar. 2020.

mandamentos (2015), da TV Record, os egípcios antigos, que eram negros, foram representados como homens e mulheres brancos(as).

O GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa), em suas pesquisas entre os anos de 2002 a 2017, concluiu que negros também são excluídos das premiações do “Grande Prêmio do Cinema Brasileiro”⁵⁵, que é considerado a maior honraria do cinema nacional. Os negros são menos de 2% dos indicados a prêmios de melhor direção e de melhor roteiro, apenas 6% dos que participam do júri, e, nos 15 anos analisados, apenas o cineasta negro Jeferson De, com o filme *Bróder* (2009), venceu tal título. No que tange à premiação sobre atuação, de todos os(as) indicados(as), negros(as) são menos de 12% dos(as) candidatos(as) a melhor coadjuvante e 18% dos protagonistas. Parece até uma ironia, já que, desde 2015, os vencedores recebem o “Troféu Grande Otelo”⁵⁶.

Outra celeuma vivida pela população negra é com relação ao acesso a bens culturais. Dados do IBGE mostram que o gasto médio dos brasileiros em despesas com cultura entre 2017 e 2018 era de R\$ 282,86 (7,5% das despesas totais)⁵⁷. Os negros fazem parte da parcela dos habitantes nacionais que monetariamente menos recebem, sendo assim são os que menos têm poder de acesso a espólios culturais. No tocante à acessibilidade às salas de cinema, a pesquisa também indica que 44% dos pretos ou pardos moravam em municípios sem cinema, e esse número com relação aos brancos chega a 34,8%⁵⁸.

Compreendemos, assim, que a televisão e o cinema são poderosos espaços de representação e locais de luta ideológica. Aparentemente, nossa tela tem cor e não é a da maior parte da população brasileira, que, ao não ver pessoas negras nesses veículos culturais, tende a acreditar que o padrão estético e o modelo a ser seguido são os dos homens e das mulheres brancos(as).

Como locais de interpretação, campos de lutas, discursos, imagens e silêncios,

⁵⁵ *O Grande Prêmio do Cinema Brasileiro – 2002-2017*. Rio de Janeiro: IESP-UERJ. 2017. Continuada por: Boletim GEMAA, n. 4.

⁵⁶ Grande Otelo (1915-1993), pseudônimo de Sebastião Bernardes de Souza Prata, foi um dos atores negros de maior destaque no cenário nacional. Venceu diversos prêmios, atuou no teatro, no cinema e na TV. Fez peças como *Um Milhão de Mulheres* (1947), *Muié Macho*, *Sim Sinhô* (1950), *Banzo Aiê* (1956) e *O Homem de La Mancha* (1973). No cinema, destacou-se em filmes como *Noites Cariocas* (1935), *Este Mundo é um Pandeiro* (1946), *Três Vagabundos* (1952), *A Dupla do Barulho* (1953), *Matar ou Correr* (1954), *Assalto ao Trem Pagador* (1962), *O Dono da Bola* (1961), *Macunaíma* (1969) e *Quilombo* (1984). Na TV, emplacou trabalhos como a novela *Sinhá Moça* (1986) e *Renascer* (1993), além do programa humorístico “Escolinha do Professor Raimundo” (1990/1993) (HIRANO, 2019).

⁵⁷ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26235-siic-2007-2018-setor-cultural-ocupa-5-2-milhoes-de-pessoas-em-2018-tendo-movimentado-r-226-bilhoes-no-ano-anterior>. Acesso em: 25 mar. 2020.

⁵⁸ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26239-pais-tem-quase-40-da-populacao-em-municipios-sem-salas-de-cinema>. Acesso em: 25 mar. 2020.

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1977, p. 10).

A televisão projeta práticas sociais e representa uma realidade percebida e interpretada. Os indivíduos também constroem suas representações diante desses padrões, por isso é necessário utilizá-la para fomentar debates pedagógicos que promovam o respeito à diversidade étnica.

Entender que o mundo como representação é moldado através de discursos que o apreendem e o estruturam, como afirma Chartier (1977), alerta-nos de que é preciso levar aos estudantes práticas que os auxiliem no entendimento do mundo em que eles vivem. As imagens em movimento possibilitam esse diálogo.

Devemos promover debates em sala de aula sobre as representações sociais promovidas a partir da TV, do cinema e da internet, principalmente naquilo que se refere às minorias, em nosso caso, a negra. Problematicar questões raciais em sala de aula, como nos indica Gomes (2002), consiste em viabilizar discussões sobre a cultura e história do povo afro-brasileiro, possibilitando a quebra de estereótipos que abordam negros como desinteressados, incapazes e subalternos.

Quebrar esses estereótipos é romper com os perigos de uma história única, que fomenta representações de pessoas e lugares de maneira etnocêntrica. Chimamanda Adichie (2019) explica que é de extrema validade o entendimento de que não existe apenas uma história sobre qualquer lugar.

Observar o mundo pelo viés de múltiplas histórias possibilita aos diferentes grupos a compreensão das relações de poder. Os que têm domínio querem ver o mundo à sua imagem e semelhança, logo estereotipam os demais grupos. A escola é o espaço de debate da pluralidade e deve garantir que todos os grupos étnicos se sintam respeitados e que conheçam suas diversas histórias.

3.2 As representações sociais do negro a partir do cinema

A representação do negro no cinema é calcada na discriminação tanto nos EUA quanto no Brasil. O protagonismo nos filmes, em grande maioria, é desenvolvido por brancos. Os negros, geralmente, interpretam papéis de coadjuvantes e/ou antagonistas, perpetuando estereótipos a esse grupo enquanto escravos, marginais e pessoas pobres. “A categorização do negro é uma tentativa de aprisioná-lo a uma alteridade forjada, a um lugar social que lhe impõe características de desacreditado.” (FERNANDES, 2016, p. 108 apud OLIVEIRA; SANTANA, 2018, p. 2).

Cientes de que as representações criam relações com o imaginário e também transportam o universo simbólico para o mundo social, percebemos que comumente as produções cinematográficas ignoram a luta negra, seus enfrentamentos pela liberdade e sua busca por empoderamento para expor, de maneira simplificada, a sua dor. Diversos são os filmes que mostram a escravidão, o negro em situações jocosas, sendo vítima da violência, sendo salvo pela figura do homem e da mulher branco(a).

Essas representações fazem parte do racismo estrutural. Silvio de Almeida (2018) revela que existem três formas de definir o racismo: a individualista, pela qual ele se apresenta como uma deficiência patológica, advinda de preconceitos. A institucional, pela qual se confirmam privilégios e dispêndios a determinados grupos em razão da raça, regulamentando tais atos por meio do poder e da dominação. Por fim, o racismo estrutural, que é tratado de modo “natural” e está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, fazendo com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não desenraíze a reprodução da desigualdade racial.

Para entendermos esse racismo estrutural no cinema, citando o caso dos Estados Unidos, faremos uma pequena análise histórica. No início do século XX, o filme *O nascimento de uma nação* (*The birth of a Nation*, 1915), dirigido por D. W. Griffith (1875-1948), foi utilizado para fazer uma caricatura sobre a comunidade negra e propagar os ideais da Ku Klux Klan (KKK).

O filme teve como enredo a história de duas famílias brancas no período antecedente e posterior à Guerra de Secessão (1861-1865). Nele, existe uma forte propaganda racista, isso desde a caracterização dos personagens, visto que os negros são representados por brancos, os chamados *black face*⁵⁹, e são descritos como vilões. A comunidade negra causa todo tipo de

⁵⁹ Em sua tese, Andréa Antonieta Contrim Silva afirma que a expressão que significa face negra refere-se a uma técnica em que os brancos pintavam seus rostos de preto com o intuito de ridicularizar os negros e marginalizá-los (SILVA, 2017, p. 85).

mal-estar, como roubos, estupros, assassinatos e adulteração de eleições. Ao final do filme, membros da KKK salvam a nação, vilipendiando o mal, neste caso, exterminando os negros.

Diversos movimentos culturais e políticos tentavam reconfigurar o imaginário do negro entre as décadas de 1930 e 1940, no entanto o *black face* continuou existindo até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). “Isto porque estes grupos eram vistos com a mesma insignificância que se dava ao negro no cinema” (SILVA, 2017, p. 89).

Em 1939, Hattie MC Daniel (1895-1952), mulher negra, ganha destaque em Hollywood com sua atuação no filme *E o Vento Levou*⁶⁰. Ela fazia o papel de Mammy, figura gorda, dócil e que servia aos seus senhores de uma forma única. Além disso, cuidava dos filhos da sua “dona” como se fossem saídos do seu próprio ventre e possuía fortes dotes culinários. Nessa situação, a representação do negro é a de subserviência.

Mesmo tendo papéis de destaque na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), “os negros eram impedidos de serem filmados em cargos de chefia nos documentários que retratavam o evento” (SILVA, 2017, p. 103). No final da década de 1940 até a de 1970, movimentos negros começaram a lutar por direitos políticos e pelo fim das leis de segregação. O cinema serviu para auxiliar nessa jornada.

Na década de 1960, o ator Sidney Poitier (1927 – dias atuais) ganha destaque entre a classe média negra estadunidense. Em 1967, ele foi o primeiro ator afrodescendente a ganhar o Oscar de melhor ator⁶¹. “Era o período auge das lutas pelos direitos civis, momento de embate com relação à descolonização da África e expansão do pan-africanismo” (FOIX, 2018, p. 80). No entanto, “Poitier era criticado pela comunidade negra por ser afável com a elite caucasiana, mas ainda assim rompeu a barreira da quase invisibilidade negra nos filmes” (SILVA, 2017, p. 110).

Entre 1960 e 1970, o movimento Black Power propõe uma nova forma de fazer arte. Esse movimento transpõe a ordem vigente e cria uma nova estética do ser negro desde a valorização do cabelo, das vestes, do estilo musical e do cinema afro. No âmbito político, surge o Movimento Pantera Negra⁶². No cinema, frisamos o Movimento Blaxploitation, que colocava

⁶⁰ E O VENTO Levou (1939). EUA, Direção: Vitor Fleming, baseado na obra de Margareth Mitchell, publicada em 1936.

⁶¹ Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/historia-dos-negros-no-cinema-esta-marcada-por-conquistas-retrocessos-15071304>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁶² Os Panteras Negras foram um partido político afro-estadunidense de caráter marxista surgido no ano de 1966 e criado por Huey Newton e Bobby Seale. Sua ideologia se baseava na autodefesa armada contra a violência do Estado em detrimento da comunidade negra, no estabelecimento de uma sociedade autogestionária e na destruição do sistema capitalista. Esse movimento possuía diversos projetos sociais, programas de ensino de defesa pessoal e de valorização da beleza negra. Ele surgiu como resposta às perseguições, à violência e aos assassinatos contra lideranças negras. As atividades do grupo eram consideradas subversivas pelas autoridades dos Estados Unidos,

o negro como protagonista em filmes de aventuras policiais, isso com malícia e uma desenvoltura no corpo⁶³.

Da década de 1970 ao século XXI, o cinema negro se utilizou das telas para promover debates sobre empoderamento, crítica à estética branca, protagonismo negro na política, releitura da escravidão, homoafetividade negra e outros temas (RODRIGUES, 2020). Filmes como *Faça a coisa certa* (1989) e *Malcom X* (1992), de Spike Lee (1957 – dias atuais); *Histórias Cruzadas* (2011), de Tate Taylor (1969 – dias atuais); *Django Livre* (2013), de Quentin Tarantino (1963 – dias atuais); *O Mordomo da Casa Branca* (2013), de Lee Daniels (1959 – dias atuais), e *Moonlight: Sob a Luz do Luar* (2016), de Barry Jenkins (1979 – dias atuais), ressignificaram a maneira de representação do negro nos filmes.

O negro, que não se via nas telas do cinema, passou a se utilizar dessa ferramenta como forma de luta pelo seu reconhecimento histórico. Nesse sentido, acreditamos que a película *Pantera Negra* (2018) cria um paradigma de empoderamento na representação social do negro.

3.3 “Empoderamento e ressignificação” do negro a partir de *Pantera Negra*: dos quadrinhos ao cinema

Pantera Negra (2018) é um filme inspirado em uma história de super-herói em quadrinhos (HQ) de mesmo nome, criada por Stan Lee e Jack Kirby, lançada pela editora Marvel Comics em 1966. “Pantera Negra é o primeiro super-herói afrodescendente de uma grande editora nos Estados Unidos” (HOWE, 2013, p. 88).

As HQs surgiram nos EUA durante a década de 1920. Nesse período, elas circulavam na forma de tiras de jornais, sendo que essa forma de produção limitava o espaço para desenvolvimento dos seus enredos. Pela procura por esse tipo de narrativa, elas começaram a circular de forma seriada no decorrer de diversas edições dos periódicos. Viana (2005) cita que foi nos anos de 1930 que essas histórias passaram a ser compiladas em revistas, o que chamamos de *comic books*, que auxiliaram na extensão e num maior desenvolvimento dos personagens e das histórias

Nos primórdios, as revistas em quadrinhos abordavam sobretudo temáticas infantis, familiares e cômicas, por isso seu nome em inglês *comics*. Posteriormente, adentrou o cerne

que fizeram campanhas de marginalização midiática para o grande público, além de utilizar os serviços do FBI para a deterioração da organização. Sua dissolução ocorreu no ano de 1982 (CHAVES, 2015).

⁶³ Disponível em: <https://abracine.org/2011/11/20/blaxploitation-o-genero-que-obrigou-o-mundo-a-notar-os-negros/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

dessas narrativas o gênero de aventuras, o que ocasionou a serialização em revistas para o desenvolvimento de suas histórias.

Quadrinhos e filmes de aventura têm como pontos centrais a figura do herói e a missão que ele tem a cumprir. O super-herói é notável por conter poderes excepcionais e como inimigo possui como seu antagonista um vilão com poderes extraordinários. Isso serve para dar força a essas narrativas. “Estas características dão corpo a uma variação da aventura enquanto gênero, a superaventura” (VIANA, 2005, p. 38-39).

Joseph Campbell (2007) aborda que existem modelos peculiares nas narrativas de heróis que se entrelaçam às mitologias antigas. Nesse arquétipo, o herói é convocado a uma aventura da qual não pretende participar e, por esse fator, ele nega o chamado. Posteriormente, ocorre algo inesperado que o faz refletir sobre sua ação e, nesse período, surge a figura de um mentor. Este ensina os valores do trajeto e os dispêndios das batalhas que serão travadas. O herói enfrenta seus desafios internos e seus inimigos, entrelaça sua direção a desafios supremos, vence e, por fim, conquista as recompensas de seus feitos, retornando ao seu povo.

Os super-heróis carregam uma série de representações que tornam os enredos de suas histórias entusiasmantes a seu público. Esses protagonistas são dotados, geralmente, de uma moralidade superior, uma vocação para a liberdade, e lutam constantemente contra as injustiças de toda ordem.

Outra característica das narrativas de super-heróis é que, em suma, elas carregam um traço maniqueísta, uma dualidade entre o bem, representado pelo protagonista, e o mal, caracterizado pelo antagonista. Esses atributos constituídos nesses enredos “corroboram com os valores, ideologias e instituições das sociedades em que são baseados” (VIANA, 2005, p. 25).

Um exemplo do que foi dito acima é a criação da primeira HQ de super-herói dos EUA, *Superman*. Gerada em 1938 pela Editora DC Comics, ela dialoga profundamente com a sociedade estadunidense, que estava vivendo um período de depressão econômica e com diversos problemas sociais, como fome, desemprego e confisco de terras. Esses fatores tiveram como consequência o aumento da violência e do crime organizado com a presença dos gângsteres. Superman era um ser vindo do espaço, branco, intelectual, que tinha em suas vestes de herói a bandeira dos EUA; com seus superpoderes, ele destruía o mal e protegia sua comunidade. Segundo Viana (2005), era a representação de que o povo branco estadunidense precisava para aquele período.

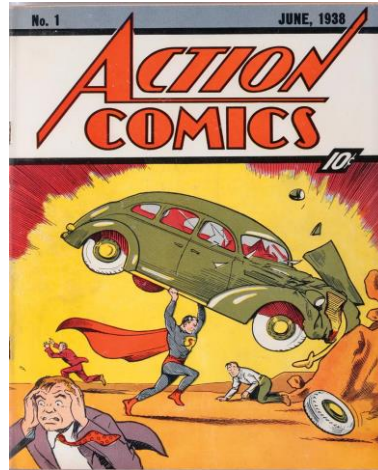


Imagem 31: ‘Action Comics 1’, de 1938, primeira aparição do Superman

Foto: Profiles in History via AP. Retirada do site: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/04/08/gibi-com-1-a-aparicao-do-superman-bate-recorde-de-hq-mais-cara-ao-ser-leiloada-por-r-18-milhoes.ghml>. Acesso em: 31 jul. 2021.

A Marvel Comics, surgida em 1939, teve no ano de 1941 seu grande boom, com a criação da HQ do Capitão América. Esse herói foi concebido no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), “momento em que os traços militaristas e patrióticos se realçam, e todos os super-heróis tomarão parte no esforço de guerra, tornando visível o seu caráter ideológico” (VERGUEIRO, 2011, p. 146).

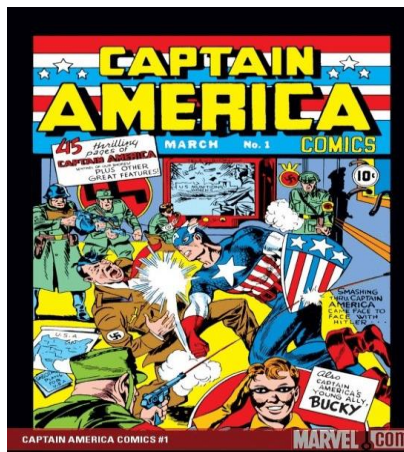


Imagem 32: Capa Captain America #1 vol 1 (1941)

Fonte: http://marvel.wikia.com/Captain_America_Comics_Vol_1_1 © 1941 Timely Comics Inc. Todos os direitos reservados. Retirado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Capa-Captain-America-1-vol-1-1941-Fonte_fig15_308980129. Acesso em: 31 ago. 2021.

Na sua capa de primeira edição, Capitão América aparecia com o uniforme baseado na bandeira dos Estados Unidos e esbofeteando Adolf Hitler. Durante um período bélico em que o grupo dos Aliados, liderado por EUA, URSS, Inglaterra e França, lutava contra o Eixo, capitaneado por Alemanha, Itália e Japão, criar um herói que derruba o inimigo com um soco

fomenta uma forte caricatura de força no campo da representação. O leitor que apoiava os Aliados, ao se deparar com a HQ desse herói, irá se identificar, consumir e reproduzir os valores desse enredo. “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção: ela é o uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo e com o outro” (CHARTIER, 2002, p. 71).

Durante a década de 1950, período pós-Segunda Guerra e efervescência da Guerra Fria (1945-1991), “o universo dos HQs dentro dos EUA vai sofrer uma forte repressão e diminuição de suas vendas” (VERGUEIRO, 2011, p. 152). Esse fato ocorreu porque nesse período o país viveu um momento de perseguições conhecido como “caça às bruxas”. Lideradas pelo Senador Joseph McCarthy, várias pessoas foram perseguidas, torturadas, expulsas e assassinadas por serem acusadas de comunistas. Nessa mesma época, em 1954, Fredric Wertham publica o livro *Seduction of the innocent*. A obra credita o aumento da criminalidade, o uso de drogas e a fuga dos jovens dos padrões convencionais à leitura dos quadrinhos. Para Fredric, que era psicanalista, os super-heróis tinham características fascistas, eram violentos, estimulavam, subliminarmente, a promiscuidade e a homossexualidade.

Nos anos de 1960 e 1970, o mercado de HQs retoma sua força, pois nessa década “uma nova geração de jovens se forma, desta vez em uma situação de crescimento de seu poder aquisitivo, e de formação de um mercado voltado para a juventude” (PINTO, 2018, p. 27). Liderada pelo editor Stan Lee, a Marvel Comics constrói novos super-heróis que dialogavam com esse momento histórico. Esses personagens são descritos com uma maior complexidade, seus enredos abordam questões como lutas pelos direitos civis, corrida espacial, disputas armamentistas e nucleares.

A Guerra Fria impõe um momento de reflexão sobre os valores morais dos Estados Unidos. Muitos grupos contestavam a Guerra do Vietnã, o escândalo no caso *Watergate*, a segregação dos negros, a exclusão das mulheres e dos homossexuais. O movimento de contracultura, a luta pelos direitos civis, o pacifismo, o crescimento do feminismo e o movimento *hippie* são modelos disso.

Viana (2011) cita que é nesse contexto que surgem as HQs do Homem Aranha, Hulk e Demolidor com o debate sobre experiências científicas e radiação nuclear; do Quarteto Fantástico, que aborda a corrida espacial; do Homem de Ferro, que expõe a relação entre a indústria bélica, a Guerra do Vietnã e problemas psíquicos; dos X-Men, que incorporam elementos da luta pelos direitos civis. Por fim, os quadrinhos também abordaram elementos das lutas negras com heróis como Falcão, Luke Cage e Pantera Negra.



Imagem 33: Capa *Black Panther* #1 vol 1

Fonte: Extraído de <https://archive.org/details/blackpantherv1001/mode/2up>. Retirado de <https://archive.org/details/blackpantherv1001>. Acesso em: 1º ago. 2021.

Interessa-nos a HQ do Pantera Negra por fazer parte da temática de nossa escrita. *Black Panther* não é a primeira HQ solo de um super-herói negro. Antes dele, algumas editoras independentes possuíam histórias com essa temática. A revista *All-Negro Comics*, criada exclusivamente por artistas afro-americanos, em 1947 produziu a edição única de Ace Arlen ou Lion Man, no entanto a circulação desse herói era restrita à comunidade negra. Em 1954, é gerada a série *Jungle Tales* (Contos da Selva), publicada pela Atlas Comics, em que aparece a HQ *Waku, Príncipe Bantu*.

O super-herói Pantera Negra apareceu pela primeira vez nos quadrinhos da Marvel como coadjuvante do Quarteto Fantástico no ano de 1966, mesmo ano em que foi criado o partido político dos Panteras Negras. Howe (2013) ressalta que o personagem da HQ surgiu dois meses antes da criação do partido, mas, por portar o mesmo nome da organização, foi interpretado como uma mensagem política, tendo uma grande exposição em todas as camadas sociais estadunidenses. Por ser consumido tanto pela comunidade negra quanto pelos admiradores de quadrinhos de uma editora *mainstream*, no ano de 1973 *Black Panthers* conseguiu uma série própria.

Antes de *Pantera Negra*, as revistas de editoras *mainstream* abordavam personagens brancos explorando terras africanas, atacando ou salvando negros. *Black Panther* rompe essa barreira, exibindo um super-herói habilidoso intelectual e fisicamente. Além disso, ele é natural de Wakanda, país africano fictício, inventado exclusivamente para as HQs. Esse local mistura tradições de etnias africanas com tecnologias futuristas.

Em Wakanda, existe a principal fonte mineral do mundo, o metal *vibranium*. Ele é capaz de absorver qualquer vibração, o que lhe concedeu valor extremo pela sua alta tecnologia para desenvolvimento de máquinas. Esse material chegou à nação do Pantera Negra quando nos primórdios da humanidade um meteoro caiu na região, e o povo dessa nação aprendeu a manipulá-lo.

O desenrolar dos enredos das HQs dessa série exhibe uma intercessão entre as histórias de Pantera Negra e Capitão América. Isso porque o escudo deste herói é feito com a manipulação do *vibranium*. Esse material possui um forte poder bélico, dessa forma é cobiçado por todo o mundo. Por essa razão, Wakanda se fecha para o mundo, temendo o roubo do seu metal precioso.

O vilão de *Black Panther* é Ulysses Klaw. Este é responsável por diversas ações criminosas, inclusive por assassinar o rei T'Chaka, pai de T'Challa (herói das HQs). Este se encontrava fora de Wakanda estudando para se tornar cientista no período da morte do pai. É a partir desse momento que ele retorna a seu país, assume o trono, o manto de Pantera Negra e inicia sua Jornada do Herói. Em seus quadrinhos, Pantera Negra enfrenta a KKK, o preconceito racial e se impõe enquanto agente intelectual, criando uma representação a partir do poder negro.

Howe (2013) indica que até a década de 1990, a HQ do Pantera Negra não fazia parte do primeiro escalão do Universo Marvel. Ele participava de aventuras ao lado de Demolidor, Capitão América, Vingadores e vários outros. Mas, na década de 1990, Christopher Priest, primeiro editor negro de quadrinhos, consegue fazer uma reestruturação da imagem desse personagem. Ele não abordava T'Challa apenas como o super-herói e rei africano, mas maior alteza no Universo Marvel, cientista e diplomata. Priest também tematizou diversas questões políticas e criou a personagem Dora Milaje, líder das guerreiras das forças especiais de Wakanda.

Na década de 1990, também ocorre a crise das editoras em quadrinhos, o que fez a Marvel decretar falência em 1993. Roob (2014) diz que, conseqüentemente, a partir disso foram geradas as condições para se formar a recente onda de filmes de super-heróis, já que, necessitando de dinheiro, a Marvel vendeu os direitos de seus personagens para estúdios cinematográficos, inclusive Pantera Negra.

O filme, dirigido por Ryan Coogler (1986 – dias atuais), pertence ao universo dos filmes de super-herói da *Marvel Entertainment*, empresa detentora da *Marvel Comics, Studios, Television and Music*, que faz parte do conglomerado *The Walt Disney Company* desde o ano

de 2009. A *Marvel Cinematic Universe* (MCU) adapta filmes de super-heróis desde o ano de 2008, quando lançou o filme *Iron Man* (Homem de Ferro).

É necessário ressaltar que a película *Pantera Negra* faz parte de uma série de filmes de super-heróis baseados em personagens que aparecem nas publicações da *Marvel Comics*. Ele é o 18º de um total de 23 produções dessa franquia que são sucesso de bilheteria. Os filmes do “Universo Marvel” são obras ficcionais em que as tramas se enlaçam. Eles formam um complexo de narrativas que envolvem séries de televisão, *streaming*, livros e revistas. As histórias exibidas nas películas criam laços de continuidade com outras obras que virão. “Os super-heróis, que têm seus próprios filmes, também se encontram em filmes conjuntos (os *crossovers*), que costumam fechar um arco narrativo, abrindo espaço para que uma nova história seja explorada em todas as mídias e produtos” (PINTO, 2018, p. 17).

A produção de *Black Panther* está entre os cinco maiores faturamentos da Marvel e na lista das 12 maiores arrecadações cinematográficas da história, com mais de US\$ 1.346.913.161 em bilheteria comercial⁶⁴. O filme ganhou três condecorações no Oscar de 2019 (Design de Produção, Figurino e Trilha Sonora), tornando-se o longa-metragem de super-herói com mais estatuetas dessa premiação.

O longa-metragem é dotado de muita representatividade, pois toda a sua produção foi elaborada por negros. Ele foi dirigido por Ryan Coogler, roteirizado por Robert Cole (1980 – dias atuais), teve como figurinista Ruth E. Carter (1960 – dias atuais) e na direção de designer contou com Hannah Beachler (1970 – dias atuais). Seu elenco principal e secundário também é majoritariamente negro, possuindo origens diversificadas, como a atriz queniano-mexicana Lupita Nyong'o, o britânico Daniel Kaluuya, a atriz guianense Letitia Wright, os estadunidenses Michael B. Jordan e Chadwick Boseman.

Com o sucesso dos demais filmes da franquia da Marvel, *Pantera Negra*, mesmo antes de sua exibição em 2018, já era muito aguardado. Isso também ocorreu por uma série de elementos que dialogavam com o momento histórico da projeção desse longa-metragem.

De 2009 a 2017, os Estados Unidos foram presididos por Barack Obama, primeiro presidente negro desse país. Esse fato é repleto de simbolismo para a população negra mundial. Martins (2002) afirma que os EUA não são apenas a maior potência econômica mundial, com grande poderio militar, mas também um dos países ideologicamente mais influentes. O mandato de Obama simbolizou a ideia de que poderia haver uma agenda internacional com pautas voltadas para as questões raciais. Além dessa temática, havia uma mudança na mentalidade da

⁶⁴ Dados retirados de: https://www.boxofficemojo.com/chart/top_lifetime_gross/?area=XWW. Acesso em: 7 jun. 2021.

representação sobre o negro: se ele chegou à presidência dos EUA, ele pode chegar a qualquer lugar.

No entanto, durante e após a “Era Obama”, houve também um recrudescimento e aumento do número de grupos racistas nos EUA⁶⁵. No mesmo período em que ocorreu uma “chama de esperança” progressista e inclusiva, grupos conservadores e racistas se aproveitaram para se organizar politicamente. Isso culminou com a chegada de Donald Trump ao poder estadunidense em 2017.

O discurso desse presidente foi fomentado a partir de um momento de crise no espectro ideológico, de descrédito das ideias e de anti-intelectualismo. Ademais, esse pensamento foi sustentado a partir do declínio do poder americano, seja ele econômico ou na presença militar, além

[...] do isolamento e descrédito das Organizações Políticas Internacionais; perda de prestígio e atraso tecnológico na liderança da transição econômica; Instabilidade doméstica, segregação e conflitos raciais, conflitos religiosos e polarização política, descrédito na democracia e nas instituições políticas. (FINGUERUT, 2019, p. 85).

Black Panther dialoga bem com esse momento porque sua narrativa é voltada ao orgulho e empoderamento dos povos de origem e descendência africana. Mesmo sendo uma adaptação, os debates do filme discorreram bastante sobre as temáticas dos quadrinhos. O negro é visto como protagonista, dotado de tecnologia e importante nos debates das relações internacionais. Eis uma resposta para os movimentos conservadores de cunho racista, que queriam construir uma representação negra a partir do descrédito, da fraqueza e da insubordinação.

Como teoriza Chartier (2002), as representações sociais são capazes de apreender um campo histórico particular. Elas internalizam as lutas simbólicas pela dominação e pelo poder entre os diversos grupos ou entre os indivíduos que representam esses grupos. Isso ocorre a partir de relações externas práticas entre os grupos e que existem independentemente das consciências e vontades individuais que as produziram dentro de determinado campo social. Sendo assim, o campo das representações é uma área que produz embates entre as e nas estruturas sociais.

A adaptação das HQs para fomentação de uma película de *Pantera Negra* é muito importante no processo de representações de crianças, adolescentes, homens e mulheres

⁶⁵ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/os-numeros-do-odio-nos-estados-unidos/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

negros(as) pelo mundo, pois, ao serem representados nas telas a partir de sua força e não de sua exploração, eles não só se identificaram com a película, mas se projetaram a partir dela.

3.4 *Pantera Negra* (2018): Análise do filme



Imagem 34: Cartaz do filme *Black Panther* (*Pantera Negra*)

Fonte: Marvel, 2018. Disponível em: <https://disney.com.br/filmes/pantera-negra>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Em 2018, a comunidade negra mundial saiu perplexa das salas de cinema após assistir a *Pantera Negra*. Eram sentimentos de pertencimento, empoderamento e orgulho próprio. A película tão esperada seria mais um filme do Universo Marvel, um longa-metragem de super-herói que se interligava a outros para defender o cosmos da maldade daqueles que queriam destruí-lo. No entanto, a obra não abordava apenas isso, ela era a representação da celebração das culturas negras pelo mundo, tendo a África como seu berço.

Em uma das redes sociais mais seguidas do período, a advogada Michelle Obama, ex-primeira-dama dos EUA, afirmou:

Congrats to the entire #blackpanther team! Because of you, young people will finally see superheroes that look like them on the big screen. I loved this movie and I know it will inspire people of all backgrounds to dig deep and find the courage to be heroes of their own stories. (OBAMA, 2018).⁶⁶

⁶⁶ “Parabéns a toda a equipe de Pantera Negra! Por causa de vocês, jovens finalmente verão super-heróis que se parecem com eles na telona. Eu amei esse filme e eu sei que ele vai inspirar pessoas de todas as origens a ir mais fundo e encontrar coragem para serem os heróis de suas próprias histórias.” (OBAMA, Michelle. *Twitter*. Postado em 19 fev. 2018, tradução livre do autor). Disponível em: <https://twitter.com/MichelleObama/status/965641575584935936>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Considerando as ideias de Chartier (1971, 1997, 2002) acerca das representações sociais enquanto fomentadoras de práticas sociais, compreendemos as causas que levaram diversos membros da comunidade negra mundial a fazerem campanhas para irem juntos ao cinema e/ou possibilitarem o acesso de outros negros sem poder aquisitivo a esses espaços. Eles queriam que mais pessoas de sua origem se observassem enquanto protagonistas de suas vidas. Entendemos que

[...] as obras não têm sentido estável, universal, imóvel. São investidas de significações plurais e moveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e os motivos que lhes dão estrutura e as competências ou as expectativas dos públicos que delas se apropriam. (CHARTIER, 2002, p. 93).

No filme, assim como na HQ, existe uma nação africana fictícia chamada Wakanda. Essa pátria é dotada de altíssima tecnologia, possui culturas bem demarcadas e um povo altamente orgulhoso de seu país e de sua história. Por portar o *vibranium*, o mineral mais cobiçado do mundo, esse território se fecha para as demais nações, pois não queria ser usurpado. Para entrar em Wakanda, é necessário possuir o código que permite a passagem pela placa magnética que o protege.

A África reproduzida pelo filme não é composta por pobreza, fome, guerras e falta de tecnologia como se reproduz em alguns filmes. Rodrigues (2020) cita algumas películas que possuem esse viés, tais como *O Jardineiro Fiel* (2005)⁶⁷ e *Diamante de Sangue* (2006)⁶⁸. A diversidade africana exibida em *Pantera Negra* parte da compreensão das várias identidades étnicas daquele continente.

De acordo com Carlos Wedeburn (2005),

[...] territorialmente a África ocupa 20% da superfície sólida da Terra, com uma topografia variada, habitada por grandes savanas, vastas regiões desérticas, altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas. Ela possui uma diversidade cultural de mais de 2000 povos, é repleta de riquezas naturais e minerais.

Pantera Negra valoriza e expõe essa diversidade.

Na primeira cena do filme, é exposto um pai contando como se deu a formação do império de Wakanda a seu filho. Nesse momento, é relatada a junção de quatro das cinco tribos que viviam naquele território, apresenta-se a importância do *vibranium* e da Erva Coração,

⁶⁷ O JARDINEIRO Fiel (2005). EUA, Direção de Fernando Meirelles.

⁶⁸ DIAMANTE de Sangue (2006). EUA e Alemanha, Direção: Edward Zwick.

planta doada pela deusa Pantera Bast que concedia poderes sobrenaturais àquele que fosse se tornar o Pantera Negra. Ele faz esse diálogo a partir de um mito de origem. Hollis (2005) explica que essa narrativa é uma maneira simbólica de contar um acontecimento distante e serve para expressar, de uma forma encantada, como se deu o surgimento do universo, da vida, dos seres humanos e daquilo que existe em nosso planeta.

Posteriormente, ocorre uma transição de cena que expõe um *flashback* de um episódio que será fundamental para o restante do filme. T'Chaka, rei de Wakanda, no ano de 1992, sai de seu país para ir a Oakland, nos Estados Unidos, visitar seu irmão, N'Jobu. Este vivia com seu filho, Kilomnger, encenado por Michael B. Jordan, numa área periférica e bastante violenta. Com eles habitava um amigo porquem N'Jobu tinha bastante apreço e confiança, Janson.

T'Chaka, naquele momento o Pantera Negra, soube que o irmão auxiliou a entrada de Ulysses Klaw, um dos antagonistas do filme, no território wakandiano para roubar *vibranium*. N'Jobu nega que tenha feito isso, no entanto algo inesperado ocorre, pois Janson, o amigo que morava com ele, se revela. Seu nome, de fato, era Zuri, e ele também fazia parte do reino africano, sendo descendente dos sacerdotes, exercendo naquele momento o papel de espião. Nesse espaço de tempo, T'Chaka percebe que seu irmão iria matar o agente secreto, por isso disfire um golpe fatal em N'Jobu. Kilmonger, filho de N'Jobu, estava jogando basquete nas ruas violentas de Oakland quando o fato ocorre.

Nos quadrinhos, essa cena ocorre na cidade de Harlem, no entanto Ryan Coogole opta por exibir nos cinemas a cidade de Oakland, localizada na Califórnia. Essa região foi escolhida pelo diretor por ser o local de surgimento do Partido dos Panteras Negras e pelo seu histórico de lutas dos movimentos sociais negros estadunidenses. Chaves (2015) nos lembra que os membros do Partido dos Panteras Negras lutavam contra a discriminação racial estadunidense, acreditando que apenas superariam a situação de opressão por meio da organização política socialista e de métodos revolucionários e, se preciso, violentos. Dentro da trama, o personagem Kilmonger, encenado por Michael B. Jordan, é criado dentro desse cenário de tensão social.

Em seguida, a história começa a explorar o período contemporâneo e narrar as aventuras daquele que seria o novo Pantera Negra, T'Challa. Ele aprendeu com seu pai, T'Chaka, todos os paradigmas para se tornar um rei sábio e justo. Para que isso ocorresse, era necessário compreender as peculiaridades vividas em Wakanda, respeitar as tradições de seu povo e saber ouvir os ancestrais. Nessa parte do enredo, assim como em algumas outras, mostram-se o valor da oralidade para os povos africanos e a noção de que o mais velho é o mais sábio, os guardiões da memória.

Le Goff (1992) chama aqueles que mantêm a tradição a partir da oralidade de “homens-memória”. Eles conservam a memória coletiva e são responsáveis por transmitir a história numa sociedade sem escrita. Em alguns locais da África, esses guardiões são chamados de *Griots*, que são pessoas mais velhas que transmitem o conhecimento histórico à sua comunidade.

T’Challa, no filme, não vivia em Wakanda, uma vez que estava se preparando para ser um diplomata. Ele e seu pai vão a uma convenção internacional da ONU. Sua missão era proteger o seu progenitor, no entanto ocorre um atentado, e T’Chaka acaba falecendo. Por esse motivo, T’Challa deveria retornar à Wakanda e se tornar o novo Pantera Negra.

Da mesma forma que aparece nos quadrinhos, o filme do super-herói Pantera Negra trabalha com a narrativa baseada na Jornada do Herói. Campbell (2007) divide esse trajeto em três momentos: o herói que aspira à sua jornada, mas algo o faz não prosseguir, e ele fica refletindo se realmente tem os poderes; as aventuras vividas pelo herói e sua trajetória e, por fim, o retorno do herói à sua “casa” com as experiências e a sabedoria adquiridas na aventura.

A morte do pai faz com que a jornada de T’Challa seja iniciada, no entanto, sentindo-se culpado pela morte, ele decide não ir e se isola. Diante disso, Okoye e Nakia, guerreiras wakandianas, são convocadas para convencer o príncipe a retornar à sua pátria. Destacamos que no filme *Pantera Negra* as mulheres não possuem papel de figurantes ou simples parceiras do protagonista, elas são o destaque do filme. A película exhibe mulheres fortes e senhoras de seu destino. Elas são guerreiras, cientistas, espiãs, ativistas e não têm medo de falar sobre seus sentimentos.

Representar a potência de mulheres negras em uma película de grande circulação, assim como em qualquer espaço, é de grande valia. Ribeiro (2018), em seus estudos sobre o feminismo negro, expõe que é necessário pensar em ferramentas metodológicas que ampliem a luta contra o racismo e o machismo. Dentro dessas bandeiras, precisamos compreender que existem diversas perspectivas de força das mulheres negras, e isso precisa ser divulgado e levado em conta. Ao assistir a *Pantera Negra*, percebemos a intensidade e o protagonismo das mulheres na película.

Nakia, interpretada por Lupita Nyong, tem sua origem em uma das realezas que compõem as cinco tribos de Wakanda. Ela é uma espiã e ativista feminista que se infiltra em locais, principalmente da África, para libertar mulheres que são escravizadas sexualmente. No filme, ela protagoniza o casal romântico com T’Challa, o que difere dos quadrinhos, em que o Pantera Negra faz casal com Tempestade de X-Men.

A General Okoye, encarnada por Danai Gurira, é líder do exército Dora Milaje, a principal potência bélica de Wakanda, que é formada apenas por mulheres. Ela é a maior força militar desse país e tem a função de manter a paz ou decretar guerra em alguma necessidade.

O exército Dora Milaje faz referência às “Amazonas de Daomé”⁶⁹ e às Candaces. As primeiras eram combatentes que defendiam seu reino contra invasores de seu território e que só foram derrotadas no século XIX pelos franceses. As segundas recebiam esse nome como título atribuído a uma linhagem de rainhas guerreiras que governaram o reino de Kush ou Cuxe⁷⁰.



Imagem 35: Exército de Wakanda Dora Mijale (1)

Fonte: Portal Geledês, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amazonas-de-daome-as-mulheres-mais-temidas-do-mundo>. Acesso em: 12 jun. 2021.



Imagem 36: Exército de Wakanda Dora Mijale (2)

Fonte: History Brasil, 2018. Disponível em: <https://history.uol.com.br/noticias/amazonas-do-daome-o-exercito-de-mulheres-que-inspirou-guerreiras-de-pantera-negra>. Acesso em: 12 jun. 2021.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/guerreiras-africanas-daome-estao-nas-ruas-senegal/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

⁷⁰ Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em: 7 jul. 2019.

No decorrer do filme, T'Challa retorna a Wakanda para se apresentar a seus conterrâneos e passar pela avaliação dos líderes das cinco tribos que compõem o país. Durante a aparição, se todas as etnias aclamassem T'Challa como rei, ele se tornaria o Pantera Negra, mas o Povo das Montanhas, liderado por M'Baku, o Grande Gorila, nega a elevação. De acordo com a tradição, os dois precisam fazer um duelo para saber quem será o rei.

T'Challa sai vencedor e precisa passar por um ritual de iniciação feito pelo sacerdote de Wakanda, Zuri, interpretado por Forest Whitaker. Nessa cerimônia, o príncipe faz juramentos de respeito a seu povo, alimenta-se da Erva Coração e tem um encontro espiritual com sua ancestralidade, o Pantera Negra anterior, seu pai T'Chaka. Podemos relacionar essa liturgia às cerimônias de povos africanos iorubás e bantos no Brasil, que possuem rituais de iniciação similares ao reproduzido no filme.

Depois desse momento, já efetivado enquanto Pantera Negra, T'Challa vai ao encontro de sua mãe, Ramonda, encenada por Angela Bassett, e sua irmã, Shuri, estrelada por Letitia Wright. Esta nas HQs é a mulher mais inteligente do mundo. Na película, Shuri é uma princesa negra, inteligente, guerreira e engraçada. Ela é de extrema importância na narrativa, já que desenvolve o uniforme do Pantera Negra e manipula o *vibranium* para o fomento da tecnologia daquele país.

O filme é uma ode à África, sendo a grandiosidade wakandiana e o ecletismo do seu povo uma mistura entre tradição e modernidade tecnológica ligadas ao afrofuturismo. Freitas e Messias (2018), ao debaterem sobre o lugar das distopias nas narrativas negras a partir do cinema, da música e da literatura na contemporaneidade, mostram que o afrofuturismo mescla elementos de ficção científica, realismo mágico e histórias reais para explorar o atual estado da diáspora africana, bem como seu lugar no futuro.

Wakanda não é apenas um espaço geográfico, mas o encontro e a valorização da ancestralidade, da força da tecnologia e da união das culturas africanas. Retratá-la como um país africano autônomo política, econômica e culturalmente redimensiona o olhar que se tem da África a partir dos preceitos expostos pela colonização e pelo imperialismo ocidentais nesse continente. É aquilo que Adichie (2018) propõe: olhar a África para além do ponto de vista do europeu que a colonizou.

Nesse país fictício, está exposto o símbolo idealizado pelo pan-africanismo. Esse movimento, de acordo com Abdias Nascimento (2019), tem como plataforma a união de todos os povos do continente africano, o acolhimento das comunidades africanas que sofreram a diáspora e a valorização dos laços ancestrais. Dessa maneira, o povo negro ganharia mais voz no sistema internacional. A cena em que T'Challa é alçado a Pantera Negra a partir de um ritual

de passagem apresenta os diversos povos que formam Wakanda, metaforizando os diversos povos africanos.



Imagem 37: Povos de Wakanda aclamando o Pantera Negra

Fonte: Marvel, 2018. Disponível em: <https://disney.com.br/filmes/pantera-negra>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Após a coroação do novo rei, Wakanda enfrentará seu passado: a aparição de Kilmonger, primo de T'Challa que viveu no gueto estadunidense. Enquanto o Pantera Negra vivia toda comodidade de um nobre, seu parente passou necessidades após o assassinato do pai.

Kilmonger é o principal antagonista da história e ao mesmo tempo é o personagem que traz muitas reflexões sobre a diáspora dos povos africanos. De acordo com Mortari (2005), esse conceito é o nome dado à imigração forçada de seres humanos do território africano para as demais regiões do mundo entre os séculos XIV a XIX. Esse fenômeno histórico é caracterizado pela migração de culturas através do Oceano Atlântico. Antes e durante esse período, existiam na África diversas etnias e alguns reinos fortes.

Em uma das primeiras aparições desse personagem, ele está na Inglaterra, no Museum Heist, observando artefatos africanos, quando uma especialista, funcionária da instituição, questiona o que ele fazia ali. Kilmonger começa a se movimentar e observar diversas peças até chegar a um machado feito de *vibranium*, quando olha profundamente para a especialista e a interroga com a seguinte frase: “Como você acha que os seus ancestrais as conseguiram?” Junto com Ulysses Klaw, que já havia invadido Wakanda com a ajuda de seu pai, ele rouba o machado e diz ter feito uma reparação histórica.

Essa parte da história é importante porque aborda uma reflexão de como os objetos de algumas culturas são espoliados pelos colonizadores, que se sentem no direito de categorizar, gerir e exibir obras que não lhes pertencem como se fossem suas. A colonização

[...] é um sistema de negação da dignidade humana, ela representa “um espaço-tempo de violência, opressão, resistência e luta a partir dos chamados “descobrimientos”, cujas múltiplas matizes procuraram reduzir o outro, colonizado, a um ser inferior que habita uma zona de não-ser (FANON, 2008, p. 47).

Kilmonger reproduz o que o homem, nesse processo diaspórico, sofreu a partir da condição colonial. Ele, mesmo acreditando na violência como forma de luta, questiona as diferentes formas de dominação que fomentaram violências ao povo negro pelo mundo. Mbembe diz que esses elos possuem uma tripla dimensão, operando em três tempos: é a “violência no comportamento cotidiano” do colonizador a respeito do colonizado, a “violência a respeito do passado” do colonizado, “que é esvaziado de qualquer substância”, e a violência e injúria a respeito do futuro, “pois o regime colonial apresenta-se como eterno” (2017, p. 183). Essas conexões de origem colonial entre instituições e pessoas se baseiam em forma de desigualdade radical entre colonizadores e colonizados. Além de conquistar a terra e os corpos, a missão colonizadora impôs dominação cultural.

O enredo vai se desenrolando até que Kilmonger adentra Wakanda, levando consigo Ulysses Klaw. Ao passar pelo campo magnético de alta tecnologia que protege a nação, os dois são presos por W’Kabi, que era o líder dos “Guerreiros da Fronteira”; esse papel é vivido nos cinemas por Daniel Kaluuya.

A história vai chegando a seu clímax. Ao ser preso, Kilmonger afirma ser descendente da realeza wakandiana e, ao perceber que Ulisses Klaw iria matar W’Kabi, consegue interceptar e matar o homem branco que penetrou na nação africana com sua ajuda. O líder dos “Guerreiros da Fronteira” o leva ao palácio para apresentá-lo ao palácio.

Kilmonger consegue provar ser wakandiano e revela o segredo de T’Chaka, pai do Pantera Negra, aos conselheiros representantes das cinco tribos. Seu pai, N’Jobu, havia sido assassinado pelo progenitor do primo T’Challa para salvar Zuri. A consequência dessa ação foi que um membro da linhagem wakandiana viveu nos guetos estadunidenses, percebendo as mazelas que os descendentes do povo africano em diáspora vivem.

Enquanto Wakanda era protegida por um campo magnético de alta tecnologia, as demais nações africanas viviam em guerra, seus povos eram explorados pelas grandes potências e seus descendentes eram massacrados pelo restante do mundo. Todos esses fatores fazem o

antagonista odiar Wakanda. Enquanto ela vivia o seu esplendor, os “filhos da África” passavam necessidade.

Ao ser reconhecido como membro da linhagem real pelo conselho de Wakanda, Kilmonger desafia T’Challa e o vence. O Pantera Negra é derrotado, desaparece e é dado como morto, e sua família, humilhada pelo primo que se tornou rei, foi exilada. Zuri faz a cerimônia de iniciação no filho de N’Jobu, que, após conseguir conversar com seu pai a partir de um ritual, destrói o “local sagrado de Wakanda” que guardava a Erva Coração e decide usar a tecnologia do *vibranium* para criar armas e vender aos povos negros. Sua intenção era fomentar uma guerra que vingaria os sofrimentos vividos por eles.

Nakia, ao ver o desencadeamento desses fatos, auxilia Shuri e Ramonda a fugirem para a terra do Povo das Montanhas. Ressaltamos que elas fazem isso com o agente branco da CIA, Everett K. Ross. Este personagem havia sido salvo por T’Challa em uma das cenas do longa-metragem. Ross tinha a missão de comprar, ilegalmente, uma certa quantidade de *vibranium* para que os EUA fabricassem armas. Em um de seus trabalhos, ele tomou um tiro. Para que ele não morresse, o Pantera Negra o levou a Wakanda, que possuía condições tecnológicas para curá-lo.

Ao chegar à Terra dos Macacos, Nakia, Shuri e Ramonda foram recepcionadas por M’Bacu, o Grande Gorila. Este as interrogou questionando os motivos da visita. Elas argumentaram que precisavam dele para conter Kilmonger, já que, ao derrotar T’Challa, o antagonista estava criando armas para destruir nações. M’Bacu zombou do pedido. Ross tentou interferir e começou a falar. Nesse momento, soldados do Povo da Montanha começaram a gritar para que o agente da CIA não fosse ouvido.

Tomando como base as ideias de Fanon (2008) e Ribeiro (2018), entendemos que, neste ponto, *Pantera Negra* questiona a ideia de universalidade do homem branco, que acredita ter o conhecimento de tudo o que está em volta dele e também crer ser o salvador das demais etnias. Quando M’Bacu e seus soldados fazem o ruído para que Ross silencie, eles estão mostrando que aquele debate está no cerne daquele povo. São eles que vivem aquelas adversidades e é dentro de seus dilemas que eles decidirão sobre seu futuro.

Inesperadamente, N’Bacu apresenta T’Challa vivo à sua família. O Pantera Negra se recompõe e organiza parte de seu povo para enfrentar Kilmonger. Ocorre uma guerra entre o povo de Wakanda, que está dividido entre os “dois reis”: um quer que Wakanda dialogue com o mundo para o reconhecimento e a posterior reparação aos negros pelo mundo, outro quer que o povo negro se arme e, se preciso for, use as armas para se defender.

Durante a batalha, Kilmonger e T'Challa se encontram e fazem o duelo final. Com um golpe mortal, o Pantera Negra vence o seu antagonista. Antes da morte do primo, T'Challa, ciente da tecnologia “wakandiana”, propõe salvar Kilmonger, que se nega com uma das frases mais impactantes do filme: “Deixe-me morrer. Jogue-me no oceano com meus antepassados que pularam dos navios, porque sabiam que a morte era melhor do que a escravidão”.

Essa é uma das falas mais emocionantes da película. Abdias Nascimento (2019) afirma que o navio negreiro é a maior representação de sofrimento para os descendentes da diáspora africana. Ao abordar sobre o processo que desencadeou o rapto e a desumanização de homens e mulheres africanos(as) para escravizá-los(as), podemos lembrar sobre a “Árvore do esquecimento”. Monumento edificado na costa do Benin, local onde se situava uma árvore em que os escravizados eram forçados a dar voltas antes de embarcar nos navios negreiros, para que assim apagassem as memórias de seu povo, sua identidade cultural e suas raízes. A crença dos traficantes era de que assim os negros se tornariam seres passivos, sem nenhuma vontade de reagir ante as atrocidades da escravidão. Cometer suicídio pulando dos navios tumbeiros no oceano era uma estratégia de resistência. Para algumas etnias africanas, era passar pela Calunga, local de encontro entre os humanos e suas divindades.

Cumprindo toda a Jornada do Herói, T'Challa então aprende com os erros e decide abrir Wakanda para o restante do mundo, levando sua tecnologia às Nações Unidas e criando Centros Comunitários para auxiliar os negros diaspóricos. Em uma de suas últimas falas, já nas cenas dos pós-créditos, o Pantera Negra diz em uma Conferência da ONU:

Pela primeira vez em nossa história, nós dividiremos nossos conhecimentos e recursos com o mundo exterior. Wakanda não ficará mais nas sombras. Não podemos. Não devemos. Nós trabalharemos para sermos um exemplo de como nós como irmãos e irmãs na Terra deveríamos nos tratar. Agora, mais do que nunca, as ilusões da segregação ameaçam a nossa existência. Todos nós sabemos a verdade. Mais coisas nos conectam do que nos separam. Mas em tempos de crise, os sábios constroem pontes enquanto os tolos constroem barreiras. Nós devemos achar uma forma de cuidar um do outro como se fossemos uma única tribo. (PANTERA NEGRA. Direção: Ryan Coogler de Produção: Kevin Feige. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018. 135min).

Esse discurso, que faz parte de um dos provérbios de alguns povos africanos, é um recado direto ao então presidente dos EUA, Donald Trump (2017-2021), que estava criando barreiras para a entrada de imigrantes nesse país e construindo um muro na fronteira com o México. Assim como nos quadrinhos, a película dialoga com seu tempo.

Percebemos, no filme *Pantera Negra*, fortes marcas de empoderamento dos homens e mulheres negros(as) pelo mundo. A frase “Wakanda para sempre” se tornou fala constante entre

membros das comunidades negras pelo mundo. Sendo o filme um discurso histórico carregado de representações, a análise dessa obra possibilita-nos um universo de interpretações históricas que nos auxiliam na produção de conhecimentos, atitudes e valores que suscitem cidadãos plurais que valorizem a diversidade étnico-racial para a formação das identidades, como nos indica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com seu adendo a partir da Lei 10.639/03.

3.5 Proposta de sequência didática a partir do filme *Pantera Negra* (2018)

Debatemos neste trabalho que o Ensino de História tem um forte papel na construção da identidade do sujeito, no fomento do respeito à diversidade cultural e na produção da consciência histórica. Ensinar História é fazer com que os indivíduos entendam que eles fazem parte de um processo dinâmico, que os acontecimentos sociais não ocorrem de maneira natural e que, enquanto seres inseridos numa sociedade num determinado tempo, possuímos características de uma época. Isso auxilia na compreensão de que somos sujeitos históricos em constante transformação e que a sociedade é construída, sendo assim também pode ser destruída.

Enquanto professores de História, carregamos diversos problemas que vão desde questões monetárias, perseguições políticas, alta carga de trabalho, falta de livro didático, materiais didáticos sucateados, entre outros. Existem diversos desafios estruturais que necessitamos enfrentar, mas, como mulheres e homens extraordinários de nosso tempo, precisamos entender as estruturas em que estamos inseridos e, como nos sugere Freire (2019), fomentar uma educação como prática para a liberdade. É pensando no ensino como estágio para a autonomia que propomos uma sequência didática com a sugestão de dez aulas, todas elas relacionadas à relação cinema, História e o filme *Pantera Negra*.

Elas podem indicar aos professores uma reflexão sobre o filme enquanto conteúdo midiático, o desenvolvimento de formas mais criativas e reflexivas de ensinar, além de problematizar o conteúdo, não se afastando da relação pesquisa e teoria, tratando-as de forma articulada com o ensino.

A sequência didática é um procedimento educacional que utiliza um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar com determinado conteúdo. Sua prática “necessita de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Ela é empregada em várias áreas do conhecimento com especificidades, conforme os diferentes campos do saber. Para Oliveira (2013), sua construção precisa obedecer a alguns parâmetros, que são: a escolha do tema a ser trabalhado, questionamentos para a problematização do assunto, planejamento do conteúdo, objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem, delimitação da sequência de atividades, material didático, cronograma e avaliação dos resultados.

Essas sequências didáticas relacionam o filme *Pantera Negra* às temáticas históricas relacionadas às turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Cumprindo o que nos pede a Lei 10.639/03, essas atividades auxiliarão na promoção da igualdade de direitos por meio de recursos didáticos que contribuam para a desconstrução de visões preconceituosas e estereotipadas sobre os afro-brasileiros.

Aula 1

Conteúdo: Relação cinema e História

Duração: 50min.

Objetivo Geral:

Identificar a relação entre cinema e História para a fomentação de representações sociais.

Objetivos Específicos:

Debater sobre o surgimento do cinema;

Analisar a relação entre História e cinema;

Apresentar alguns dos elementos da linguagem cinematográfica utilizados como veículo de mensagem;

Abordar como os filmes constroem representações sociais.

Desenvolvimento:

Indicamos ao(à) professor(a) iniciar a aula fazendo perguntas aos estudantes sobre a temática proposta para observar seus conhecimentos prévios. Em seguida, apresentar à turma um debate sobre o que é cinema, linguagem cinematográfica, relação entre cinema e História e abordar o cinema enquanto fomentador de representações sociais. Sugerimos a construção de uma apostila que aborde tais temáticas.

Etapas 1: (Estabeleça até 10min. para o cumprimento desta etapa)

Apresentar o tema e em seguida observar o conhecimento prévio dos alunos a partir dos seguintes questionamentos:

- . Como podemos definir cinema?
- . Um filme representa os valores de uma época? Por quê?
- . Filmes históricos correspondem à total realidade dos fatos? Por quê?

Etapa 2: (35min.)

A partir do compartilhamento das respostas, o(a) professor(a) fará mediações e suas ponderações acerca do tema. Acreditamos que é necessário expor aos estudantes os seguintes pontos:

- . o cinema tem uma história ligada ao cientificismo e posteriormente se torna um aparato comercial;
- . a representação cinematográfica carrega suportes políticos e ideológicos. Ela não é neutra e é produto de um tempo;
- . o cinema tem uma linguagem própria: movimentos de câmera, fotografia e figurino, trilha sonora. Eles são utilizados de maneira intencional pelo diretor do filme, e seu intuito é atribuir determinado sentido à cena ou causar determinadas sensações.
- . filmes não são cópias da realidade, nem quando debatem sobre acontecimentos históricos.

Etapa 3: (5min.)

Sugerimos que, no momento final da aula, o(a) professor(a) faça uma pequena exposição sobre a temática da aula subsequente, “A representação do negro no cinema”.

Atividade(s): Estudo dirigido sobre os debates ocorridos na aula:

Sugerimos que o professor ou a professora repasse enquanto atividade para ser feita posteriormente à aula as perguntas do início da aula. Assim, quando corrigir, observará como o conteúdo foi captado.

- 1) A partir da nossa apostila, de nosso debate em sala e dos argumentos baseados na Ciência, responda o que se pede:
 - a) Como vocês definiriam cinema?
 - b) Um filme representa os valores de uma época? Por quê?
 - c) Filmes históricos correspondem à total realidade dos fatos? Por quê?

Recurso(s): Lousa, piloto ou giz, apostila.

Aulas 2 e 3

Conteúdo: A representação negra no cinema

Duração: 1h40min.

Objetivo Geral:

Refletir sobre as formas de representações sociais dos negros nos filmes ocidentais.

Objetivos Específicos:

- Definir representação social;
- Identificar estereótipos do negro em algumas produções fílmicas ocidentais;
- Compreender a trajetória dos personagens negros no cinema;
- Abordar como os filmes constroem representações sociais sobre o negro;
- Construir uma cartilha de análise de filmes com temáticas negras.

Desenvolvimento:

Indicamos que o(a) professor(a) leve a turma para uma sala que possua equipamento de projeção de imagem e som e, posteriormente, inicie a aula retomando o conteúdo do debate anterior. Em seguida, apresente à turma uma proposta de cartilha de análise sobre filmes com temáticas negras. Como proposta de trabalho, a análise do documentário “A Dois Passos de Wakanda” (2018). Esta obra tem como pano de fundo uma pequena análise histórica sobre a trajetória dos negros nos cinemas, debates sobre o empoderamento negro e a ida dos alunos do Colégio Estadual Olavo Bilac para assistir ao filme *Pantera Negra* (2018).

Feita a apresentação da cartilha e do documentário, indicamos que o professor organize a turma em grupos de até cinco estudantes para o cumprimento das tarefas que serão propostas após esse debate.

Etapa 1: (Estabeleça até 5min. para o cumprimento desta etapa)

Retomada do debate da aula anterior.

Etapa 2: (Estabeleça até 15min.)

Apresentar o tema e em seguida fazer os seguintes questionamentos aos alunos:

- . A quantos filmes com protagonistas negros você já assistiu?
- . Quais os papéis em que geralmente os negros figuram nos filmes a que vocês assistem?
- . Quando vocês assistem a filmes que abordam temáticas negras, qual o papel social que os negros possuem?

Etapa 3: (20min.)

A partir do compartilhamento das respostas, o(a) professor(a) fará mediações e suas ponderações acerca do tema. Após essa abordagem, propõe-se que se faça um debate sobre representação social e se faça uma discussão acerca de como o negro, geralmente, é exposto no cinema.

Etapa 4: (10min.)

Apresentar e debater uma propositura de cartilha de análise de filmes com temáticas negras. Sugerimos que esse material contenha o seguinte roteiro:

- a) Como o negro é representado no filme?
- b) Qual a geografia e o tempo de ação do filme?
- c) Quais os dilemas enfrentados pelos personagens negros?
- d) Qual a condição social, econômica e política dos personagens negros?
- e) No contexto do filme, qual a relação social dos negros com outras etnias ou grupos sociais?
- f) Em qual contexto histórico o filme foi produzido?

Etapa 5: (45min.)

Assistir, observar e analisar a narrativa do documentário “A Dois Passos de Wakanda” (2018), que se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=761YjffbQvc>.

Etapa 6 (5min.)

Sugerimos que, no momento final da aula, o(a) professor(a) faça uma pequena exposição sobre a temática da aula subsequente à análise do filme *Pantera Negra* (2018).

Atividade(s):

Separados em grupos, os estudantes precisam fazer uma pesquisa sobre alguns dos filmes indicados no documentário “A Dois Passos de Wakanda”, isso a partir da cartilha indicada em aula.

Recurso(s):

Projektor de imagem e som, lousa, piloto ou giz, apostila.

Aulas 4, 5 e 6**Conteúdo:** Filme *Pantera Negra* (2018).**Duração:** 150min.**Objetivo Geral:**

Fornecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão das representações do negro a partir do filme *Pantera Negra*.

Objetivos Específicos:

Assistir ao filme *Pantera Negra*;

Analisar as representações do negro no filme;

Relacionar o filme ao contexto histórico em que foi produzido.

Desenvolvimento:

Indicamos que o(a) professor(a) leve a turma para uma sala que possua equipamento de projeção de imagem e som.

Etapa 1: (10min.)

Apresentar a sinopse do filme e debater sobre a repercussão que ele teve no momento de sua criação.

Solicitar que os estudantes façam registros em seus cadernos tendo como base a cartilha indicada na aula anterior.

Etapa 2:

Exibição do filme.

Atividade(s): Reflexão sobre o filme para posterior debate a partir dos grupos.

Recurso(s): Projetor, TV, notebook, internet com acesso ao *streaming* em que está disponível o filme ou DVD.

Aula 7

Conteúdo: O empoderamento feminino em *Pantera Negra*

Duração: 50min.

Objetivo Geral:

Fornecer subsídios teóricos e práticos para a compreensão das representações das mulheres negras a partir do filme *Pantera Negra*.

Objetivos Específicos:

Definir empoderamento feminino;

Analisar o papel das Candances, suas lutas contra o colonialismo e o neocolonialismo;

Examinar as representações das mulheres negras no filme;

Refletir sobre o silenciamento acerca da produção intelectual e científica da mulher negra na sociedade ocidental.

Desenvolvimento:

No filme *Pantera Negra* (2018), as mulheres negras protagonizam força, intelectualidade e firmeza nas ações. Sugerimos que o(a) professor(a) dialogue sobre isso em sala de aula.

Propomos que a sala seja dividida em cinco grupos e que cada um deles receba uma apostila com temáticas diferentes confeccionada pelo professor: um desses materiais deve conter um histórico sobre as Candances, relacionando-as às “guerreiras de Wakanda”; outra o debate do que é o feminismo negro e porque ele se diferencia do feminismo convencional; por fim três biografias de mulheres negras importantes, uma no contexto das lutas sociais, outra no fomento da intelectualidade literária e mais uma cientista. Pensamos que o(a) professor(a) tem habilidade para fazer suas escolhas, ainda assim sugerimos algumas personalidades como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Beatriz Nascimento (1942-1995), Tereza de Benguela (século XVIII), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Katherine Johnson (1918-2020), Lélia Gonzales (1935-1994), Angela Davis (1944 – dias atuais), Maya Angelou (1928 – dias atuais), Conceição Evaristo (1946 – dias atuais) e Benedita da Silva (1942 – dias atuais).

Etapa 1: (10min.)

Apresentar o tema e em seguida observar o conhecimento prévio dos alunos a partir dos seguintes questionamentos:

. Quantas cientistas negras vocês conhecem? Quais?

. Sabiam que as guerreiras de Wakanda foram baseadas nas Candances? Vocês sabem quem são essas mulheres?

. Vocês já leram ou ouviram falar em mulheres negras nos livros didáticos ou meios de comunicação? Em caso positivo, quais? Em caso negativo, por que não?

Etapa 2: (25min.)

Separação dos grupos para que, a partir de seus temas, eles promovam debates entre si.

Etapa 3: (15min.)

Um membro de cada grupo terá de 2 a 3 minutos para expor a síntese de sua equipe a toda a turma.

Atividade(s): Os grupos devem confeccionar cartazes com novas biografias de mulheres negras de forte expressão para a exibição pública na sua instituição escolar. Caso exista a possibilidade de acesso à internet, os grupos devem elaborar uma conta em rede social para abastecê-la com as temáticas propostas pelo(a) professor(a): neste caso, postar biografias de mulheres negras.

Recurso(s): Lousa, piloto ou giz, apostila, cartolina, cola, conta em rede social.

Aula 8

Conteúdo: Wakanda Encantada, uma busca pela tolerância religiosa

Duração: 50min.

Objetivo Geral:

Proporcionar subsídios teóricos e práticos para o respeito às religiões de matrizes africanas a partir do filme *Pantera Negra*.

Objetivos Específicos:

Definir intolerância religiosa;

Analisar historicamente as causas da intolerância religiosa às religiões de matriz africana;

Promover uma cultura de respeito à diversidade religiosa.

Desenvolvimento:

Em Wakanda, terra fictícia de *Pantera Negra*, existe uma relação entre Zuri, um líder espiritual, interpretado por Forest Whitaker (1961 – dias atuais), responsável por cuidar da espiritualidade do rei e dos demais moradores, remetendo aos rituais de povos africanos iorubás e bantos. Assim como nas religiões afro-brasileiras, em Wakanda, o sacerdote tem o poder de se comunicar com seus ancestrais mortos.

A partir desse ponto, sugerimos que o(a) professor(a) confeccione uma apostila com dados recentes sobre a discriminação contra religiões afro-brasileiras e faça uma análise histórica sobre o tema.

Etapa 1: (10min.)

Apresentar o tema e em seguida fazer algumas provocações:

- . Quem de vocês pertence ao Candomblé ou à Umbanda?
- . O que vocês acham sobre essas religiões?
- . Existe preconceito em relação a essas religiões? Quais?
- . Algum de vocês já foi a algum “terreiro” de Candomblé ou Umbanda?

Etapa 2: (45min.)

Leitura e debate acerca dos dados sobre a discriminação religiosa contra as culturas de matriz africana.

Etapa 3: (5min.)

Sugerimos que, no momento final da aula, o(a) professor(a) faça uma pequena exposição sobre a temática da aula subsequente, “Minha Wakanda e os seus *Griots*”.

Atividade(s): Os grupos definidos na aula 7 precisarão construir e expor em sua comunidade escolar cartazes com frases alertando sobre a intolerância religiosa e apontar caminhos para o respeito à diversidade. Caso haja alternativa de acesso à internet, os grupos devem abastecer a conta de sua rede social com essa temática.

Recurso(s): Lousa, piloto ou giz, apostila, cartolina, cola, conta em rede social.

Aula 9

Conteúdo: “Minha Wakanda e os seus *Griots*”

Duração: 50min.

Objetivo Geral:

Debater, a partir do suporte teórico da História oral, a importância dos *Griots* para algumas comunidades africanas.

Objetivos Específicos:

Definir História oral;

Analisar historicamente o papel dos *Griots*;

Promover debates sobre a importância de registros das memórias de pessoas mais velhas.

Desenvolvimento:

Os wakandianos possuem fortes laços com as suas identidades ancestrais. Quem promove essa valorização são os mais velhos, que narram as histórias daquele local. Eles podem ser comparados à figura dos *Griots*, que eram anciãos responsáveis por reproduzir a história de sua comunidade a partir de narrações. Para possuir tal nomenclatura, se fazia necessário ter a idade avançada, já que, para as comunidades africanas que possuíam tal figura, os mais velhos são portadores de sabedoria e têm experiência de vida. Daí um provérbio conhecido: “Quando se morre um idoso, perde-se uma biblioteca”.

O *Griot* faz parte das tradições de cultura oral, pois, comumente, ele está inserido em sociedades que não possuem o domínio da escrita. Nesse sentido, é necessário que alguém que tenha experiência histórica acumulada conte aos mais novos suas tradições para que estas não se percam e sejam transmitidas de geração em geração.

Apontamos que o(a) professor(a) proponha esses debates e exiba que essa tradição chegou ao Brasil nos navios negreiros. Para Beatriz Nascimento (2006), a cultura dos *Griots* se difundiu no Brasil principalmente entre as religiões de matriz afro. Ialorixás e babalorixás reuniam as crianças em seus terreiros e lhes contavam histórias da África que tinham por finalidade manter as raízes de suas origens. Esse ato pode ser considerado político, visto que na África seu objetivo era conservar a memória e no Brasil é uma forma de resistir ao discurso dominante para aqueles povos que tiveram suas memórias silenciadas.

Etapa 1: (10min.)

Iniciar a aula abordando o assunto anterior e fazendo uma breve avaliação dos trabalhos produzidos.

Apresentar o tema da aula do dia com alguns questionamentos:

- . Vocês ouvem as histórias das pessoas mais velhas? Por quê?
- . Sabiam que a memória pode ser um ato político?
- . Algum de vocês sabe quem eram os *Griots*?

Etapa 2: (20min.)

Debate acerca da temática.

Etapa 3: (20min.)

Aconselhamos que, neste momento da aula, o(a) professor(a) divida os grupos já formados desde a aula 7 para debater figuras de sua localidade que podem ser comparadas a *Griots*.

Atividade(s): Os grupos definidos na aula 7 precisarão fazer uma entrevista com uma pessoa mais velha da comunidade, precisando elaborar pelo menos cinco questionamentos mediados pelo(a) professor(a). Posteriormente, farão a exposição de suas produções em ambientes da escola e, em caso de acessibilidade à internet, os grupos devem abastecer a conta de sua rede social com essa temática.

Recurso(s): Lousa, piloto ou giz, apostila, cartolina, cola, conta em rede social.

Aula 10 – CULMINÂNCIA

Conteúdo: “A Minha Wakanda: meu lugar de memória”

Duração: 50min.

Objetivo Geral:

Promover discussão histórica baseada na ideia de lugar de memória para a produção de atividade pedagógica.

Objetivos Específicos:

Definir lugar de memória;

Debater os lugares de memória da nossa comunidade escolar;

Produzir vídeos educativos acerca dos nossos lugares de memória.

Desenvolvimento:

Utilizando os conceitos de lugar de memória de Pierre Nora (1993) e as ideias de Zarbato (2018) acerca da utilização da educação patrimonial nos processos educacionais, indicamos a criação de vídeos educativos produzidos pelos estudantes.

Para Nora (2018), a memória foi encarada pela História no passar do tempo. De uma memória sempre suspeita, regulada, limitada pela História para o constructo da nação para uma memória que aborda os diversos paradigmas do individual e do coletivo que percebem diversos seres, até o constructo das minorias. Hoje tudo que é memória é História, e existem diversos lugares para a preservação dela. Os lugares de memória são fechados em si, mas carregados de diversos significados, e antes se separava a memória histórica da memória literária, mas hoje isso se dissolve, já que a História tem uma nova relação com o passado: ela é nosso imaginário de substituição, um romance verdadeiro.

Zarbato (2018) indica a utilização dos bens culturais de uma localidade para auxiliar os docentes na criação de sentido histórico. Para ela, trabalhar os locais de memória com os alunos fundamenta o entendimento dos estudantes enquanto humanos, pois permite ter compreensão de si e de sua relação com o outro, “Sendo postura orientadora que valoriza a compreensão sobre determinadas situações: o sofrimento, o agir e o pensar” (ZARBATO, 2018, p. 16). Para isso, são necessárias algumas etapas metodológicas, que são a observação, o registro, a exploração e a apropriação.

Ao assistirem ao filme *Pantera Negra* (2018), os alunos devem observar com auxílio do(a) professor(a) que o povo de Wakanda mantém locais de memória para que eles se identifiquem enquanto sujeitos históricos, portadores de uma identidade e lutem contra as

adversidades. Sendo assim, ele(a) pode aguçar nos estudantes a reflexão sobre quais lugares de memória dentro da comunidade os fazem ter esses sentimentos de empoderamento. Durante o debate, o(a) professor(a) deve retomar os grupos formados na aula 7 e pedir para que eles registrem esses locais e, posteriormente, busquem sua história.

Por fim, os alunos devem criar vídeos educativos, com assistência de seu(sua) docente, para apropriação do assunto. Esse trabalho não apenas cria veículos de informação e preservação, mas também de resistência, pois contribuirá para a construção de narrativas que ultrapassem as barreiras do discurso dominante, que geralmente não retrata as comunidades nas quais os estudantes vivem, além de conceder a oportunidade de conhecerem sua história e construírem suas identidades.

Estágios de desenvolvimento

Etapas 1: Atividade em grupo (sala de aula).

1.1 Apresentar aos estudantes o objetivo da atividade:

Os estudantes deverão registrar lugares de memória de sua comunidade, fazendo um “mapeamento do local”. Isso seria uma espécie de “Geografia Cultural”, a partir da qual eles referenciam locais que produzem empoderamento e são importantes para o desenvolvimento comunitário.

Seleção dos Alunos

Etapas 2: Selecionar os materiais indicados pelos estudantes e indicar a próxima etapa a ser executada.

Etapas 3: Organização para criação dos vídeos:

3.1 Deliberação dos grupos (os grupos devem registrar as informações abaixo):

- ✓ O que vão abordar no vídeo (o aspecto, o ponto de vista que pretendem focar da sua Wakanda);
- ✓ A divisão das tarefas (quem vai gravar, editar, elaborar o texto de narração, entrevistar, se apresentar no vídeo etc.). Tudo conforme o que decidirem fazer;
- ✓ Como pretendem abordar no vídeo? (Eles farão o relato? Vão entrevistar moradores? Vão gravar locais da comunidade? Vão pegar matérias de jornais para gravar? Vão editar fotografia? Vão gravar encenação?);
- ✓ Os estudantes devem criar um roteiro de sua produção. Isso contará com o auxílio do(a) professor(a).

3.2 No caso de entrevista, devem elaborar pelo menos cinco questões para que o(a) professor(a) avalie e faça sugestões, se necessário.

3.3 Organograma

Os alunos devem, de acordo com o prazo dado, elaborar um cronograma de datas e prazos, que disponha de datas, horas e locais de encontros para a realização das gravações e edições.

Etapa 4: Edição.

Os alunos devem fazer vídeos de 1 a 3 minutos.

Os vídeos devem possuir legendas de referências.

Será facultativa a edição de músicas.

Indicamos a utilização do aplicativo *VivaVídeo* ou *Tik Tok*, já que muitos estudantes têm propriedade em seu manuseio.

Atividade: Exposição em rede social.

Recurso(s): Lousa, piloto ou giz, celular, notebook, conta em rede social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho começou como um sonho, mudou vidas e reacendeu a chama daquele menino que ouvia Racionais escondido dos pais, acreditando que poderia mudar o mundo. No entanto, o trabalho possuía uma prática, não uma teoria metodológica. Então, foi a partir dos debates no Mestrado Profissional em História que ele ganhou um melhor direcionamento.

Adentrar esse espaço acadêmico nos auxiliou ainda mais na compreensão do quanto a educação transforma, do quanto precisamos da História para entender que as relações sociais são processos construídos e que, enquanto professor de História, eu preciso compreender esses métodos, categorizá-los e aplicar um conhecimento direcionado.

Como nos indica Bittencourt (2004), o Ensino de História é um ensino direcionado que tem métodos e práticas próprios para o estudo do ser humano no tempo. Quando essa forma de lecionar ocorre apenas a partir da *práxis*, não conseguimos nortear nossas ações de maneira científica, dando margem para que o senso comum não diferencie a disciplina História dos achismos nocivos para a vida coletiva.

Sistematizar o fazer pedagógico para humanizar as pessoas a partir da ciência que estuda o homem no tempo é algo libertador, pois ajuda a conciliar prática e teoria, possibilitando melhores aulas e maiores dinâmicas no processo educativo.

Este trabalho auxilia os(as) professores(as) de História na utilização de filmes com temáticas negras em suas práticas pedagógicas de uma maneira sistematizada. Neste caso, utilizamos como recorte a película *Pantera Negra* pelo seu diálogo com pautas voltadas às questões étnico-raciais e pela sua narrativa de enaltecimento aos povos que descendem dos africanos.

Sendo os filmes representações da realidade vivida, como nos indicam os diversos autores usados em nosso produto, dentre eles Ferro (1992), Rosenstone (2010), Napolitano (2008, 2011), Barros e Nóvoa (2012), eles dialogam com o mundo de nossos estudantes e de uma maneira intensa por serem imagens em movimento. Quando bem orientados em sala de aula, podem sensibilizar mais o conhecimento histórico dos docentes.

Durante nossa produção, percebemos o quanto a Ciência se faz importante para a pauta educacional antirracista, e a utilização do filme analisado nos traz um leque de oportunidades que possibilitam trabalhar diversos temas sobre a representação negra. Isso dentro de uma perspectiva de empoderamento que auxilia na luta contra o preconceito racial e pelo respeito à diversidade étnica, como é indicado na LDB a partir da Lei 10.639.

Pantera Negra, a partir de sua ideia de afrofuturismo, exhibe uma África poderosa, com um povo orgulhoso de sua existência nesse lugar e que, a partir de seu protagonismo, luta coletivamente para resolver suas adversidades. Além disso, alude a diversas temáticas históricas que podem ser debatidas em sala de aula de maneira orientada.

Filme, Ensino de História e Educação libertadora afrocentrada são essenciais para um país que tem a maioria de sua população negra e que, no entanto, nas formas de representação de poder, são minoria. Como nos indica Adichie, “mostre a um povo uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que o povo se torna” (2019, p. 22). As aulas de História precisam discutir os afrodescendentes não apenas por sua dor, mas por suas lutas e conquistas. É essa a proposta deste produto: trabalhar, a partir do filme *Pantera Negra*, elementos históricos que representem o poder negro.

A partir da análise das representações do filme, criamos uma sequência didática que foi trabalhada com os nossos alunos do Colégio Estadual Olavo Bilac, e acredito que ela contribui no processo de ensino e aprendizagem dos(as) demais professores(as) de História por indicar direções na abordagem dessa película.

A nossa indicação de sequência didática propõe questionamentos e uma participação dialética colaborativa entre o(a) professor(a) e os estudantes, já que isso auxilia na formação de sujeitos autônomos, críticos e com ideal de pertencimento cultural, principalmente da população negra.

O produto educacional sugere conteúdos e formas de trabalhar que dialogam com a atual BNCC, como também na aproximação com os endereçados, os estudantes, tendo em vista que, ao instigar o conhecimento científico não se distanciando das subjetividades desses sujeitos, dialogamos com as múltiplas identidades, como as de gênero, de classe, de etnia e raça, entre outras.

Perceber a África e seus descendentes pelo mundo a partir do seu empoderamento nos dá condições de lutar contra o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa. Este trabalho faz uma reflexão e uma provocação no entendimento da compressão histórica da relação passado/presente dos discentes, principalmente dos negros, uma vez que faz reflexões sobre a realidade em que o modelo eurocêntrico permanece.

Dentro da sequência didática proposta, aponto caminhos viáveis para a construção de cartazes, vídeos, análise fílmica e debates na escola para dar maior representatividade a população negra. Assim sendo, esse produto oportuniza uma ação pedagógica intencional e planejada, a partir do Ensino de História, que provoca mudanças no comportamento dos

estudantes, pois ajuda na reflexão sobre preconceitos e comportamentos que evidenciem o racismo.

Ele auxilia na construção e no reconhecimento da importância da influência dos povos negros na construção social, econômica e política do Brasil e do mundo. Trata-se de um modelo, em meio a tantos outros possíveis, no combate ao racismo através da valorização e do reconhecimento dos afrodescendentes em seu modo de ser, agir, produzir, viver.

Sendo essa sequência didática um exemplar, lembro que os(as) docentes podem adaptá-la à sua realidade escolar. Por fim, esperamos que a leitura desse produto educacional auxilie professores(as) e estudantes a ficarem “A dois passos de Wakanda”.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Maicon Roberto Poli de. **O Oriente Médio através de outras lentes**: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

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

BARROS, José D'Assunção; NÓVOA, Jorge. **Cinema-história**: teoria e representações sociais no cinema. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BARROS, José D'Assunção. Cinema-História: Múltiplos aspectos de uma relação. **Revista Dispositiva**, PUC-MG, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/11551>. Acesso em: 11 out. 2019.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamento e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORDWELL. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp/EDUSP, 2013. p. 671-681.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 1º jun. 2021.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>.

BURKE, Peter. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMPBELL, Joseph. **Herói de mil faces**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritores sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Fernanda Santos Correia. **O negro à luz do cinema no ensino de história**: As Filhas do Vento e Quanto Vale ou é Por Quilo. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2018.

CERQUEIRA, D. et al. (Orgs.). **Atlas da violência 2016**. Brasília: Ipea: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. (Nota Técnica; 17).

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1977.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHAVES, W. D. O Partido dos Panteras Negras. **Revista Topoi**, v. 16, n. 30, p. 359-364, 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 1995.

DAMASCENO, Caetana. **Segredos da Boa Aparência**: da “Cor” à “Boa Aparência no Mundo do Trabalho Carioca (1930-1950)”. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/EDUR, 2011.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DINIZ, Dora Neuza Leal. **Aracaju**: a construção da imagem da cidade. 2009. 270 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos A. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas. 2017. 200p.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história!**: práticas de ensino com o cinema. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FINGUERUT, A. A Ascensão de Donald J. Trump e o embate ideológico nos EUA. **Mundo e Desenvolvimento**, v. 1, p. 84-115, 2019.

FOIX, Alain. **Martin Luther King**. Tradução de Dorotheé de Bruchard. Porto Alegre/RS: L&M PM, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves et al.; CRUZ, Maria Tereza Souza (Coords.). **Atlas escolar Sergipe: Espaço geo-histórico e cultural**. João Pessoa, PB: Grafset, 2007.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves et al.; FALCÓN, Maria Lúcia de. **Aracaju: 150 anos de vida urbana**. Aracaju: PMA, SEPLAN, 2005.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Aracaju: Estado e Metropolização**. São Cristóvão: UFS, 1999.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves. Aracaju: uma revisão dos estudos urbanos. **Geonordeste**, Ano XI, n, 01, out. 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Itamar. Narrativas Históricas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREITAS, K.; MESSIAS, J. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente. **Das Questões**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2018. DOI: 10.26512/dasquestoes.v6i6.18706. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/18706>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GOIS, Douglas Vieira; FIGUEIREDO Miguel Luiz; MELO E SOUZA, Rosemeiri. Análise bioclimática e vulnerabilidade social urbana em áreas verdes públicas de Aracajú, Sergipe. **Revista Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 8, n. 3, p. 22-49, dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Grande Otelo**: Um Intérprete do Cinema e do Racismo no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

HOLLIS, James. **Mitologemas**: encarnações do mundo visível. São Paulo: Vozes, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOWE, Sean. **Marvel Comics**: a história secreta. Tradução de Érico Assis. São Paulo: LEYA, 2013.

JESUS, Eloildo Oliveira de. **O Parque do Anipum, Santos Dumont, Aracaju-SE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - Campus de Laranjeiras, Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEINE, Denise Quitau. **Cinema e Ensino de História**: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2016.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Educamp, 1992. p. 419-476.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MANGUEIRA, Dominique. **ANIPUM**: História contada por mulheres. Documentário: 2018. 12m22.

MARABLE, Manning. **Malcom X**: uma vida de reinvenções. Tradução de Berilo Vargas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, E. C. R. **Relações Internacionais**: Cultura e Poder. Brasília: IBRI, 2002.

MAYNARD, Andreza Santos Cruz. **De Hollywood a Aracaju**: a Segunda Guerra Mundial por intermédio dos cinemas (1939-1945). Assis/SP: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELINS, Murillo. **Aracaju Romântica que Vi e Vivi**. Anos 40 e 50. Aracaju: UNIT, 2007.

MENDONÇA, Valéria. Bairro que era Anipum surgiu em 52. **Jornal da Cidade**, Aracaju-SE, Ano XXVII, n. 7.754, 1998.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez. 1995/fev. 1996.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: AMPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e Cidadania: o mundo dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 139-156.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. SP: Instituto Kuanza, 2006. p. 117-125.

NASCIMENTO, Jairo de Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, 2008. ISSN 1807-6971.

NAVARRO, E. A. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil**. São Paulo: Global, 2013. p. 543.

NORA, Pierre. Entre memória e história, a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Érica; SANT'ANA, Isadora Ferrão. Representatividade negra no cinema norte-americano: uma análise do filme *Moonlight*. **Uniandrade**, n. 20, 2018. ISSN: 1984-6614.

PINTO, Arthur Gibson Pereira. **Super-heróis e Ensino de História, um guia visual:** sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

PORTO, Fernando F. **A Cidade do Aracaju 1855/1865**. Aracaju: Governo de Sergipe/FUNDESC, 1991.

PORTO, Fernando F. **Alguns Nomes Antigos do Aracaju**. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Matilde. **Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2005.

ROBB, Brian J. **A identidade secreta dos super-heróis**. Rio de Janeiro: Valentina, 2017. Edição Kindle.

RODRIGUES, Jairton Peterson. “A Dois Passos de Wakanda”: Uma proposta de uso do Cinema Negro para o Ensino de História. In: **Anais do I Congresso Nacional de História**. Publicado em 19/03/2020 - ISBN: 978-85-5722-340-0

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010

SANTANA, Antônio S. **As febres do Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. [S. l.]: O autor, 2001.

SANTOS, Andréia Teixeira dos. **Memória e identidade quilombola na comunidade Porto D'areia - Estância/SE**: uma contribuição no âmbito do Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, João José Gomes dos. **Deambulância das cartas anônimas**. 2010. 52 f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, 2012. ISSN: 2236-3459.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SELA, Eneida Maria Mercadante. A África carioca em lentes europeias: corpos, sinais e expressões. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 26, n. 52, Dec. 2006.

SILVA, A. A. C. **O sensível (não) partilhado**: A violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood. 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10042018-122248/.php>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos Conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. **Investigaciones Geográficas**, Boletín de Instituto de Geografía – UNAM, n. 54, 2004.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, cinema e educação** – caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. v. 1 e 2.

VERGUEIRO, Waldomiro. Super-heróis e cultura americana. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas (Orgs.). **Super-heróis, cultura e sociedade**. Aparecida: Idéias & letras, 2011. p. 143-170.

VIANA, Nildo. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: Unesco, 2004. v. 4.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016** – Homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso/Cebela, 2016. p. 54-60. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

WEDEBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino de História da África no Brasil. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003. Brasília: SECAD-MEC, 2005. p. 133-166.

XAVIER, Ismail. Memória Política e Demanda de Justiça: Estudo Comparativo de Dois Filmes Latino-Americanos. In: AGUIAR, Carolina Amaral de; CARVALHO, Danielle Crepaldi; MORETTIN, Eduardo; MONTEIRO, Lúcia Ramos; ADAMATTI, Margarida Maria (Orgs.). **Cinema e História**: circularidades, arquivos e experiência estética. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 23-39.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. **Patrimônio, cultura e processos educativos em História**. 1. ed. Campo Grande: Editora Life, 2018.