

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
JOÃO WILSON SOBRAL SANTOS

***PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
NEGRO, DIALÉTICA E CINEMA***

Taubaté-SP

2020

JOÃO WILSON SOBRAL SANTOS

***PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
NEGRO, DIALÉTICA E CINEMA***

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado ao Núcleo de Educação à Distância da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para a colação de grau no Curso de Segunda Licenciatura em Filosofia.

ORIENTAÇÃO: Prof. Malco Rodrigo de Oliveira Santos.

Taubaté-SP

2020

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi / UNITAU
Biblioteca Setorial de Ensino a Distância

S237p Santos, João Wilson Sobral
Pedagogia do Oprimido e educação antirracista: negro, dialética e cinema / João Wilson Sobral Santos. - 2020.
113f.
Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Núcleo de Educação a Distância, 2020.
Orientação: Prof. Me. Malco Rodrigo de Oliveira Santos, Núcleo de Educação a Distância.
1. Educação. 2. Negros - Educação. 3. Dialética. 4. Cinema na educação. 5. Filosofia e educação. I. Universidade de Taubaté. II. Título.

CDD 370.1

JOÃO WILSON SOBRAL SANTOS

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
NEGRO, DIALÉTICA E CINEMA

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação,
apresentado ao Núcleo de Educação à Distância da
Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para
a colação de grau no curso de Segunda Licenciatura em
Filosofia.

Data: _____

Resultado: _____

BANCADA EXAMINADORA

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. _____ Universidade de Taubaté

Assinatura

AGRADECIMENTOS

A Flávia, por seu amor, carinho e interesse, sempre.

A Universidade de Taubaté, pela disponibilização de um curso de Segunda Licenciatura em Filosofia à distância e de excelente qualidade, com disciplinas bem estruturadas e um corpo docente/técnico bem capacitado.

Aos tutores das diversas disciplinas do curso, pela ajuda e compartilhamento do conhecimento.

A Neia, responsável pelo Pólo Resende, por seu carinho, atenção e disponibilidade.

Ao Prof. Mestre Malco Rodrigo de Oliveira Santos, pelo zeloso trabalho de orientação, pela paciência e pelas inúmeras e importantes sugestões.

Ao Coordenador Dr. Cesar Augusto, por seu cuidado e acessibilidade constantes.

A Rebeca de Oliveira Duarte, Adriana Fresquet e Carolinne Mendes da Silva por suas pesquisas valiosas e inspiradoras.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar como é possível uma prática educativa antirracista e decolonial a partir da recuperação dos elementos dialéticos contidos na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire. Além disso, propõe-se a analisar como o cinema, também sob uma perspectiva dialética, pode ser um recurso didático adequado a tal educação antirracista. Entre os objetivos específicos estão: compreender a dialética (especificamente a de matriz hegeliana/freireana) como crítica da razão moderna; associar o negro ao oprimido, no contexto das desigualdades raciais e sociais, sobretudo na educação; compreender como a perspectiva dialética pode auxiliar na abordagem crítica de conceitos importantes da questão racial; e compreender o cinema em sua dialeticidade e articulação à questão racial, com vistas a sua utilização didática. A metodologia empregada foi basicamente revisão bibliográfica crítica e confecção do texto. Espera-se que a dinâmica dialética seja compreendida como modo de repensar tanto a Filosofia enquanto disciplina, quanto a Pedagogia em seus pressupostos gerais, dando ênfase a discussão e abordagem prática de temas de interesse à formação social brasileira.

Palavras-chave: Educação, Negro, Dialética, Cinema.

ABSTRACT

This research aims to analyze how an anti-racist and decolonial educational practice is possible based on the recovery of the dialectical elements contained in the work *Pedagogia do Oprimido* (1968), by Paulo Freire. In addition, it proposes to analyze how cinema, also from a dialectical perspective, can be an appropriate didactic resource for such anti-racist education. Among the specific objectives are: to understand dialectics (specifically that of a Hegelian / Freirean matrix) as a critic of modern reason; associating the black with the oppressed, in the context of racial and social inequalities, especially in education; understand how the dialectical perspective can assist in the critical approach to important concepts of the racial issue; and understand cinema in its dialectic and articulation with the racial issue, with a view to its didactic use. The methodology used was basically a critical bibliographic review and text writing. It is expected that dialectical dynamics will be understood as a way of rethinking both Philosophy as a discipline and Pedagogy in its general assumptions, emphasizing the discussion and practical approach of topics of interest to Brazilian social formation.

Keywords: Education, Black, Dialectics, Cinema.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. Problema	9
2. Objetivos	9
2.1. Objetivo geral	9
2.2. Objetivos específicos	9
3. Delimitação do estudo	10
4. Relevância do estudo	10
5. Metodologia	11
6. Organização	12
1. ELEMENTOS DIALÉTICOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	13
1.1. Apresentação da dialética hegeliana na <i>Pedagogia do Oprimido</i>	15
1.2. A contradição dialética opressor-oprimido e sua superação	18
1.3. Educação bancária versus educação como prática de libertação	23
1.4. Dialogicidade, conteúdo programático e temas geradores	27
1.4.1. Conteúdo programático e temas geradores	28
1.4.2. Excurso por Marx	30
1.4.3. A metodologia da investigação dos temas geradores: codificação- descodificação	33
1.5. Ação antidialógica versus ação dialógica	38
1.5.1. Ação antidialógica	39
1.5.2. Ação dialógica	43
2. O OPRIMIDO HOJE: NEGRO, ANTIRRACISMO E DECOLONIALIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL	46
2.1. O racismo existe?	46
2.2. Revisão comentada de <i>O Movimento Negro educador</i>	51
2.2.1. O Movimento Negro e a Educação	52
2.2.2. Pedagogia das emergências	59
2.2.3. Crítica da razão e saberes estético-corpóreos	61
2.2.4. A corporeidade negra e a tensão regulação-emancipação	64
2.3. Breve menção ao pensamento decolonial	67
2.4. Abordando dialeticamente alguns temas da questão racial	69

2.4.1. Raça	69
2.4.2. Identidade	71
2.4.3. Reconhecimento	74
2.4.4. Democracia racial e dialética da subjetividade oprimida	78
3. O NEGRO EM TELA	82
3.1. Educação e cinema	82
3.1.1. Rosália Duarte: um olhar sociológico para o cinema	84
3.1.2. Alain Bergala: o cinema como alteridade	90
3.1.3. A contribuição de Adriana Fresquet	93
3.2. Cinema e Filosofia	95
3.3. O negro em tela	99
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a analisar como é possível uma prática educativa antirracista e decolonial a partir da recuperação dos elementos dialéticos contidos na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire. Além disso, propõe-se a analisar como o cinema, também sob uma perspectiva dialética, pode ser um recurso didático adequado a tal educação antirracista.

Em outras palavras, esta pesquisa pretende repensar a pedagogia em seus fundamentos filosóficos a partir da dialética freireana, mas também insistir na implicação prática da dialética, com o exemplo do cinema.

Portanto, a Filosofia que anima esta pesquisa transcende o âmbito estritamente disciplinar, sem abandoná-lo. Pretende-se demonstrar que a dialética é tanto uma temática rica e complexa a ser trabalhada especificamente e em seus detalhes nos limites da disciplina Filosofia, quanto uma maneira de pensar diferente da convencional, com suas próprias consequências pedagógicas em relação a outras disciplinas e a recursos didáticos em geral. Essa abrangência da dialética pretende encontrar a abrangência do antirracismo na escola, refletindo filosoficamente e artisticamente (com o cinema) sobre questões raciais extremamente relevantes e atuais.

1. Problema

Como a Filosofia, especificamente a dialética, pode contribuir para uma Educação antirracista?

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

Verificar como a Filosofia, através da dinâmica dialética freireana/hegeliana, pode contribuir para uma Educação antirracista.

2.2. Objetivos específicos

- Compreender a *Pedagogia do Oprimido* na perspectiva dialética, de acordo com as influências de Marx e, principalmente, de Hegel;
- Compreender a dialética como crítica da razão moderna;
- Associar o negro ao oprimido, no contexto do racismo e das desigualdades raciais e sociais.
- Compreender como a perspectiva dialética pode auxiliar na abordagem crítica de conceitos importantes da questão racial;
- Compreender o cinema em sua dialeticidade e articulação à questão racial, com vistas a sua utilização didática.

3. Delimitação do estudo

A importância da Filosofia, especificamente do modo de pensar dialético, para a construção de uma educação antirracista e decolonial.

4. Relevância do estudo

A educação antirracista é uma tarefa que só começa a ser desenvolvida no contexto educacional brasileiro. Políticas afirmativas como as cotas raciais e demais iniciativas, legais ou não, para a superação do racismo na escola e na sociedade só foram intensificadas neste século XXI. Antes, não obstante um histórico de lutas que remontam ao próprio passado colonial e escravagista do Brasil, o racismo era solenemente negado e dissimulado pelos mitos como o da democracia racial, o da miscigenação da sua população, etc.

Muitas são as maneiras de se abordar o problema do racismo, mas é incontestável que ele é um problema educacional. No entanto, será preciso concordar que a própria educação necessita repensar suas bases pedagógicas. Ao invés do modelo bancário, criticado por Freire (conferir no Capítulo 1 desta pesquisa), será preciso buscar um modelo educacional problematizador e libertador. E Freire propõe um tal modelo em bases dialéticas. Inspirado em Hegel, Freire compreende a educação como um contínuo processo de formação e não de

adestramento ou disciplinamento. Formação necessariamente aberta às e constituída pelas diferenças.

Ao longo desta pesquisa, principalmente nos capítulos segundo e terceiro, pretende-se demonstrar que o negro ainda é excluído, marginalizado e oprimido, com ênfase no contexto educacional e no contexto das representações imagéticas do negro no cinema. Tal situação reforça a relevância de uma pesquisa que pretende enfrenta-la e transforma-la a partir da sua raiz no processo educacional.

Não se pode esquecer que esta pesquisa foi feita ao longo de uma pandemia, no ano de 2020, e que além de contar os milhares de mortos devido ao contágio pelo vírus da Covid-19, o mundo presenciou e se chocou com diversos casos de racismo, muitos deles também letais, como o de George Floyd, nos Estados Unidos. Esses eventos reacenderam no mundo todo as lutas antirracistas e fizeram sociedades como a brasileira prestarem mais atenção para suas próprias desigualdades raciais. Talvez não seja exagero pensar que esta própria pesquisa foi instigada por todo este cenário.

5. Metodologia

De acordo com a classificação proposta por Antonio Carlos Gil (2002), esta pesquisa adota o método exploratório quanto a seus objetivos, pois consiste basicamente na busca por uma familiaridade maior com o tema da educação antirracista a partir da bibliografia explorada, com vistas ao desenvolvimento de hipóteses e intuições, de acordo com os desdobramentos propostos nos capítulos 2 e 3.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa adota em sua maior parte o método bibliográfico qualitativo, tratando de aspectos qualitativos apenas no início do Capítulo 2, a título de confirmação de argumentação qualitativa. Foram consultados livros e artigos científicos, além de alguns filmes. Dada à quantidade deste material, optamos por referenciá-los ao longo da pesquisa e também à parte, nas Referências Bibliográficas.

O cronograma atendeu de forma mais flexível às etapas desta pesquisa bibliográfica: identificação e localização das fontes, leitura exploratória e interpretativa, confecção de fichamentos, apontamentos, resumos, montagens (o

resultado dessas atividades são o que chamamos de “revisões comentadas” que também têm caráter crítico) e redação final.

6. Organização

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, é feita a investigação da obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), de Paulo Freire, em sua totalidade, à luz da influência que recebeu da dialética hegeliana. Destaca-se ainda a metodologia da codificação-descodificação proposta por Freire como uma abertura para a utilização didático-dialética do cinema.

No segundo capítulo, a interpretação antirracista da pedagogia dialética freireana é proposta na hipótese e análise da associação entre o negro e o oprimido, especificamente no contexto educacional brasileiro. Para comprovar a situação concreta de opressão, são utilizados dados oficiais e outras fontes bibliográficas, sobretudo a obra *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), de Nilma Lino Gomes.

A seguir, ainda no segundo capítulo, aproxima-se a temática antirracista do pensamento decolonial e são analisados alguns conceitos importantes para a questão racial, a saber, raça, identidade, reconhecimento e democracia racial. Essa análise é feita sob a perspectiva dialética vista no primeiro capítulo, que se consolida então como crítica da razão moderna racista.

No terceiro e último capítulo, analisa-se a relação entre cinema e educação e entre cinema e filosofia, ambas novamente sob a perspectiva dialética traçada no primeiro capítulo. Finalmente, discute-se criticamente as representações do negro no cinema brasileiro, apontando avanços e limitações, a fim de contextualizar esse possível recurso didático-dialético com a aspiração educacional antirracista defendida nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – Elementos dialéticos na *Pedagogia do Oprimido*

Este primeiro capítulo se dedica à busca dos elementos dialéticos na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Esta obra é marcada do início ao fim pela influência da dialética hegeliana e também da dialética marxista. A eleição da contradição como relação constituinte da própria realidade, cuja superação se dá por meio de um movimento dialético constante são traços típicos do modo de pensar hegeliano. Freire traduz a paradigmática contradição entre senhor e escravo, presente na *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, para a contradição entre opressor e oprimido, sobretudo no contexto educacional. A opressão se verifica no que chama de “educação bancária” e sua superação dialética, no que chama de “educação problematizadora” ou libertadora. Essas duas práticas se opõem diametralmente em função do pensamento pedagógico que assumem: a bancária adota uma pedagogia racionalista (e racista, como demonstrado no capítulo 2 deste trabalho) que tende a reproduzir a ideologia dominante; a problematizadora adota uma pedagogia dialética, crítica da razão, que tende a desconstruir e reconstruir os modelos de aprendizagem a partir de um compromisso radical com a relação entre os homens para a produção e o cultivo da diferença e do novo. Por isso, defende-se aqui que a pedagogia dialética freireana pode subsidiar uma educação verdadeiramente antirracista.

Pedagogia do Oprimido é o segundo livro de Freire e o mais famoso (FREIRE, 2018, p.16). Foi escrito entre 1967 e 1968, no Chile, onde se encontrava exilado após o início da ditadura no Brasil. Em 1963, seu audacioso e exitoso método de alfabetização de adultos, realizado em Angicos-RN, atraiu a atenção de observadores internacionais e do próprio presidente João Goulart, que pretendia elevar a experiência a um Plano Nacional de Alfabetização. De fato, “fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas” (GERMANO, 1997, p.389) deveria significar uma terrível ameaça às forças reacionárias que assaltaram o poder. Paulo Freire foi preso pela ditadura militar em 1964 e no mesmo ano partiu para o exílio, passando por Bolívia, Chile, EUA, Suíça e diversos países africanos, principalmente Guiné-Bissau e Moçambique. Retornou ao Brasil em 1980.

Em pesquisa realizada pelo professor Elliot Green, da London School of Economics, *Pedagogia do Oprimido* aparece como o terceiro livro mais citado mundialmente na plataforma Google Scholar na área de Ciências Sociais. Outra pesquisa realizada pela Open Syllabus informa que o livro está entre os 100 mais citados e solicitados por estudantes universitários dos EUA (FREIRE, 2018, p.19-20). Com a Lei 12.612/12, Freire foi declarado patrono da educação brasileira. Mas o projeto de Lei 1.930/19, do deputado federal Heitor Freire – que ironia... –, pretende revogar o título.

Em 1968, o próprio Paulo Freire fez uma resenha sobre os quatro capítulos que compõem a *Pedagogia do Oprimido*. No primeiro, ele analisa a consciência oprimida e a opressora, sua contradição dialética e coloca o problema da sua superação. No segundo, compara a educação bancária e a educação como prática da liberdade. No terceiro, analisa a dialogicidade deste último modelo de educação, juntamente à busca conjunta (educador com educando) do conteúdo programático, dos temas geradores e demais aspectos metodológicos. No quarto e último capítulo, analisa as teorias de ação dialógica e antidialógica (FREIRE, 2018, p. 16-17).

No presente capítulo, faz-se uma revisão comentada da *Pedagogia do Oprimido*, procurando seguir o fluxo original da obra, de acordo com os quatro capítulos indicados acima, destacando, sempre que aparecerem, os elementos dialéticos, sejam hegelianos, sejam marxianos, que constituem a proposta pedagógica dialética de Freire. Cumpre justificar a opção metodológica de fazer esta revisão de maneira essencialmente imanente, monográfica, enfim, interna ao texto de Paulo Freire, não recorrendo a comentadores: apesar de um extenso levantamento bibliográfico, não foram encontradas obras que comentassem a *Pedagogia do Oprimido* focando seu caráter dialético (com suas respectivas influências). Até mesmo uma obra intitulada *Concepção dialética da educação*, de Moacir Gadotti (1995), diretor do Instituto Paulo Freire e alguém que teve intenso contato com o educador pernambucano, privilegia quase exclusivamente a herança marxista em detrimento da hegeliana, e assim perde a especificidade da dinâmica dialética da *Fenomenologia do Espírito*, mais precisamente da dialética do senhor e do escravo, que marca indelevelmente a obra de Freire em comento.

1.1. Apresentação da dialética hegeliana na *Pedagogia do Oprimido*

Antes do primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, encontra-se a seção introdutória “Primeiras palavras”. Ela é fundamental porque serve de apresentação da dialética hegeliana que perpassa toda a obra. Freire começa tratando do medo da liberdade que impede a conscientização. A contradição entre opressor e oprimido já está posta, apesar de ser explicitada só depois.

O medo da liberdade se manifesta na reprodução do discurso que alerta sobre o suposto perigo da conscientização, a saber, levar à desordem. Mas que tipo de conscientização, que tipo de desordem? Precisamente a conscientização de uma situação existencial concreta de injustiça que aprisiona ou limita a liberdade, uma situação, portanto, de opressão. Do ponto de vista dominante, a tomada de consciência do dominado pode instabilizar a relação de dominação. É preciso então devolvê-lo (ao dominado) esse risco na forma de um aparente dilema: rebelar-se – mas como? Por um lado, as condições de luta parecem muito desiguais, então lutar se mostra uma opção inevitavelmente desgastante, custosa. Por outro, isso poderia levar à resignação, seja através de uma capacidade de adaptação quase impassível, seja através de um espírito fatalista e de perpétuo lamento. Freire chama essas opções respectivamente de “fanatismo destrutivo” e “sensação de desmoronamento total do mundo” (FREIRE, 2019, p. 32). Melhor seria então que a opressão não se tornasse um “percebido”, não fosse conscientizada.

Mas como diz Freire, a conscientização possibilita ao oprimido “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 2019, p. 32). É o medo da liberdade que faz ver o que não existe, os monstros criados pela ideologia dominante, mas também cria um “jogo manhoso” (FREIRE, 2019, p. 33), que disfarça o medo em seriedade, prudência.

Então surge a primeira referência teórica da *Pedagogia do Oprimido*, Hegel, num trecho pequeno, mas bastante eloquente: “o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a a liberdade arriscada” (FREIRE, 2019, p.32). Isso demanda, ao menos, um mísero esboço do que é a dialética hegeliana, sem fugir da referência utilizada por Freire. Em nota, ele cita a passagem de Hegel que tinha em mente:

Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se comprova]... O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa; mas não alcançou a verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente. (HEGEL, 2019, p. 145)

Este trecho faz parte da obra *Fenomenologia do Espírito* (1806), e compõe o que ficou conhecido na história da filosofia como a “dialética do senhor e do escravo”. Para Hegel, seguido por Freire, a liberdade é indissociável de risco. Não se trata aqui de apologia do heroísmo, de grito do Ipiranga. Arriscar a vida é ir ao encontro da alteridade, condição de um verdadeiro reconhecimento do outro e de si (como outro). Dialética é esse movimento. A alteridade na dialética é representada pela contradição. A contradição se põe para a consciência quando ela se descobre ao mesmo tempo independente e dependente, autoconsciente de si, mas condicionada pelo outro. Pode-se parar por aí e deliberadamente ou não ignorar a contradição, seja porque, de um lado, o conforto de uma situação concreta o permite, seja porque de outro, a opressão concreta o impõe. Nos dois casos, há o que Freire chama de “segurança vital”. Isso não significa que o oprimido não esteja sofrendo, nem que o opressor seja sempre “mau”, mas que suas consciências não se radicalizaram a ponto de se confrontarem com suas contradições.

A superação da contradição consiste em que ambas as posições saiam de si mesmas e se coloquem radicalmente em relação, abolindo qualquer polarização ou centralidade. A independência de uma se constituirá da independência da outra, e assim continuarão dependentes, mas de uma forma diferente. A dependência era o que antes negava o sujeito e o que precisava ser igualmente negado por ele para que se mantivesse independente. Mas agora, aquilo que o nega já não é simplesmente como um objeto, um *em-si*, mas sua própria constituição de sujeito como se objeto fosse, isto é, a partir de seu outro. Toda vez que Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, refere-se à relação entre “eu” e “não eu”, ele se serve então da negatividade própria à dialética hegeliana, da negação determinada, que objetiva não segregando, mas relacionando um e outro, passando um no outro. Por isso se diz que há uma saída de si para o outro, uma *passagem* no contrário, ou ainda uma *mediação*, e depois um retorno *para si*. A unificação desse movimento incessante é a *consciência-de-si* e é esse movimento que também produz verdadeiro reconhecimento.

A *Fenomenologia do Espírito* foi comparada a um “romance de formação” por certa semelhança com a obra de Goethe, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796). Ambas são “romances” em que o personagem principal vai passando por um processo de desenvolvimento, vai “crescendo”, se formando. Na obra de Goethe, esse personagem é Wilhelm Meister, na de Hegel, a consciência. A novidade hegeliana é que a fenomenologia é a narração ou dramatização, feita pela consciência, de sua própria experiência de formação, espécie de autobiografia, em que ela tem de se colocar em perspectiva, se olhar de fora, como se fosse um fenômeno, como se visse o filme de si mesma. A dialética do reconhecimento não faz muito mais que espelhar a dialética da própria estrutura da *Fenomenologia*.

A dinâmica de formação típica da dialética é plena de consequências pedagógicas e Freire sabia disso. Ele basicamente traduz a dialética da contradição entre senhor e escravo para os termos do opressor e do oprimido. Afirma, parafraseando Hegel, que a verdade do opressor está no oprimido, pois ele é a chave para o processo de conscientização que implica inevitavelmente passar pelo outro, *ser com* o outro, precisamente para *ser mais* (FREIRE, 2019, p. 48-49). Além disso, é notável como Freire complexifica essa mediação, por muitos considerada excessivamente idealista e subjetivista, enraizando-a no mundo, que se torna então o meio em que as relações acontecem e que também é transformado por elas, tudo isso sintetizado no seu conceito de *práxis*: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 95).

Nesse sentido, a seção “Primeiras palavras” contém uma espécie de justificativa ou defesa da parte de Freire, pois ele faz questão de ressaltar que suas afirmações derivam forçosamente de situações concretas: “Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo” (FREIRE, 2019, p. 33). E por mais que Marx seja outra grande influência da *Pedagogia do Oprimido*, Freire não precisa dele para “materializar” a dialética hegeliana, para afastar-se do rótulo de idealista, no mau sentido. Isso fica claro na afirmação de que “jamais será o radical um subjetivista” (FREIRE, 2019, p.35).

Antes do primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, há ainda uma advertência “hermenêutica”, distinguindo dois comportamentos políticos que podem

influenciar a leitura do seu texto, a sectarização e a radicalização, sendo que a primeira, na verdade, impossibilita a leitura:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (FREIRE, 2019, p.34).

A sectarização pode ser de orientação política à direita ou à esquerda. A diferença, segundo Freire, é que o sectário de direita pretende domesticar o tempo a fim de que o futuro repita o presente domesticado, e o sectário de esquerda tem um futuro já preestabelecido. Mas ambos falseiam a realidade a seu modo, de acordo com a verdade absoluta que cada um já tem presente, e que não é a da luta conjunta e arriscada para construir o futuro. Ambas as sectarizações bloqueiam a liberdade, portanto.

Por outro lado, jamais será o radical um subjetivista, porque

para ele, o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 2019, p. 35).

Nesta passagem, embora não o diga literalmente, Freire já está falando de um dos conceitos mais presentes na *Pedagogia do Oprimido*, o de *práxis*, a unidade dialética de ação e reflexão. Ora, a ideia não está no ar, mas depende de uma “estrutura” concreta. A ideia, com sua dimensão subjetiva do conhecer, é intrinsecamente solidária do agir e vice-versa. Assim, a conscientização não tem nada de meramente subjetivo, idealista, espiritual, mas é prática para transformação da realidade. Se não for nesses termos, então não é de Paulo Freire que se trata.

1.2. A contradição dialética opressor-oprimido e sua superação

O primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* começa com o problema da humanização e da desumanização enquanto possibilidades ontológicas do

homem. A primeira é considerada “vocação” do homem ao mantê-lo na busca de seu “ser mais” e na consciência de sua inconclusão; a segunda, realidade histórica do “ser menos”. Segundo Freire, a desumanização “não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2019, p.40), já anunciando a *contradição dialética* entre opressores e oprimidos, que demandará sua *superação*.¹

A superação da contradição opressores-oprimidos não significa a inversão da relação de dominação, mas a humanização de ambos *por meio* dos oprimidos: “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019, p. 41). A prerrogativa *do oprimido* é intransferível. A libertação não pode se dar através dos opressores, pois seu poder no máximo alcança a chamada “falsa generosidade”². E ela depende da conservação da injustiça.

É por isso que o sintagma “pedagogia do oprimido” tem alguns sentidos mais agudos do que se pode imaginar à primeira vista. Em primeiro lugar, a pedagogia é *do oprimido*: ele tem a prerrogativa na condução do movimento de conscientização e de humanização de si e dos opressores. Em segundo lugar, esse movimento é *pedagógico*: mais do que o sentido educativo, significa ser movimento conjunto, acompanhado, sem dominação de uns pelos outros, e por isso mesmo educativo, formador de homens livres. Em suma, não uma pedagogia ou um método educativo concebido “para” o oprimido, a fim de trazê-lo das trevas para a luz – isso seria também a tal “falsa generosidade” daqueles que acreditam deter o monopólio da educação e da cultura. Como afirma Freire: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019, p. 71).

Quanto ao caráter dialético da relação entre opressores e oprimidos, trata-se de uma relação de contradição e não de oposição. Significa que a relação de opressão implica uma espécie de reciprocidade ou solidariedade entre os antagonistas. Eles só existem e se dão em relação, não antes dela. Superar a contradição não será inverter as posições de seus termos, mas criar alguma coisa outra. “Precisamente porque, se a luta é no sentido de fazer-se Homem, que

¹ Outro indício dialético: Freire equipara “ser mais”, o ser da busca, da liberdade e da inconclusão, com o “ser para si”, formulação hegeliana que significa, no caso, a consciência de si como ser da busca, da liberdade e da inconclusão. O contrário disso, é “ser para o outro”, típico da consciência escrava.

² Também chamada por Freire de “humanitarismo” (diferente do humanismo), a falsa generosidade é bastante discutida ao longo do livro, desde a seção “Primeiras Palavras” (FREIRE, 2019, p. 34).

estavam proibidos de ser, não o conseguirão se apenas inverterem os termos da contradição” (FREIRE, 2019, p. 60). Note-se que, segundo Freire, a dominação também desumaniza os opressores. Por isso, a tarefa de libertação para a humanização precisa ficar aberta a sua inconclusão, a começar pelo esforço de não repetir quaisquer dispositivos que permitiram até então a dominação de uns pelos outros. A tarefa de libertação para a humanização precisa se compreender não como liberdade do jugo dos opressores, mas liberdade para oprimidos e para opressores. Não “livre de”, mas “livre para”, tal como a senha da verdadeira liberdade, segundo o Zaratustra de Nietzsche (NIETZSCHE, 2017, p. 61).³

Mas como poderão os oprimidos, sofrendo sua condição, conduzir a si e a seus algozes à superação da contradição entre eles? Esta aparente dificuldade se apresenta apenas para o pensamento que identifica o poder com o exercício da força numa relação de oposição. Para Freire, porém, a prerrogativa do oprimido é óbvia:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2019, p. 43)

De acordo com Freire, o maior problema não está na posição do oprimido na relação de opressão, supostamente a posição pior, mas na própria dialética dessa relação que faz com que o oprimido seja “hospedeiro” do opressor, seja um ser duplo que vive “a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2019, p. 43). O ideal de libertação do oprimido é ser opressor. Ele vê sua posição numa relação de oposição, com os olhos da ideologia dominante, mas não vê a contradição dialética. É a isso que Freire chama de “aderência ao opressor”, uma tal *imersão* na situação de opressão que leva o oprimido a se identificar com seu contrário. O oprimido adere a uma consciência prescrita, alheia, e se sente aquele medo da liberdade, pode-se dizer que parte dele é medo do próprio opressor dentro de si de ser desalojado.

³ Se não por Nietzsche, Freire provavelmente conheceu a distinção feita exatamente nestes termos por Erich Fromm, em “O medo à Liberdade” (1941).

Neste ponto, podemos notar algumas noções psicanalíticas inseridas por Freire sem maior preocupação conceitual.⁴ São elas: identificação, introjeção, sombra e, de forma indireta, substituição. A identificação com o opressor se dá pela introjeção de um caráter apropriador ou proprietário: “...querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (FREIRE, 2019, 45). Essa introjeção do caráter apropriador como sombra – termo utilizado por Freire – é introjeção da sua própria liberdade perdida e lembra a estrutura freudiana da melancolia: a sombra do objeto perdido recai sobre o Eu. Além disso, Freire parece sugerir uma espécie de “substituição” (*erstaz*) do investimento libidinal quando afirma que o vazio com a expulsão da sombra deve ser preenchido pela autonomia e pela liberdade do sujeito recuperadas.

A introjeção do opressor no oprimido enquanto sombra significa sua liberdade perdida, mas também sua liberdade tomada, alienada, como se fosse um simples objeto ou coisa. O oprimido se configura então como “ser para outro” (objeto) e não “ser para si”, tal como o escravo na dialética hegeliana. Mas na contradição, o “ser para si” do senhor também é falso, como Freire bem observa. A “verdade do opressor” e a superação da contradição é o oprimido⁵, exatamente como Hegel afirma: “a verdade da consciência independente é a consciência escrava” (HEGEL, 2019, p.148).

O opressor é marcado por dois aspectos principais e interligados: violência e posse. Violenta é a própria situação objetiva em que os homens são proibidos de ser mais e, segundo Freire, a violência é prerrogativa do opressor. “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros” (FREIRE, 2019, p. 58). Depois de instaurada a situação de violência, ela enreda todos os envolvidos. Mas Freire faz uma distinção importante. Enquanto “o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto à violência que os cria”, pode inaugurar o amor, porque imbuído da busca pelo direito de ser (para ambos, oprimido e opressor), a violência do opressor é tratar tudo e todos como coisas, objetos prontos para serem possuídos. Nesse

⁴ Essas noções de psicanálise provavelmente foram absorvidas do sociólogo da Escola de Frankfurt e psicanalista Erich Fromm, uma forte influência para Freire.

⁵ “Por que não fenecem as elites dominadoras ao não pensarem com as massas? Exatamente porque estas são o seu contrário antagônico, a sua “razão”, na afirmação de Hegel, já citada. Pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já não domina” (FREIRE, 2019, p.177).

sentido, e apoiado no pensamento de Erich Fromm, Freire chamará a consciência possessiva do opressor de “necrófila” e sádica: “Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontram em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista” (FREIRE, 2019, p. 64).⁶

Já os oprimidos, quanto não estão encantados naquela aderência ou atração pelo opressor, tendem a assumir uma postura fatalista, deixam-se apagar e perder a si mesmos no ser coisa para outro. Passividade falsificada ideologicamente como cordialidade ou, como afirma Freire, docilidade:

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. (FREIRE, 2019, p. 67)

Como visto antes, Freire se afasta de uma dialética puramente idealista. A superação da contradição não está na sua “pura” conscientização, no subjetivismo (que não raro deslinda para ficções ou racionalizações), e nem no puro ativismo, mas sim na permanente dialeticidade entre subjetividade e objetividade, entre reflexão e ação, enfim, na *práxis* – conceito que Freire extrai de Marx.⁷

Parece-nos muito claro, não apenas neste, mas noutros momentos do ensaio, que, ao apresentarmos esta radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora –, combatendo um imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas (FREIRE, 2019, p. 50).

Freire afirma que a *inserção crítica* dos oprimidos na realidade opressora já é ação. A consciência já pode ser objetiva se orientada para a crítica e para a transformação da realidade. Assim, objetivar a imersão na opressão já é uma maneira de emergir dela, pois “não haveria ação humana se não houvesse uma

⁶ O conceito de sadismo retorna no capítulo terceiro. Freire caracteriza a relação de dominação como amor patológico: “sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados” (FREIRE, 2019, p. 110-111). Essa economia sadomasoquista pode ser inadvertidamente encontrada na forma como Gilberto Freyre descreve a relação entre senhores e escravos, entre casa grande e senzala.

⁷ É o que notamos em passagens como: “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2019, p. 51); “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Ibid., p. 52)

realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiar-lo”, desde que “não eu” seja modo de perceber uma contradição dialética, não uma oposição dicotômica. “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários” (FREIRE, 2019, p. 55).

A principal forma defendida por Freire de por em prática a conscientização é o diálogo, visto com mais detalhe no capítulo terceiro da *Pedagogia do Oprimido*. Diálogo é antes de tudo ser e estar com, caminhar junto, em suma, pedagogia. O diálogo é o imediato reconhecimento da e a imediata disposição para a mediação intersubjetiva, é a confiança na interdependência como método da liberdade. E isso só pode surgir da experiência do oprimido que vive a dependência, embora deturpada pela violência, e não do opressor que vive exclusivamente na sua falsa independência.

Freire termina a primeira parte com uma longa citação de Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro com quem trabalhou no Chile. Conforme o trecho, consciência equivale a método no sentido de caminho para algo que não é ela, que está fora dela, mas inevitavelmente com ela. Trata-se da característica fundamental da consciência, segundo a fenomenologia husserliana, sua *intencionalidade*. Freire, cuja pedagogia essencialmente dialógica implica o encontro de consciências, propõe então a *cointencionalidade*:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2019, p. 77-78).

1.3. Educação bancária versus educação como prática de libertação

O segundo capítulo da *Pedagogia do Oprimido* pretende identificar a contradição dialética oprimido-opressor especificamente no contexto educacional e assim distinguir a “educação bancária” como prática opressora da “educação problematizadora” como prática libertadora, a primeira mantenedora da *imersão*, a segunda promotora da “*emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (FREIRE, 2019, p. 98).

A educação bancária consiste em relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras entre educadores e educandos. Narração de conteúdos mortos, retalhos de totalidade alheios à experiência existencial dos educandos. Dissertação “que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2019, p. 79). A palavra concreta fica oca, torna-se “verbosidade alienada e alienante”, mero comunicado a ser depositado, arquivado e automaticamente sacado quando solicitado.

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2019, p. 80).⁸

Segundo Freire, a educação bancária “se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância” (FREIRE, 2019, p. 81), ou “alienação da ignorância”, a ideia de que ela se encontra sempre no outro, o que supostamente justifica o depósito de conteúdos nos educandos vazios. Novamente Freire lembra-se de Hegel, reconhecendo aí traços débeis da dialética do senhor e do escravo:

“Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 2019, p. 81)

A educação bancária “forma” homens da adaptação e da imitação, não da criação e da consciência crítica. O espírito da educação bancária não é humanista, mas “humanitarista”, e visa preservar a contradição entre ignorantes de um lado e sabedores do outro; contradição que inclusive permite a estes últimos a prática paternalista de uma “falsa generosidade”, mediante a qual os oprimidos se tornam os “assistidos”.

⁸ Em nota, Freire afirma que a concepção bancária do saber equivale à concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber para Sartre, o saber como alimento com o que os educandos são engordados (FREIRE, 2019, p. 88). Esta parte talvez seja a mais influenciada por Sartre, que é citado novamente a propósito da coexistência entre consciência e mundo (Ibid., p. 98). Além dele, também há referências a Fromm, Hegel, Beauvoir, Jaspers, Husserl.

Certamente Freire não gostava do assistencialismo, pois ele tende a escamotear as contradições sociais reais através de uma aparente “boa ação” política de “inclusão” ou “reparação” de grupos ditos “marginalizados” (supostamente “fora” da ou esquecidos pela sociedade) cujos reais processos de exclusão permanecem ocultos. O assistencialismo requer uma ideologia moralizante hegemônica pela qual os setores capazes de dispensar e ostentar ações consideradas boas são instantaneamente mais valorizados em relação aos demais, que se tornam mais propensos à bestialização. Por isso, o assistencialismo reforça a absolutização da ignorância. Tanto que Freire afirmará que a educação bancária “assistencializa”, enquanto a problematizadora “criticiza”.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 2019, p. 84-85)

A educação bancária pressupõe ainda: a) a dicotomia entre homem e mundo, “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 87), espectadores, tornando impossível conviver, simpatizar, saber com, educar-se com; e a consciência como continente na qual as coisas entram ou são depositadas, e não a consciência como um plano que atravessa a realidade e no qual as coisas se presentificam.⁹

Ao invés disso, Freire afirma que a educação problematizadora se baseia “nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo” (FREIRE, 2019, p. 94). Além da intencionalidade, a consciência implica a apercepção ou a autoconsciência na medida em que também intenciona a si mesma. Porém, o sentido que Freire confere em seguida a esta autoconsciência não é o transcendental kantiano, mas o reflexivo dialético. É apenas por mediação da realidade objetiva, mediação dialógica da qual participam outras consciências, que uma consciência pode conhecer o objeto e a si mesma (saída e retorno, radiação e reflexão), remetendo assim à “cointencionalidade” do fim do primeiro capítulo.

⁹ Presentificação é um conceito da fenomenologia husserliana. Relaciona-se à intencionalidade e ao que Freire chama de “percebido destacado”, como se vê adiante.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência... Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2019, p. 94-95).

Nesse sentido, Freire pode afirmar que a educação problematizadora é conciliadora, o mesmo que mediadora e dialógica. Ela intenta superar a contradição senhor-escravo identificada na relação educador-educando de maneira que ambos se tornem educadores e educandos: “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2019, p. 89). Ou dito de forma ainda mais dialética: “É através deste [diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Ibid., p. 95). Todas essas formulações podem então ser resumidas no lema “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Idem).

A dialeticidade da educação problematizadora decorre da dialeticidade constituinte do próprio Eu ou da própria consciência: “não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*” (FREIRE, 2019, p. 99). Segundo Freire, é a intencionalidade que opera esse modo de constituição presentificando ou destacando para a consciência os percebidos da realidade concreta. Os percebidos destacados podem então ser *admirados*, o que para Freire significa serem postos em relação e assim se tornarem passíveis de transformação (FREIRE, 2019, p. 44).

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não

estavam postos por si”. Dessa forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio. A partir desse momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento. (FREIRE, 2019, p. 99-100)

A educação problematizadora parte do caráter histórico, temporal dos homens, os reconhece como *sendo* seres inconclusos juntamente com a realidade da qual fazem parte. A educação emana da consciência tipicamente humana da própria inconclusão. Por isso, o único espírito autêntico da educação é transformação (revolução, futuro) e não adaptação ou domesticação. A educação problematizadora reconhece o homem como “projeto”. O ponto de partida deste projeto é o aqui e o agora dos homens, “a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados”, a situação como problema, o limite como problema, e não como determinação fatal. Ser projeto é o mesmo que afirmar e buscar a vocação de *ser mais* do homem.

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. (FREIRE, 2019, p. 105)

1.4. Dialogicidade, conteúdo programático e codificação-descodificação

O terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* é sobre a dialogicidade da educação problematizadora. Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que diálogo e dialética não são necessariamente a mesma coisa, mas em Paulo Freire a tendência é de que sejam. Pois o diálogo pode ser “simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”, disputa para impor a verdade de uma das partes, ou ainda teatro para enfeitar o mero depósito da verdade.

A palavra é o coração do diálogo. Ela é destacada analiticamente por Freire em duas dimensões, ação e reflexão, combinadas na interação dialética chamada *práxis* – conceito marxista presente ao longo de todo o livro. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2019, p. 107). Daí também que *pronunciar* o mundo signifique para Freire modifica-lo. “O diálogo é este encontro dos homens,

mediatizados pelo mundo, para *pronuncia-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Ibid., p. 109).

Tal é a radicalidade da interação das duas dimensões da palavra que a primazia de uma em detrimento da outra não resulta em práxis, em transformação do mundo. O sacrifício da reflexão produz ativismo; o da ação, verbalismo ou blá-blá-blá.

Segundo Freire, “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2019, p. 109). Isso bem poderia ser dito adaptando novamente o lema freireano assim: ninguém fala por ninguém, ninguém fala sozinho. Os homens se falam entre si, mediados pelo mundo. Isso é diálogo dialético.

As condições para a prática do diálogo são importadas por Freire das três virtudes cristãs conhecidas como teologais, declaradas na 1ª carta de São Paulo aos Coríntios (1 Cor 13, 13): fé, esperança e caridade (também chamada graça ou amor). A diferença é que o ânimo dessas virtudes não é mais transcendente e sim, radicalmente imanente; não mais a salvação em outro mundo, mas a transformação deste mundo. Uma das referências de Freire para pensar essas virtudes é ninguém menos que Che Guevara por conta de sua atuação extremamente agregadora e confiante como líder revolucionário (FREIRE, 2019, 110; p. 230-232). O amor é a disposição para o encontro, a fé reside na vocação de ser mais do homem e a esperança “está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (Ibid., p. 113-114).

Outra condição indispensável para o diálogo, segundo Freire é o pensar crítico (FREIRE, 2019, p. 114-115). O pensar crítico tem pelo menos duas características: a) não aceita a dicotomia homem e mundo, mas reconhece a interação indissociável entre eles; e b) reconhece que essa interação é processual, histórica, temporal, jamais garantida, estabilizada ou normalizada, mas ininterruptamente, “quefazer”.

1.4.1. Conteúdo programático e temas geradores

A pedagogia dialógica tal como entendida por Freire começa na escolha do conteúdo programático. Trata-se de responder à pergunta sobre o que vai ser

dialogado. Na educação bancária, a preocupação é com o programa que vai ser transmitido e a solução é a elaboração de um programa à revelia dos educandos. Mas a educação problematizadora está preocupada com a instauração de um diálogo no qual seja devolvido de maneira mais organizada aquilo que o educando-educador ofereceu ao educador-educando de maneira mais confusa, isso enquanto troca e transformação permanentes. Em suma, o modelo bancário é vertical e “top-down”: a educação incide sobre os educandos. O modelo dialógico é horizontal: “Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles *com* os outros homens e não estes” (FREIRE, 2019, p. 117).

A dinâmica de “oferecimento” e “devolução”, que Freire recolheu de Mao, precisa ser bem compreendida, se não quisermos interpretar os educadores como “salvadores”. Na concepção bancária, o salvador pode advir da total desconsideração pelo outro, tornado coisa, recipiente, objeto de domesticação e dominação, ou também da “falsa generosidade” que acredita estar doando conhecimento, mas deposita no outro o mesmo valor ideológico com que o domina. Numa concepção pseudoproblematizadora, por ingenuidade e/ou ansiedade, pode-se achar que o educador é a figura privilegiada para captar e traduzir as demandas dos educandos (o salvador), operação que pode não só negligenciar essas demandas, como pode acabar caindo inadvertidamente em estratégias opressoras para supostamente supri-las. Isso é bem evidenciado quando se trata mais detidamente da metodologia, ainda neste capítulo terceiro.

Mas se é verdade que o educando fornece suas demandas a partir de sua situação concreta, muitas vezes de forma confusa, e que o educador há de elaborar, organizar e devolver esse conteúdo programático, o processo dessa operação é inexoravelmente conjunto. Ao invés de verticalidade, a educação problematizadora se faz entre educadores e educandos, no espaço mediado pelo mundo em que se encontram, “mundo que impressiona e desafia a uns e a outros” (FREIRE, 2019, p. 116), e não somente a alguns.

Considerando que a proposta pedagógica freireana é essencialmente metodológica, não se deve pular a etapa dialógica através da qual o conteúdo programático é conjuntamente elaborado. O diálogo com os educandos revela não só a objetividade em que estão, mas a consciência que têm dela, “os vários níveis

de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2019, p. 119). Se a educação pretende ser emancipação e conscientização, mais importante ainda que a apreensão pelos educadores da objetividade, da situação concreta de opressão, é aferir o nível de consciência que os oprimidos têm dela, para só então planejar o processo pedagógico necessário.

Freire encara o diálogo como um processo de harmonização do pensamento e da linguagem. Essa harmonização só pode se dar quando o educador conhece e compartilha das “condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 2019, p. 121). Condições estruturais quer dizer a situação concreta. Só na comunhão desta situação, só na mediação pela realidade, há comunicação. Do contrário, tal como o político, o educador apenas tagarela.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 122).

Temas geradores são um primeiro e importantíssimo passo didático a partir da metodologia dialógica. Na harmonização do pensamento e da linguagem de educadores e educandos, emergem os primeiros grandes grupos temáticos que os envolvem e cuja tomada de consciência se impõe cada vez mais. Para Freire, o tema gerador não é uma hipótese, mas um pressuposto. É objetivo, concreto e se dá a conhecer na própria experiência existencial que o diálogo ajuda a tornar consciente.

Ainda que esta postura – a de uma dúvida crítica – seja legítima, nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras (FREIRE, 2019, p. 122).

1.4.2. Excurso por Marx

Assim que aparece na *Pedagogia do Oprimido* a discussão sobre os temas geradores, ela se desvia para uma distinção que Freire faz questão de fazer entre homem e animal a respeito da capacidade que só o primeiro tem de “separar-se de

sua atividade”. Isto deriva quase literalmente da leitura dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx (1844),¹⁰ devidamente referenciados por Freire. Considerando a íntima ligação entre Marx e Hegel, pode-se dizer que esse ponto faz parte dos elementos dialéticos da pedagogia do oprimido.

Segundo Freire, sendo inseparável de sua própria atividade, o animal não pode refletir sobre ela e refletir-se nela, o mesmo que “não poder objetivar-se nem à sua atividade” (FREIRE, 2019, p. 123). Sua relação com o mundo não se dá *objetivamente* como relação com um “não eu” que poderá então ser refletido na constituição de um eu. Não, o animal é um com seu mundo, mundo que lhe dá *suporte*. Já o homem é consciente de si e de seu mundo, o qual já não é mero suporte, mas campo de relações e transformações. Aí reside a diferença entre *vida* e *existência*, que podemos remontar a Aristóteles, quando ele distingue os termos gregos *zoé*, a mera vida biológica ou física, e *bios*, a existência política, no sentido de ter consciência das e interferir nas relações que constituem a própria existência (ARISTOTELES, 1998, p. 217).

Não só simplesmente viventes, os homens têm existência histórica, pois “vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2019, p. 125). Essa relação só é possível porque o homem *pode ser livre para* se separar do mundo, objetiva-lo, separar-se da sua atividade, pode ser livre para decidir frente às “situações-limite”. Segundo Freire, o conceito de “situações-limite” remontaria a Karl Jaspers, mas foi Álvaro Vieira Pinto que lhe retirou a conotação pessimista, de “fronteira entre o ser e o nada”, e lhe deu um caráter afirmativo, combinando-o ao conceito de “atos-limite”, atos que superam as situações-limite e as transformam em fronteiras entre o ser e o *ser mais* (Ibid.).

A ideia é que o animal encontra-se muito mais fatalmente confinado aos seus limites do que o homem. Mas esses limites são o próprio suporte da vida do animal (a relação da sua espécie com o ambiente – *habitat*) e não propriamente situações-limite; tampouco cabe falar em atos-limite quando se trata do animal. Se o animal estivesse em relação com seu suporte, “o suporte seria mundo” (FREIRE, 2019, p. 127). “Em relação” significa produzir para além de si mesmo e assim fazer o mundo. É crucial compreender que a capacidade de se separar da própria atividade é plena

¹⁰ Conferir o manuscrito “Trabalho estranhado e propriedade privada” (MARX, 2008, p. 79-90).

de consequências para o homem: significa ter consciência de que seu produto¹¹ vai compor o mundo com outros produtos, o suficiente para justificar uma alienação aparentemente natural em relação a este mundo *outro*, mas não uma alienação total. Pois ao mesmo tempo o homem não está fora deste mundo e sua transformação depende dele. Ter consciência disso é *ser* consciência de si, de “ser para si” (Idem). Daí a afirmação: “...na medida em que dele [*mundo*] podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (Ibid., p. 124).

Percebe-se que a liberdade do homem de se separar da sua atividade é legítima somente quando promove a problematização e conscientização da relação em que se encontra (e orienta sua *práxis* nela), ou seja, é eminentemente uma liberdade dialética, que objetiva (separa) para novamente integrar de maneira nova, para ser mais.

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limite”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limite”. Não sendo o animal um “ser para si”, lhe falta o poder de exercer “atos-limite”, que implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação. (FREIRE, 2019, p. 126)

A historicidade ou temporalidade da *práxis* é ainda caracterizada na seguinte passagem:

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. (FREIRE, 2019, p. 128)¹²

¹¹ Neste caso, o sentido de produto e de produção pode ser explicado de acordo com o seguinte trecho: “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e concepções” (FREIRE, 2019, p. 128).

¹² Neste trecho, Freire insere uma nota com referência ao sociólogo conservador Hans Freyer. No entanto, esta compreensão de tempo é inegavelmente semelhante à temporalidade ekstática heideggeriana, a que unifica as três ekstases temporais do passado, do presente e do futuro (HEIDEGGER, 2005, p. 148-169).

1.4.3. A metodologia da investigação dos temas geradores: codificação-descodificação

O excuro de Freire sobre a capacidade do homem de se separar de sua atividade retorna então aos temas geradores, precisamente em sua temporalidade. Os homens se posicionam em torno dos temas ao longo do tempo. Mas essas posições tendem a se antidialetizar, a se calcificar em contradições absolutas, atemporais. É isso que Freire tem em vista quando afirma que os temas acabam ficando encobertos pelas “situações-limite” que os interdita. Elas “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se”, quando, na verdade, “as “situações-limite” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”” (FREIRE, 2019, p. 130).

Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo. Este clima ameaça esgotar os temas de sua significação mais profunda, pela possibilidade de retirar-lhes a conotação dinâmica que os caracteriza. No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara a mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, p. 129-130).

Supondo que haja uma ideologia dominante cujo programa consista na mitificação da realidade, na cristalização de antagonismos, na naturalização de posições (sendo que a posição dos oprimidos exige a adaptação e o não questionamento da situação), a educação crítica precisa mobilizar os temas desse programa, problematiza-los até que surjam tarefas, os “atos-limite”, e com eles, a possibilidade de ser mais, o que Freire também chama de “inédito viável” (FREIRE, 2019, p. 130-131).

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2019, p. 120).

Portanto, se é possível falar de um tema fundamental, seria esse: liberar a realidade como processo que fazer, libertá-la da mitificação antagonista, ideológica e antidialética. Evidentemente, o eixo temático geral da libertação deverá ser buscado e mostrado em inúmeros subtemas (Freire fala de círculos concêntricos) e questões particulares extraídos do diálogo.

Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando à nossa época o caráter antropológico a que fizemos referência anteriormente. (FREIRE, 2019, p. 131).

Mas como se conduzirá, na prática, o trabalho do conteúdo programático nascido do encontro pedagógico-dialógico? Que metodologia pode guiar a investigação dos temas que fazem parte de tal conteúdo? Como realizar a problematização e a desmitificação em torno desses temas?

Retomando a imagem dos círculos concêntricos, observa-se que as “situações-limite” que servem para perpetuar um determinado regime de dominação frequentemente residem nos círculos mais restritos, “imediatos”, por assim dizer. Isso tem a função de ocultar interações mais abrangentes e diacrônicas, a função de calcificar as situações. Contextualizadas, temporalizadas, as situações vão se tornando novamente flexíveis, passíveis de transformações. “Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (FREIRE, 2019, p. 134). O método didático para isso é o que Freire chama de codificação da situação existencial concreta.

“A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação” (FREIRE, 2019, p. 135). Portanto, a codificação é uma abstração, uma primeira saída da situação concreta para um contexto maior e mais abstrato. Em seguida, volta-se ao concreto, descodificando aquela abstração. “A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Idem).

Na descodificação, o sujeito experimenta um caminho inverso, percorrer do todo às partes, e nessa volta ao concreto, ele já não aparece mais rígido e fixado, mas aparece como cisão de um todo, cisão não desarticulada, mas interagente com o todo. “Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido

apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da “cisão” (FREIRE, 2019, p. 135). O pensar dialético de maneira nenhuma fica voando numa compreensão ideal ou abstrata da realidade. Como afirma Freire, o movimento da codificação-descodificação “conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (Idem).

Esse movimento não é nada simples de realizar e de continuar sendo realizado. Sempre há o risco de educadores e educandos se desviarem desse movimento, por exemplo, com a tendência de transferir a codificação diretamente para a situação concreta, sem passar pela descodificação. Isso acaba confirmando a abstração e impedindo a crítica concreta. Mas cada etapa, cada ida e volta, é um novo nível de consciência que se ganha¹³, e a consequência dessa progressiva tomada de consciência dialética da realidade é a descoberta de que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2019, p. 137), e não fora deles como simples ideias, mitos ou coisas.¹⁴ Freire chama isso de *emersão* da *imersão*. Emersão via conscientização para a *inserção crítica*, ou simplesmente *práxis*.

Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (FREIRE, 2019, p. 141).

Outro ponto importante acerca da emersão é a recuperação da capacidade de *admiração* dos homens. “Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos...” (FREIRE, 2019, p. 147).

¹³ Freire utiliza a terminologia de Lucien Goldmann: a “consciência real” que parte da percepção inicial das situações-limite como destino fatal progride em direção à “consciência máxima possível” para a qual começa a surgir o “inédito viável”.

¹⁴ “A investigação se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2019, p. 138).

A codificação-descodificação que conduz continuamente da investigação temática à crítica das situações concretas retoma a dinâmica do oferecimento e da devolução do conteúdo programático, mas agora de maneira enriquecida porque o método foi mais explicitado e porque a devolução é a própria conscientização crescente de todos os envolvidos, educadores e educandos.

A partir do exemplo da tarefa de coordenar um plano de educação de adultos em uma área camponesa, Freire aprofunda ainda mais a discussão metodológica, descrevendo em etapas a construção e implantação do referido plano. Essas etapas enumeradas a seguir parecem muito mais cumulativas do que estritamente sequenciais e o mais importante é o caráter dialógico de todo o processo.

1) A primeira etapa seria a investigação que deverá, a partir da observação da realidade concreta da comunidade pedagógica, identificar as contradições e temas geradores que irão compor o conteúdo programático. Nesta etapa preparatória, o movimento de codificação-descodificação já acontece em nível reduzido no interior da equipe formada pelos investigadores e por membros da comunidade. Essa equipe procede à análise interdisciplinar dos resultados daquele movimento com vistas à organização programática por disciplinas (o que Freire chama de “redução” do tema por disciplina). Nota-se que nesta etapa os próprios educadores estão em franca formação. Sendo o processo todo dialógico, eles também estão autorizados a incluírem, nesta etapa, temas ou articulações não sugeridos expressamente na descodificação (Freire chama essas inclusões de “temas dobradiça”).

2) A segunda etapa é a elaboração das codificações que possibilitarão a etapa seguinte propriamente didática. As codificações devem obedecer a alguns princípios: devem ser familiares aos indivíduos, ou seja, eles devem poder se reconhecer nelas; devem evitar a *sloganização* e também o hermetismo; devem constituir totalidades que auxiliem no processo de conscientização crescente; e devem representar contradições tanto quanto possível “inclusivas” de outras contradições.

A etapa da elaboração das codificações é de especial interesse para o presente trabalho. O que Freire tem em vista quando trata das codificações como representações é literalmente seu caráter representativo, figurativo ou imagético. Por várias vezes, a situação codificada é também chamada de *figurada*. Uma situação existencial codificada pode ser um desenho, uma fotografia, um filme “que remete,

por abstração, ao concreto da realidade existencial” (FREIRE, 2019, p. 135). As codificações podem ser orais, mas “em certos casos”, afirma Freire, “preferencialmente fotografadas” (FREIRE, 2019, p. 150). Em nota, Freire detalha ainda mais o conceito de codificação:

As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. (FREIRE, 2019, p. 151).

Portanto, a codificação tem um duplo aspecto. Ela é objeto de conhecimento e ao mesmo tempo mediadora da reflexão. Para Freire, a codificação é o recurso ou material didático por excelência. Pinturas, fotografias, slides, textos, áudios, filmes, dramatizações são exemplos de mídias que podem figurar a codificação que se pretende refletir e descodificar. A escolha da mídia codificadora dependerá do tema codificado e dos sujeitos descodificadores. O essencial é que eles possam se reconhecer na codificação, abrindo-se à descodificação.

3) A terceira etapa são os “diálogos descodificadores” dispostos em círculos nos quais se encontram os investigadores ou educadores e os sujeitos descodificadores ou educandos. A etapa da descodificação é quando os próprios sujeitos descodificadores vão experimentando o movimento dialético do conhecimento, ao tomarem consciência da consciência anterior, o que Freire também chama de “percepção da percepção” (FREIRE, 2019, p. 152).

É nesta etapa que uma das imagens mais fortes da pedagogia do oprimido aparece, o efeito catártico da metodologia: “os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2019, p. 157). Note-se que a catarse é inteiramente dependente de uma boa codificação, de que o sujeito descodificador possa se reconhecer na codificação e, mediado por ela, supere a consciência anterior (extrojetada) com a emersão de uma nova consciência mais crítica, ampliada e criativa.

A referência aqui parece ser não a catarse aristotélica (*Poética*), mas a noção de catarse em Gramsci (*Concepção dialética da história*), bastante importante para a corrente da pedagogia histórico-crítica ou PHC:

...passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens... A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 1978, p. 53).

É precisamente na materialidade metodológica e dialética da codificação-descodificação que se justifica a hipótese do uso didático do cinema, no terceiro capítulo deste trabalho. O cinema pode ser simultaneamente uma forma de codificação das contradições dialéticas reais e a oportunidade para uma descodificação das mesmas em prol de uma catarse pedagógica. O interessante é que, sendo o cinema uma mediação artística, ele também pode provocar uma catarse no sentido estético e emocional aristotélico, ou “logopático” (CABRERA, 2006), conforme será visto no capítulo terceiro.

1.5. Ação antidialógica *versus* ação dialógica

O quarto e último capítulo da *Pedagogia do Oprimido* de certo modo volta ao tom mais político do primeiro. A educação problematizadora é condição de libertação para toda a sociedade, condição da revolução cultural. Os educandos e os educadores voltam a ser tratados como massa, mas não massa de manobra, massa acrílica, e sim massa revolucionária, com objetivos específicos e, se possível, dotada de uma liderança que não monopolize ou simplesmente dirija a luta, mas esteja em comunhão com o povo e seja autenticada na sua *práxis* com a do povo.

Este capítulo também retoma e reforça pontos anteriores, como a insistência de Freire em recusar a acusação de que sua dialética fosse excessivamente idealista:

Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas... Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já

significasse serem eles sujeitos. Não há dúvida, porém, de que, se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, “significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança”. E esta esperança os leva à busca de sua concretude. (FREIRE, 2019, p. 174-176)

Além de reafirmar a materialidade de sua dialética (nada mais do que a práxis), Freire também critica o falso materialismo mecanicista, o ativismo. Essa distinção é importante para a discussão feita no segundo capítulo da presente pesquisa, no qual fica patente a relevância das ações afirmativas para o combate à opressão do negro no sistema educacional. Podemos dizer que Freire, crítico do assistencialismo, seria um defensor incondicional das ações afirmativas desde que elas não se degenerem em ativismo, mas sejam impregnadas do esforço reflexivo que repensa dialeticamente as relações sociais, a fim de transformá-las. Do contrário, a estrutura de dominação não é tocada, apenas acomodada, e não se sai debaixo de uma “generosidade” maior do capitalismo que também tem apenas que realizar certas redistribuições de poderes e propriedades.

Muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade, a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos. Isto é, sem a problematização desta falsa consciência do mundo ou sem o aprofundamento de uma já menos falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária. (FREIRE, 2019, p. 175).

1.5.1. Ação antidialógica

O livro termina de maneira bem didática definindo as características das duas teorias da ação em contradição, a teoria antidialógica e a dialógica. Cada uma tem quatro características que estão em contradição umas com as outras. As da antidialógica são: conquista, divisão, manipulação, invasão cultural. E as da dialógica são: colaboração, união, organização, síntese cultural.

A conquista é outra palavra para a dominação, para a posse do homem como objeto ou coisa. O conquistador ou dominador faz o objeto conquistado introjetar a sua própria opressão ou posse, tornando-o ambíguo, ser hospedeiro de outro: “...os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de “ad-miradores” do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso então, *mitificar* o mundo”, mitificar para produzir uma falsa admiração, na verdade, mera expectativa

das massas, “massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isso, massas alienadas” (FREIRE, 2019, p. 187-188).

Freire enumera alguns dos mitos que compõem a ideologia opressora:

- Mito de que a ordem vigente é democrática e livre. Livre movimento no mercado de trabalho: todos são livres para trabalhar com que quiserem e, se insatisfeitos, para trocarem de trabalho.
- Mito da meritocracia: de que o homem é bem-sucedido simplesmente não sendo preguiçoso, consagrando-se ao trabalho.
- Mito do empreendedorismo: que coloca diferentes ocupações em aparente igualdade, quando muitos trabalhos mais precarizados não são “empreendimentos”, mas táticas de sobrevivência.
- Mito do heroísmo ou messianismo das classes opressoras, mas também mito do heroísmo dos oprimidos, baseado numa ideologia moralizante que adoça o sacrifício, a “superação” das dificuldades, convertendo a humilhação (a alienação da vergonha) em mérito.¹⁵
- Mito da propriedade sagrada como base sagrada para o desenvolvimento do homem, que acaba enredando movimentos de emancipação no interior das lógicas reprodutoras da ordem opressora hegemônica.

Todos esses mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos slogans, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. (FREIRE, 2019, p. 189).

A doutrinação das massas via mídia hegemônica se faz não só pela inoculação dos mitos, mas também pela promoção do divertimento, isto é, da distração, da alienação “direta”, por assim dizer. Assim, a antiga política do “pão e circo”, tal como formulada pelo sátiro romano Juvenal, continua mais atual que nunca (FREIRE, 2019, p. 189).

A segunda característica da teoria da ação antidialógica é outra antiga estratégia de poder imperial, dividir para conquistar. As camadas opressoras “não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que

¹⁵ “Fazer o que deve ser feito” é a mensagem de superação do anúncio televisivo de um grande banco, fingindo uma falsa solidariedade com milhões de pessoas afetadas pela pandemia (2020), inclusive por causa dos juros e de várias condições abusivas para contrair empréstimos bancários.

significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (FREIRE, 2019, p. 190). A doutrinação para a opressão se apressa em rotular os signos da unificação como perigosos, subversivos, até pecaminosos, apelando para a “insegurança vital” dos oprimidos. É neste ponto que Freire faz uma importante crítica ao trabalho:

Inseguros na sua dualidade de seres “hospedeiros” do opressor, de um lado, rechaçando-o; de outro, atraídos por ele, em certo momento da confrontação entre ambos, é fácil àquele poder obter resultados positivos de sua ação divisória. Mesmo porque os oprimidos sabem, por experiência, o quanto lhes custa aceitarem o “convite” que recebem para evitar que se unam entre si. A perda do emprego e seu nome numa “lista negra”, que significa portas que se fecham a eles para novos empregos, são o mínimo que lhes pode suceder. A sua insegurança vital, por isto mesmo, se encontra diretamente ligada à escravização de sua pessoa... Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação”. (FREIRE, 2019, p. 195)

A manipulação, terceira característica da teoria da ação antidialógica, faz-se através dos mitos da ideologia dominante que manipula toda a sociedade, mas também através de pactos entre as classes dominantes e massas dominadas que dão a impressão de diálogo. A manipulação ocorre quando as massas ameaçam emergir da situação de opressão, reivindicando direitos, mudanças, ainda que timidamente. O populismo pode surgir neste preciso momento divergindo o ânimo revolucionário para os aludidos pactos. O líder populista (exemplificado por Vargas) também é ambíguo, anfíbio: transita tanto pelas oligarquias dominadoras quanto pelo povo dominado. O assistencialismo paternalista, mais uma vez, é o típico instrumento manipulador.

É que estas formas assistencialistas, como instrumentos da manipulação, servem à conquista. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas. Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais. (FREIRE, 2019, 204).

Não obstante, Freire vê uma janela revolucionária na conscientização da contradição da manipulação via assistencialismo, no momento em que se percebe que ele não pode assistir a todos e que, por isso mesmo, é complacente com as

verdadeiras causas da opressão, havendo então a possibilidade de uma inquietação geral.

A última característica da ação antidialógica é a invasão cultural. Ela consiste na imposição de uma estrutura hierarquizada e fixa que freia a vocação de ser mais dos homens (de todos, como vimos, opressores e oprimidos). “Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado a perdê-la” (FREIRE, 2019, p. 205). Os invasores são os sujeitos, e os invadidos, os objetos, as coisas.

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores... O eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida. É esta dualidade, já várias vezes referida, que explica os invadidos e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um eu quase “aderido” ao tu opressor. É preciso que o eu oprimido rompa esta quase “aderência” ao tu opressor, dele “afastando-se”, para objetiva-lo, somente quando se reconhece criticamente em contradição com aquele. (FREIRE, 2019, p. 206-207).

Por algumas páginas, Freire se alinha ao marxismo althusseriano aplicando os conceitos de “infraestrutura” e “superestrutura”, esta última a que sobredetermina culturalmente toda uma sociedade em prol de uma estrutura hegemônica que só interessa à ideologia dominante:

na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. (FREIRE, 2019, p. 208).

Essa sobredeterminação, como aponta Freire, incide em cada lar, em cada família, como se eles também se tornassem “aparelhos ideológicos” (outro termo de Althusser, não utilizado por Freire): “As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima da opressão” (FREIRE, 2019, 208). Do lar à escola, o autoritarismo produz e se nutre do medo da liberdade que faz novos oprimidos dia após dia.

A sobredeterminação ideológica da sociedade também é demonstrada como “invisibilidade” ou “impessoalidade” do poder opressor, a forma como ele se dilui na sociedade (FREIRE, 2019, p. 239).

1.5.2. Ação dialógica

Freire passa às características da teoria da ação dialógica, a começar pela colaboração, e novamente se serve de um esquema dialético de intersubjetividade para ilustrá-la:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2019, p. 227).

A colaboração é por essência dialógica. O diálogo é comunicação, não impõe, não manipula, não sloganiza. A comunicação via diálogo com as massas, mediada pela realidade, é o que pode produzir a coincidência livre de opções, que distingue a adesão revolucionária da aderência ao opressor (FREIRE, 2019, p. 228). Essa adesão não está imune a desconfianças, mas há de ser vencida através da comunhão e do testemunho que fortalecem a união em prol da libertação. “Desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor “hospedado” neles” (FREIRE, 2019, p. 230).

A união, segunda característica da teoria dialógica se opõe à divisão da teoria antidialógica. No entanto, a união precisa vencer a divisão “natural” da condição oprimida, sua dualidade existencial.

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora... Parte de seu eu se encontra na realidade a que se acha “aderido”, parte fora, na ou nas entidades estranhas, às quais responsabiliza pela força da realidade objetiva, frente à qual nada lhe é possível fazer... Desta maneira, se, para dividir, é necessário manter o eu dominado “aderido” à realidade opressora, mitificando-a, para o esforço de união, o primeiro passo é a desmitificação da realidade. Se para manter divididos os oprimidos se faz indispensável

uma ideologia de opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar (FREIRE, 2019, p. 235-237).

Ou seja, o fundamental da ação dialógica e libertadora não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada para aderi-los à outra (o que seria ativismo, mecanicismo), mas conscientiza-los (com eles) de que estão proibidos de ser sendo, de ser mais, e assim despertá-los (com eles) para uma práxis transformadora dessa situação.

A terceira característica da ação dialógica é a organização, cujo eixo é o testemunho.¹⁶ A ação dialógica descarta o autoritarismo e a libertinagem, mas consiste em autoridade (autenticada na relação com as massas, no testemunho) e liberdade. Nesse sentido, Freire enceta também uma dialética entre liberdade e autoridade: “A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica, está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade. Toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais (e em níveis existenciais diferentes), autoridade” (FREIRE, 2019, p. 244).

A ação dialógica visa à manutenção da dialética social da permanência-mudança, do estar sendo social, mediante a qual é possível “superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens”, ao invés de mitificar essa dialética para perpetuar a dominação, o que seria paralisa-la. Assim, é possível compreender que a síntese cultural, última característica da ação dialógica, não significa uma etapa final, mas a sustentação da unidade dialética das contradições sociais no sentido de sua contínua superação.

Enquanto, na invasão cultural, os atores – que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos, na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. (FREIRE, 2019, p. 247).

Síntese cultural, portanto, quer também dizer “ser com”, “mediação”, “comunhão” com vistas à libertação, à colaboração, à união, etc. A síntese cultural de que fala Freire não tem a ver com a “síntese dialética” vulgarizada com o esquema “TAS” (tese-antítese-síntese), estranho a Hegel, como demonstrado no

¹⁶ Cf. os elementos constitutivos do testemunho em FREIRE, 2019, p. 241.

capítulo seguinte, e muito menos deve ser confundida com um mero processo de miscigenação ou sincretismo da população. Síntese cultural é encontro de sujeitos mediados pela realidade da opressão para a sua transformação. A síntese é condição da *práxis*.

Nas páginas finais da *Pedagogia do Oprimido*, Freire mostra como a educação problematizadora já é síntese cultural quando a investigação temática e o conteúdo programático são produzidos na relação entre educadores e educandos. E, por fim, a síntese é exemplificada no caso concreto de uma reivindicação popular. Síntese é problematizar a reivindicação, não simplesmente apoiá-la, menos ainda adotar uma solução além da reivindicação, supostamente melhor. Problematizar a reivindicação também não é suspendê-la, mas apoia-la criticamente. Uma reivindicação por melhoria salarial, por exemplo, deve ser apoiada e ao mesmo tempo problematizada como não sendo a solução real da contradição, mas um paliativo da mesma. A problematização deve poder criticar a própria condição do trabalho expropriado do homem, quando mais parece uma escravidão, e assim organizar a luta pela reapropriação do trabalho pelo homem como sua própria existência, o que já seria um trabalho *outro*, como diria Marx, seria *autoatividade* (MARX, 2007).

2. O oprimido hoje: negro, antirracismo e decolonialidade no pensamento educacional

Este capítulo tem como objetivo principal caracterizar o negro como uma das mais gritantes faces do oprimido na sociedade brasileira atual, destacando como essa opressão se manifesta no contexto educacional e indicando, em linhas gerais, importantes lutas, conquistas e desafios envolvidos na tarefa de superá-la.¹⁷ Para tanto, o percurso do capítulo é feito em quatro etapas.

A primeira se vale de dados oficiais recentemente publicados pelo IBGE para comprovar o pressuposto que adotamos ao associar o negro ao oprimido. Seria uma etapa quase dispensável, não fosse o negacionismo ainda impregnado na sociedade brasileira quando se trata de reconhecer e efetivamente combater o racismo. A segunda etapa pretende acompanhar como a opressão do negro se manifesta no contexto educacional, o que o Movimento Negro já conquistou, sobretudo através das ações afirmativas, e como a luta continua. Para tanto, faz-se a revisão comentada do livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes, publicado em 2017. A terceira etapa relaciona as discussões precedentes com o pensamento decolonial, chamando brevemente a atenção para a noção de pedagogia decolonial, de Catherine Walsh, cujas influências mais fortes são Freire e Fanon. A quarta etapa é dedicada a atravessar rapidamente alguns temas sensíveis à questão racial (raça, identidade, reconhecimento, democracia racial), defendendo seu tratamento sob a perspectiva dialética (em conexão com o Capítulo 1) como possibilidade de por em prática uma pedagogia crítica, decolonial e antirracista.

2.1. O racismo existe?

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e

¹⁷ A associação entre o negro e o oprimido não é inédita. Ela aparece, por exemplo, no conhecido texto de Sartre, *Orfeu Negro* (1948), sendo que o oprimido nesse caso era o negro enquanto operário ou o proletário.

a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, p. 47).

No site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, acessando o menu “Estatísticas” e buscando por “temas sociais, população”, encontra-se o informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, publicado em 2019. Este breve, mas importantíssimo documento é dedicado ao estudo das desigualdades sociais por cor ou raça praticamente inerentes a todo país que sofreu um processo de colonização, como o nosso, e infelizmente ainda muito persistentes. Consequentemente, lê-se no documento, “há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos” (IBGE, 2019, p. 1), não só pelo IBGE e por outros órgãos oficiais, mas por inúmeras outras pesquisas. A maioria dos indicadores que lastreiam o estudo provém da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, e foram estruturados em cinco eixos: trabalho, renda, educação, violência e representação política.

Apesar de constituir a maior parte da força de trabalho, 54,9%, pretos e pardos superam brancos nas taxas de subutilização e desocupação, isto qualquer que seja o nível de instrução considerado. A informalidade, relacionada a formas precárias de trabalho geralmente sem proteções sociais, foi de 47,3% entre pretos e pardos ocupados em 2018, contra 34,6% dos brancos ocupados no mesmo ano. Quanto ao rendimento, tanto nas ocupações formais, quanto nas informais, pretos e pardos estão em severa desvantagem: “Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1.608). Tal diferença relativa corresponde a um padrão que se repete, ano a ano, na série histórica disponível” (IBGE, 2019, p. 3). Mulheres pretas ou pardas recebem menos da metade do que homens brancos. Homens pretos ou pardos, menos de 75% do que mulheres brancas. A proporção de ocupação de cargos gerenciais é 29,9% para pretos/pardos contra 68,6% para brancos, e nos cargos gerenciais de alto rendimento a participação de pretos/pardos cai para 11,9%.

No eixo sobre “Distribuição de rendimento e condições de moradia”, constata-se que o rendimento médio domiciliar per capita em 2018 foi R\$ 1.846 para brancos contra R\$ 934 para pretos/pardos, quase o dobro. Pretos/pardos são mais

que o dobro de brancos quando a “renda” fica abaixo das linhas de pobreza internacionalmente reconhecidas. Quanto às condições de moradia, é mais provável que pretos/pardos residam em domicílios espacialmente aglomerados. O Censo Demográfico 2010 verificou que essa chance é maior que o dobro em relação a brancos nos dois maiores municípios brasileiros, Rio de Janeiro e São Paulo. O acesso A serviços também é desfavorável para pretos e pardos:

Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças. (IBGE, 2019, p. 5)

O acesso à internet e às mídias digitais, importante ferramenta de inclusão social, também apresenta disparidade na faixa de 15 a 29 anos analisada. O acesso por telefone móvel, o principal meio, é alto para brancos e pretos/pardos, embora inferior para os últimos. A principal diferença é no acesso por computador, de 61,4% para brancos contra 39,6% para pretos/pardos.

As estatísticas sobre violência são graves. Em 2017, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes foi de 16 entre as pessoas brancas contra 43,4 entre as pretas e pardas, isto é, este segundo grupo tem quase o triplo de chances de ser assassinado. A série histórica, de 2012 a 2017, apontou para um aumento da taxa referente aos pretos/pardos de aproximadamente 17%. Sabe-se que a taxa de homicídios incide sobretudo na população masculina e jovem.

Quanto à participação política de pessoas dos grupos minoritários ou dos grupos populacionais historicamente mais desassistidos, ela ainda é tímida. Em que pese o aumento de candidaturas de pessoas pretas ou pardas para o parlamento federal, as assembleias legislativas e as câmaras municipais, de 2014 a 2018, o quadro permanece de sub-representação. “Com efeito, apesar de constituir 55,8% da população, esse grupo representa 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e por 42,1% dos vereadores eleitos em 2016 no País” (IBGE, 2019, p. 11). Um dos fatores responsáveis é a menor receita das candidaturas de pretos/pardos em comparação a de candidatos brancos. A discrepância na representação política, de maneira similar ao que ocorre no

mercado de trabalho, tem o maior impacto sobre as mulheres negras, a categoria mais ausente nos fóruns políticos, tanto se comparadas aos homens de mesma cor ou raça, quanto se comparadas a mulheres brancas.

Surpreendentemente, no quesito educação, o informativo começa com uma boa notícia que, entretanto, não deve animar tanto:

Uma série de indicadores educacionais da população preta ou parda apresentou trajetória de melhora entre 2016 e 2018, tanto como resultado da escolaridade acumulada ao longo das gerações, quanto em decorrência de políticas públicas de correção de fluxo escolar e ampliação do acesso à educação promovidas desde os anos 1990. No entanto, a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente. (IBGE, 2019, p. 7)

De fato, o analfabetismo na população preta ou parda de 15 anos ou mais diminuiu de 9,8% para 9,1% e aumentou de 37,3% para 40,3% a proporção de pretos/pardos de 25 anos ou mais com ensino médio completo. Também aumentaram as taxas de frequência na creche e em todos os níveis de escolaridade da população negra. Em 2018, estudantes pretos ou pardos se tornaram maioria (50,3%) nas IES públicas. Diminuíram ainda o atraso e a evasão escolar.

Porém, lembrando que tal população representa 55,8% do total de brasileiros, em todos esses índices escolares, permanece a desigualdade racial que é maior quanto mais se acumulam as desvantagens sociais neste e em todos os outros âmbitos simultaneamente ao avanço das faixas etárias. Em 2018, a taxa de brancos até 24 anos que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior era de 36,1% contra 18,3% de pretos/pardos; a taxa de brancos até a mesma idade com menos de 11 anos de estudo era de 17,4% contra 28,8% de pretos/pardos. A taxa de ingresso no ensino superior em 2018 era de 53,2% de brancos e 35,4% de pretos/pardos. No mesmo ano, 61,8% dos jovens entre 18 e 24 anos fora da escola por terem que trabalhar ou procurar trabalho eram de pretos ou pardos. Assim, a desigualdade racial se mostra estrutural, porque

o Brasil é um país em que a escolaridade implica em altos retornos salariais, em comparação a outros países do mundo, como reflete Menezes-Filho (2001), de modo que esse panorama de indicadores educacionais explica, ao lado de outros fatores, como os identificados na seção sobre mercado de trabalho, a desigualdade observada entre os rendimentos do trabalho das pessoas ocupadas brancas e pretas ou pardas. (IBGE, 2019, p. 8)

Apesar de uma série de medidas adotadas a partir dos anos 2000 (institucionalização do sistema de cotas, programas REUNI, SiSU, FIES e PROUNI, entre outras), o panorama educacional da população de pretos e pardos ainda é ruim e há muito a melhorar para reduzir consideravelmente a desigualdade racial historicamente produzida no Brasil.

As estatísticas que o IBGE apresenta neste informativo, às quais poderiam se somar os dados de inúmeras outras pesquisas oficiais ou não, provam que a desigualdade racial existe e que o negro pode ser definitivamente considerado o maior exemplo no Brasil atual do tipo do oprimido elaborado por Paulo Freire. A atualidade da desigualdade racial não é apenas a consequência ou reflexo de um momento histórico passado, mas indica a permanência – por combatido que seja – de um modo de organização social reprodutor do racismo. Para transformá-lo é fundamental compreender seus mecanismos. Essa tarefa de educação, formação e análise crítica é assumida atualmente por diversos pesquisadores, dentre eles Nilma Lino Gomes, amplamente referida aqui. A autora põe o problema marcando a simultânea historicidade e atualidade do racismo, e a peculiaridade do “racismo à brasileira”, como chamado por muitos, de se reafirmar pela sua própria negação, o que torna ainda mais complexo o combate contra ele:

A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de

profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46)

A maneira como o problema é colocado pelo viés da educação é flagrante: “por que *aprendemos...*?” Nilma Lino Gomes é professora de graduação e pós-graduação da FaE/UFMG, integra o Programa Ações Afirmativas na UFMG, foi reitora pro-tempore da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab, 2013-2014), ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) no governo da presidenta Dilma Rousseff. É pós-doutora pela Universidade de Coimbra, tendo sido orientada por Boaventura de Sousa Santos, e autora de diversos artigos e obras na interseção entre educação, raça e gênero. Não obstante todas essas credenciais, talvez fosse suficiente apresentar a guia principal das considerações deste capítulo como simplesmente *negra e mulher* no Brasil.

Em 2017, a experiência de Gomes com o governo, a militância e suas pesquisas convergiu para a publicação do livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. O texto não era exatamente inédito, consistiu na revisão de sua tese pós-doutoral orientada por Santos e intitulada *Movimento Negro, saberes e um projeto educativo emancipatório* (2006). Para aprofundar a discussão sobre o negro como oprimido no interior do pensamento educacional brasileiro, passa-se a uma revisão interna, comentada e minimamente crítica da referida obra, inserindo contribuições de outros pensadores quando for o caso.

2.2. Revisão comentada de *O Movimento Negro educador*

A premissa que orienta todo o livro de Gomes já aparece no Prefácio, assinado por Boaventura de Sousa Santos: “os movimentos [sociais] têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta” (GOMES, 2018, p. 9). Trata-se de um “conhecer-com” que não vem para substituir o convencional “conhecer-sobre” os movimentos, mas para coexistir produtiva e criticamente. É o que Santos chama de “ecologia dos saberes”. Para o pensador português, o conhecimento-com a luta é um tipo de

“epistemologia do Sul”, contra-hegemônica e decolonial. O conceito de epistemologias do Sul se desdobra, de acordo com Santos, em uma “sociologia das ausências” (que denuncia a desigualdade) e uma “sociologia das emergências” (que produz novos conhecimentos, novas formas de emancipação e identidades). Gomes defende a aplicação deste esquema teórico de Santos no pensamento da educação, cunhando a *pedagogia das ausências* e a *pedagogia das emergências*.

De acordo com Gomes, o Movimento Negro é educador na medida em que luta pela superação do racismo, pelo fim das desigualdades sociorraciais e pela emancipação social do negro no Brasil e na diáspora africana. Vários dos conhecimentos produzidos em luta pelo Movimento Negro (de agora em diante, MN) promovem a reeducação contínua da população negra e brasileira como um todo e embasam suas reivindicações, algumas das quais convertidas em políticas públicas, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI. O MN contrapõe os processos de colonização *do poder, do saber e do ser* incrustados na América Latina e no mundo (GOMES, 2018, p. 15-16; 121-122). Essa afirmação alinha a autora com os debates do grupo Modernidade/Colonialidade, como se vê adiante.

O livro de Gomes é importante porque ao mesmo tempo em que comemora diversas conquistas políticas do Movimento Negro no Brasil, é publicado em um momento (2017) regressivo, iniciado com a aprovação do impeachment de Dilma Rousseff, em 31/08/2016, dando início a um processo de “golpe”, nas palavras da autora, “parlamentar, midiático, jurídico, de classe, gênero, raça” (GOMES, 2018, p. 16). Com a reorientação neoliberal do governo, muitos dos avanços políticos foram prejudicados, vide o desmantelamento ou extinção de estruturas de Estado voltadas para a redução da desigualdade étnico-racial. As importantíssimas ações afirmativas também vivem um momento de estagnação.

2.2.1. O Movimento Negro e a Educação

Uma das principais características políticas do MN, que Gomes destaca sempre que pode, é como ele “ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2018, p. 21). A raça é reinterpretada pelo MN como potência de emancipação, não como regulação conservadora – esta função é entendida como categoria social e simbólica historicamente construída e

substituída por um sentido afirmativo e catalisador político. Ela é um eixo para a construção de identidades e subjetividades, e não mais um dispositivo de exclusão e autonegação.

A conceituação que Gomes fornece do que é Movimento Negro é ao mesmo tempo flexível e rígida. Rígida por considerar que o principal fio condutor do MN é o combate ao racismo e flexível por entender que tal combate assume uma multiplicidade de manifestações:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade” (GOMES, 2018, p. 24)¹⁸

A partir daí, sabemos que Gomes privilegiará em seu estudo as ações do MN voltadas para a superação do racismo no âmbito educacional. “A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (GOMES, 2018, p. 24). Essa negação tem pelo menos dois níveis: a negação efetiva do acesso à educação daquele que é o maior contingente populacional do país, e a invisibilização histórica e simbólica através de discursos negacionistas, de currículos deficientes e etnocêntricos, de abordagens paternalistas e falsamente inclusivas.

No primeiro capítulo do livro, que pretende consolidar a imagem do negro como ator político, encontra-se uma breve retrospectiva histórica das ações políticas do Movimento Negro, a partir do final do século XIX. Este passo metodológico é observado com mais ou menos detalhamento em artigos anteriores da autora e de muitos outros pesquisadores. A própria Nilma Lino Gomes tende a acompanhar a cronologia oferecida por Petrônio Domingues, no artigo “Movimento Negro Brasileiro:

¹⁸ É evidente, portanto, que o MN se articula afirmativamente e politicamente em torno da raça. Pode-se dizer então, que a definição de Gomes recepiona a de Domingues: “...para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, 102).

alguns apontamentos históricos”, segundo a qual seriam destacáveis quatro fases: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); da redemocratização à República Nova (1978-2000); e uma quarta fase atual a partir dos anos 2000.

Na primeira fase, destacaram-se a “imprensa negra”, predominantemente paulista, e a Frente Negra Brasileira – FNB. Após a abolição (1888) e a proclamação da República (1889), ter direitos iguais e ser considerado cidadão era ao menos uma possibilidade formal/legal, apesar de estar longe de ser a realidade do negro. Sendo os direitos políticos vedados aos analfabetos e também devido à resistência à incorporação dos negros no mercado do “trabalho livre”, a educação logo se transformou em pauta prioritária do movimento negro. Assim, desenvolveu-se nas primeiras décadas do século XX uma forte imprensa negra alternativa e especializada, sobretudo em São Paulo, contribuindo para o letramento, a politização e a informação geral de seu público e da sociedade brasileira como um todo. Seguramente a imprensa negra inspirou a organização de muitos movimentos políticos, dentre os quais o mais importante foi a Frente Negra Brasileira – FNB. Fundada em 1931, a FNB chegou a superar 20 mil associados em filiais espalhadas pelo país. Nelas, a FNB manteve escolas, grupos artísticos, desportivos e de formação política, departamento jurídico, assistência médico-odontológica, dentre outros serviços, além de publicarem um jornal chamado *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p.105-106).

A Frente Negra Brasileira se tornou partido em 1936 e influenciada pela conjuntura internacional passou a defender um programa ultranacionalista simpático aos regimes nazista e fascista. Em 1937, com a instalação do Estado Novo, a FNB e todos os outros movimentos políticos foram declarados extintos.

Após a ditadura varguista, os movimentos políticos negros voltaram a se reorganizar e dois deles, a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), foram o destaque da segunda fase apontada por Domingues. A UHC surgiu em 1943, no Rio Grande do Sul, e rapidamente se difundiu por vários estados, alcançando notável projeção política. O TEN surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como grupo teatral formado inicialmente somente por negros, recrutando seus artistas “entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos” (GOMES, 2018,

p. 30) e lhes oferecendo diversos cursos como o de alfabetização. Seu idealizador e líder foi Abdias do Nascimento (1914-2011), desertor da ação integralista assim que notou sua escalada racista. Com a ditadura, o UHC, o TEN e outros tantos movimentos sociais foram sufocados. Abdias do Nascimento se exilou nos EUA e regressando ao Brasil, em 1978, ajudou a articular a fase seguinte do movimento político negro. Depois, tornou-se deputado e senador.¹⁹

A terceira fase, a partir de meados da década de 70, tanto aproveitou o clima interno de acenos à redemocratização, quanto foi influenciada pela efervescência externa de movimentos sociais negros, fossem os antirracistas dos EUA, fossem os ligados a processos de descolonização, sobretudo de países africanos. Gradativamente foi se compondo o chamado Movimento Negro Unificado. Segundo Domingues, o embrião deste movimento foi a organização de orientação trotskista, Convergência Socialista. Em 1978, uma reunião de diversos grupos e entidades negras, em São Paulo, criou o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR, depois incluindo *Negro* no nome, MNUCDR, e finalmente o simplificando para MNU.

Na primeira metade dos anos 1980, o MNU conseguiu estabelecer uma forte articulação política e disseminação social. Denunciou o culto da “Mãe Preta” (símbolo da superexploração da escrava), substituiu Isabel por Zumbi (a consciência negra passou a ser comemorada no dia 20 de novembro, e não no 13 de maio), africanizou-se e descristianizou-se, criticou a mestiçagem e lançou as bases do que ficou conhecido como relacionamento afrocentrado. Domingues também ressalta o prestígio que a Educação teve nas ações e reivindicações do MNU:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos

¹⁹ Apesar de não mencionados por Domingues ou Gomes, destacam-se também neste período a Lei Afonso Arinos, transformando o preconceito contra cor e raça contravenção penal (1951) e o Projeto Unesco. Na agenda pacifista pós-Segunda Guerra Mundial, a Unesco patrocinou uma série de estudos no Brasil para compreender como nossa sociedade tinha relações inter-raciais supostamente harmoniosas, se comparada à norte-americana ou a países africanos. Esses estudos, dos quais participaram Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Roger Bastide, entre outros, acabaram por desmistificar a ideia de democracia racial que exibía aquela imagem harmoniosa ao mundo (a esse respeito, conferir *O negro no mundo dos brancos* (1972), de Florestan Fernandes).

escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país... Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 114-116).

Segundo Gomes, “o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, 2018, p. 32). Graduada em Pedagogia pela UFMG em 1988, é certo que o MNU influenciou a trajetória da própria autora.

Embora o ponto não seja trazido por Domingues, pode-se dizer que a terceira fase do MN culmina, em certa medida, com a Constituição Federal de 1988. Além de condenar o racismo como crime inafiançável e imprescritível (art. 5º), a constituição assegurou o pleno exercício dos direitos culturais das populações indígena e afro-brasileira (art. 215) e a consideração das contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro no ensino de História (art. 242).

Acerca da quarta fase do MN, iniciada em 2000, de acordo com a cronologia proposta por Domingues, consideramos que o autor optou, no escopo do referido artigo, por deixá-la mais aberta, como tarefa a fazer. É neste ponto que Gomes retoma a retrospectiva política do MN e é capaz de descrever uma fase atual bastante vitoriosa (o que marca esta fase é a consolidação das ações afirmativas), sem ignorar a persistência de grandes desafios – sobretudo diante do acirramento neoliberal do governo brasileiro desde 2016. Para isso, Gomes deixa de tratar o MN “institucionalmente”, identificando determinados grupos e atores como Domingues fizera, e prefere destacar as principais conquistas políticas do movimento, sempre priorizando aquelas relacionadas à Educação.

Assim, seguindo a autora, notamos que os frutos colhidos na fase atual são resultado de lutas políticas travadas ainda na segunda metade dos anos 1990. No dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” entregou ao presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. O governo respondeu com a criação do Grupo de

Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 1996. Além disso, o MN fez sentir sua atuação na edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDBE), em 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), de 1997. Os PCNs contemplaram minimamente a diversidade étnico-racial e de gênero ao incluírem os chamados Temas Transversais. A questão racial foi tratada pelo tema da Pluralidade Cultural. No entanto, muitos críticos, entre eles Gomes, entenderam que esse tratamento foi insuficiente, dada a perspectiva universalista dos parâmetros, fazendo com que a especificidade da raça e do racismo se diluísse no discurso da pluralidade e se dessensibilizasse num enfoque meramente conteudista, curricular, sem um verdadeiro engajamento pedagógico.

É possível dizer que até a década de 1980, a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2018, p. 33).

A quarta fase do MN, a fase das ações afirmativas, coincide com o início do terceiro milênio. Em 2001, o Brasil participa da *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul.²⁰ Essa Conferência foi precedida, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela *Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância*, realizada em julho de 2001, na UERJ. Entre 2003 e 2004, o governo cria dois importantes órgãos: a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Mas a principal ação afirmativa deste início de milênio é sem dúvida a alteração na LDBE de 1996 promovida pela Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país, a obrigatoriedade do ensino de

²⁰ Atualmente, estamos na “Década Internacional do Afrodescendente” (2015-2024), declarada pela ONU com o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais das populações afrodescendentes.

História e Cultura Afro-Brasileira.²¹ A Lei teve duas regulamentações, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora a Lei 10.639/03 disponha que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira seja especialidade das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, estende expressamente a obrigação para todo o currículo escolar (art. 26-A, §2º). A Lei também inclui o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, no calendário escolar.

Sem a abrangência da Lei 10.639/03, mas certamente com impactos práticos muito mais imediatos e contundentes, várias universidades públicas, a começar pela UERJ, passaram a adotar o sistema de cotas raciais e sociais para ingresso de estudantes. Em 2012, a Lei 12.711 estabeleceu tal sistema para as universidades e institutos federais. Em 2014, a Lei 12.990 também adotou as cotas para ingresso no serviço público da administração federal.

Outro importante dispositivo legal foi o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10). Logo no artigo 1º, o Estatuto define a população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” e as ações afirmativas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. Os artigos 11 a 16 são dedicados à Educação, reafirmando o disposto na LDBE sobre a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e da população negra no Brasil, no âmbito de todo o currículo, e estabelecendo para tanto a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico.

Todas essas conquistas são fruto do MN enquanto ator político e mesmo as ações não diretamente voltadas para o âmbito educacional têm um caráter educador e formador, aliás, transformador da própria sociedade como um todo. Por isso, Gomes prossegue seu estudo analisando a epistemologia produzida pelo MN,

²¹ A temática indígena também foi incluída através da Lei 11.645/08.

com parâmetros em sua maioria extraídos de Boaventura de Sousa Santos, a saber: “os processos de regulação-emancipação do conhecimento, a sociologia das ausências e das emergências, as ecologias de saberes, as epistemologias do Sul e o pensamento pós-abissal”.

2.2.2. Pedagogia das emergências

No capítulo segundo de sua obra, intitulado “Pedagogias que emergem”, Gomes trabalha os conceitos de ausência e emergência a partir de Santos. Enquanto as ausências são diversas formas de produção da não existência devido a uma monocultura racional, as emergências intentam produzir existências ao substituírem a monocultura por um cultivo de possibilidades, de “ainda não” futuros já tencionados no presente. Ao aplicar a contribuição de Santos no âmbito educacional, criando o que chama de “pedagogia das ausências e das emergências”, Gomes dá mais um passo na argumentação a favor da tese de que o MN é educador, pois as lutas deste movimento social, vistas no capítulo primeiro, educam e formam a sociedade brasileira para enxergar as ausências e promover as emergências sociais e raciais necessárias a um horizonte mais igualitário e criativo. Esse sentido ampliado de educação será explicitado no capítulo 7:

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz à educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (GOMES, 2018, p. 130).

Neste ponto também fica patente a filiação às contribuições de Paulo Freire. A pedagogia das ausências e das emergências, traduzida para o idioma freireano, é uma pedagogia que busca desativar as estruturas de *imersão* na opressão, muitas vezes invisíveis e introjetadas ideologicamente, para então produzir uma pedagogia da humanização, da *emersão* conscientizada – não como ascensão a um status racionalista mais sofisticado e completo, mas como *inserção*

na busca constante por liberdade, busca que brota da inconclusão congênita aos homens.

Poderíamos dizer que há, na obra de Paulo Freire, a utopia enquanto busca, enquanto algo realizável que luta para se realizar no presente, mapeando com prudência os caminhos possíveis dentro de um campo de possibilidades. Há também uma interpretação a respeito do futuro, visto como algo realizável, e da educação como projeto emancipatório possível. Essa é a perspectiva que orienta este estudo (GOMES, 2018, p. 45).²²

O capítulo “O Movimento Negro e os saberes” é de transição, ele próprio de emergência. Emergência da necessidade de uma crítica da razão, mais fortemente defendida no capítulo seguinte.

A especificidade dos saberes produzidos e articulados pelo MN é sua íntima relação com a história da subalternização do negro, história cuja ausência ainda se faz sentir e cuja emergência o MN se incumbiu de promover. O MN trata de afirmar uma “negatividade história”, buscar “outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si” (Wilson Nascimento Barbosa, Joel Rufino dos Santos *apud* GOMES, p. 48). Como Gomes insiste em dizer, o MN tem um perfil caracteristicamente educador, pois incide na reinterpretação crítica de uma história em que foi “incluído” pela sua exclusão, tornado “visível” pelo seu apagamento e marginalização. Nesse sentido, o MN reivindica o reconhecimento à diversidade étnico-racial, não apenas de maneira formal, através de políticas universalistas, mas o reconhecimento material, concreto. Por isso, na medida em que se verifica a lentidão da implantação nas escolas de práticas pedagógicas e currículos efetivamente comprometidos com a produção desse reconhecimento, apesar de a orientação formal e legal para isso já existir, o MN atua também na cobrança e na construção junto ao Estado de políticas públicas de igualdade racial, as polêmicas, mas justíssimas ações afirmativas, entre as quais, as cotas para ingresso nas universidades e no serviço público, supracitadas. Nota-se que a educação emancipadora não é alcançada apenas com diretrizes curriculares mais igualitárias, nem mesmo com novos projetos políticos-pedagógicos, se esses instrumentos mais formais não forem diretamente confrontados com a realidade que seus discursos

²² Nas Considerações Finais, Freire é lembrado novamente como figura importante para o que a autora chamou de “pedagogia da diversidade”: “O processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas). Esta é fruto dos movimentos sociais desde os anos de 1950 e 1960 como o movimento de educação popular e a participação de Paulo Freire” (GOMES, 2018, p. 134).

dizem refletir, se não houver também uma espécie de *enforcement* através das ações afirmativas. Em tudo isso, o MN parece sensível ao que Freire insistentemente denominou *práxis*, a combinação de reflexão e ação.

A tarefa epistemológica propriamente dita do MN, segundo Gomes, é uma verdadeira desconstrução-reconstrução da história e do modo de reprodução social brasileiro, diante das marcas que o racismo deixou e da forma pela qual se enraizou na sociedade:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade... via mito da democracia racial... Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático –, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, com forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo (GOMES, 2018, p. 51).

Alinhada a Santos, Gomes entende que essa tarefa só é possível a partir da abertura do pensamento pedagógico a um “permanente confronto de paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano” (GOMES, 2018, p. 54). A ideia de confronto não significa guerra aos paradigmas constituídos, mas coexistência crítica entre as variadas formas de epistemologias, coexistência que Santos denominou “ecologia de saberes”. Assim, o pensamento pedagógico deixa de ser *epistemicida*, “abissal” (termo que caracteriza o desprezo – o abismo – para com os saberes não hegemônicos, as “epistemologias do Sul”), e se torna pós-abissal.

2.2.3. Crítica da razão e saberes estético-corpóreos

O capítulo quarto, “Tensão regulação-emancipação, produção de conhecimentos e saberes”, pode ser considerado o mais teórico do livro e consiste num diálogo conceitual um pouco mais aprofundado com Boaventura de Sousa Santos. A tônica deste capítulo é a “crítica da razão indolente” (expressão que remete a uma das mais importantes obras de Santos), crítica de uma epistemologia

ortodoxa ocidental e moderna que submeteu historicamente a multiplicidade de saberes a uma só ciência, e a emancipação à regulação e à ordem. Essas submissões também caracterizam o que Santos chama de “razão metonímica”, aquela em que uma das partes coloniza todas as outras e se torna um falso “todo”.

Santos (2002, p.239-241) afirma que a ciência moderna promovida a racionalizador de primeira ordem da vida social assume o extraordinário privilégio epistemológico de ser a única forma de conhecimento válido. Ao reduzir as ricas tradições epistemológicas do primeiro período do Renascimento à ciência, o Estado liberal oitocentista teve um importante papel e concedeu a si próprio um extraordinário privilégio político enquanto forma exclusiva de poder. Essa tripla redução do conhecimento à ciência, do direito ao direito estatal e dos poderes sociais à política liberal – por muito arbitrária que tenha sido nas suas origens – atingiu uma certa dose de verdade à medida que foi se inserindo na prática social, acabando por se tornar uma ortodoxia conceitual (GOMES, 2018, p. 56).

No entanto, essa hegemonia ou ortodoxia não está livre de fissuras e, de acordo com Santos (GOMES, 2018, p. 60), duas delas são: a comunidade ou o nível social comunitário na sua tensão com o poder regulador estatal; e a racionalidade estética na sua tensão com outras duas formas “mais indolentes” de racionalidade, a moral-prática e a científica. Dentro da perspectiva desta pesquisa, que defende uma mediação didática artística através do cinema, é importante destacar que é a racionalidade estética a eleita por Santos e Gomes como potencialmente mais transformadora e emancipatória.

Outro aspecto notável no debate com a teoria de Santos neste capítulo é a ideia de que o conflito precisa ser o cerne de qualquer epistemologia que se queira emancipatória.

Segundo ele [Santos], o conflito serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e diversa culturalmente (GOMES, 2018, p. 62).

Neste trecho, percebe-se que a importância do conflito para uma epistemologia e também para uma pedagogia emancipadora é inicialmente considerada pela perspectiva da ausência. O conflito traz à tona o sofrimento produzido por determinado poder dominante e pode despertar indignação e mobilização tanto nos educandos, quanto nos educadores. A partir daí, dá-se a perspectiva da emergência. O conflito também traz à tona novas possibilidades de relacionamento, estimula a criatividade e a transformação. O conflito é apenas outro nome para a contradição, cujo movimento dialético pode levar a uma pedagogia crítica e libertadora. O conflito permite criticar o conhecimento e liberar os saberes, não como se conhecimento e saberes fossem coisas distintas, mas justamente o contrário: desativar a operação metonímica que submete estes àquele. A não separação entre saber e conhecimento é o primeiro passo, segundo Gomes, para a produção de uma teoria crítica educacional. Para Santos (*apud* Gomes, 2018, p.63), teoria crítica é toda aquela que não reduz a realidade ao que existe. Ou seja, a crítica é o instrumento que mostra o conflito onde antes simplesmente se mostrava o já dado enquanto “existente”. Para o pensamento crítico, existência é possibilidade de enunciação, criação, performance, e não “fato” existencial.

Para Gomes, o MN produz saberes que devem ser considerados criticamente ao lado do conhecimento científico tradicionalmente valorizado. Diferente deste conhecimento canônico, os saberes que o MN faz emergir são marcados pela vivência social da raça “na pele”, tanto da perspectiva regulatória, quanto da emancipatória. Como vimos, apesar da previsão legal de que estes saberes devem constituir os currículos escolares, a realidade é que eles ainda são pouco contemplados na prática.

Os saberes produzidos pelo MN são classificados como identitários, políticos e estético-corpóreos (GOMES, 2018, p. 69-77). Os saberes identitários se articulam em torno da resignificação da raça como afirmação da identidade negra ou negritude. É interessante notar que as ações afirmativas só ganham sentido na medida em que há um grupo que se autodeclara e se afirma no direito delas, bem como assim é reconhecido. Os saberes políticos, portanto, são quase a extensão dos identitários, pois a raça também é convocada para construir movimentos, resistências, reivindicações e políticas públicas.

Por fim, os saberes estético-corpóreos produzidos pelo MN visam superar o “conhecimento” hegemônico que atribui ao corpo negro o estigma do exótico, do folclórico, do erótico e também do violento. Esses saberes materializam os saberes identitários, pois a identidade negra não se dá somente por uma reelaboração afirmativo-discursiva da raça, mas, sobretudo pela apropriação de símbolos das diversas culturas negras e pela valorização dos elementos estéticos negros, como a cor da pele e o cabelo crespo. Sobre este último tipo de saberes, privilegiado no estudo de Gomes, a autora comenta:

Os saberes estético-corpóreos, sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, os quais são capazes de transformar as diferenças inscritas na cultura negra em exotismo, hibridismo, negação: ou seja, em formas peculiares de não existência do corpo negro no contexto brasileiro. Estas formas atingem o imaginário da sociedade brasileira como um todo (inclusive dos próprios negros), e dessa forma afetam o discurso e a prática pedagógica, desde os manuais didáticos até a relação pedagógica na sala de aula e com o conhecimento (GOMES, 2018, p. 78).

A corporeidade negra encarna uma pedagogia da ausência quando denuncia os processos e mitos históricos a serviço do branqueamento, da “morenização”, ou da simples negação e da rejeição do negro, e produz uma pedagogia da emergência quando afirma e valoriza a estética negra, esteja ela presente nos símbolos culturais, linguísticos e artísticos afro-brasileiros, esteja no modo diferente de sentir o mundo – na acepção original de estética enquanto sensibilidade –, de viver o corpo no mundo. Os saberes estético-corpóreos da negritude se ligam à racionalidade estético-expressiva descrita por Santos.

O capítulo quarto termina lembrando a polêmica em relação à implantação das ações afirmativas, sobretudo a das cotas para ingresso nas universidades, sua judicialização e as decisões favoráveis do STF. Por fim, são comentados estudos e pesquisas que atestaram a capacidade e o bom desempenho dos alunos cotistas, derrubando argumentos ideológicos e racistas que alegavam o contrário.

2.2.4. A corporeidade negra e a tensão regulação-emancipação

No capítulo quinto de *O Movimento Negro educador*, Gomes aprofunda a discussão sobre a corporeidade e a estética negra em relação à sociedade como um todo. Cabe lembrar que a autora já publicou uma obra anterior inteiramente consagrada ao tema, *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2006).

De acordo com Gomes, foi a partir dos estudos feministas das últimas décadas que o corpo foi reintroduzido em chave crítica no pensamento social. Que lugar o corpo negro conquistou na sociedade até agora e como? Gomes constata a afirmação e a exposição cada vez maiores do corpo negro nas redes sociais, na arena política, na academia, na arte, na mídia, etc. Há sem dúvida também uma maior percepção social aliada a tal exposição. Mas qual é a qualidade desta percepção e como ela afeta o MN? Embora aborde a percepção do corpo negro no esquema da tensão entre regulação e emancipação, a questão sobre a qualidade da relação estética entre corpo negro e sociedade fica sem uma resposta mais específica ou demonstrada.

Gomes propõe a discussão do corpo em dois aspectos, corpo regulado e corpo emancipado (GOMES, 2018, p. 96-97). O corpo regulado pode ser o simplesmente dominado (escravizado, estereotipado, objetificado), mas também aquele falsamente autonomizado ou livre, tornado mercadoria no mundo liberal globalizado. O corpo emancipado afirma e vive de acordo com seu modo próprio de vida. Embora a autora não o diga, certamente concorda que não existe de fato nem um corpo totalmente regulado (vide as inúmeras formas de resistência à escravidão) nem totalmente emancipado. O que ela afirma é que regulação e emancipação estão sempre articuladas em tensão dialética²³, e que um dos piores riscos da emancipação é recair em regulação, tornar-se o duplo da regulação.

Isso faz retornar a questão da qualidade da relação estética entre corpo negro e sociedade. Pode-se indagar o quanto a percepção do negro nas redes sociais e na mídia, por exemplo, é facilmente corrompida e transformada em regulação, via mera “representatividade”. É o que ainda acontece com a representação do negro no cinema, como se conclui ao final do próximo capítulo.

Já no capítulo sexto, Gomes fornece alguns exemplos históricos da tensão regulação-emancipação. Primeiramente, a história da escravidão não é só a

²³ Apesar de utilizar o termo “dialética” diversas vezes, Gomes não o especifica da maneira feita ao longo desta pesquisa, principalmente a partir de Freire e Hegel.

da regulação do corpo negro, mas da incessante resistência do mesmo: quilombos, revoltas, abortos, suicídios, desobediência. A abolição não é só a história da libertação, mas do total abandono dos negros num novo regime de organização da vida e do trabalho, no qual o racismo continuou, ou seja, a antiga regulação permaneceu. O imigrante europeu trazido como força de trabalho assalariado e insumo genético para o embranquecimento da população não foi só concorrente do corpo negro, mas também sofreu a regulação estatal-capitalista e muitas vezes lutou junto com o negro pela emancipação. A consciência pedagógica e o tratamento curricular desses vieses históricos é condição básica de uma educação libertadora. Pode-se dizer mesmo que a formação dos sujeitos auxiliada por tal educação é quase uma propedêutica para o exercício de uma cidadania atenta e ativa no jogo político entre regulação e emancipação que constitui a vida social.

No cenário estético, Gomes aborda a tensão entre regulação e emancipação em torno dos padrões de beleza e feiura. Ao mesmo tempo em que o MN emancipa o corpo negro ao valorizar elementos estéticos historicamente depreciados, afirmando a “beleza negra”, a globalização recaptura esse valor como troca, de acordo com as regulações do mercado capitalista. Por sua vez, esse jogo explicita outra tensão, a ambiguidade do negro enquanto consumidor:

O aumento de produtos étnicos que apelam para a especificidade étnico-racial dos seus possíveis consumidores torna-se fonte de exploração e lucro para os empresários negros ou não. Por outro lado, a inserção da população negra no mercado de consumo e o estatuto do negro como um “consumidor” revela um certo nível de mobilidade social desse grupo étnico-racial se considerarmos a forma como o mesmo era tratado durante o regime da escravidão: uma mercadoria a ser comprada e vendida. (GOMES, 2018, p. 112)

Na lógica do mercado, os saberes estético-corpóreos do negro são novamente submetidos à regulação, viram seu duplo. Para uma população historicamente mercadorizada e consumida, tornar-se consumidor é uma viragem incrivelmente complexa. É a educação libertadora que decide se o negro se conformará a essa nova regulação, ou insistirá na necessidade de novas emancipações:

O Movimento Negro aproveitou estrategicamente essa situação para enfatizar uma de suas lutas históricas e que atualmente vem ganhando espaço no debate público do terceiro milênio: as ações afirmativas no

mercado de trabalho. A sociedade de consumo, o Estado e o mercado encontram uma pressão da população negra que, nesse momento, soma-se à luta de outros movimentos sociais. Os negros denunciam que não basta apenas exaltar a existência de uma classe média negra (e branca) consumidora, mas é preciso atentar para a situação de desigualdade e desemprego que assola a maioria da população brasileira, dentro da qual os negros (pretos e pardos) encontram-se no pior lugar. No caso específico da comunidade negra a denúncia é mais forte: grande parte não pode sequer gozar dos direitos básicos da cidadania. O nível de pobreza dessa parcela da população não lhe permite ser pensada e nem se pensar como público-consumidor. Por isso, o Estado brasileiro precisa aprimorar as suas políticas de combate à pobreza e, juntamente com elas, implementar políticas específicas de correção das desigualdades raciais. As políticas universais não conseguem contemplar a raça da maneira como esta necessita (GOMES, 2018, p. 112-113).

A partir da formação que incorpora o saber do jogo político da regulação-emancipação, Gomes enxerga a emergência de novas subjetividades, “subjetividades desestabilizadoras”²⁴, nutridas com interrogações/imagens intensas, efetivamente desestabilizadoras, espantosas, indignantes, as mesmas que socializadas unificam o próprio MN (GOMES, 2018, p. 119-131). Essas interrogações/imagens podem ser a escravidão e o racismo, o capitalismo e o patriarcado, mostrados em toda sua violência e produção de sofrimento. A mensagem do último capítulo, antes das considerações finais, é de exortação para a urgência da união, da comunicação e da cumplicidade dos variados movimentos sociais em torno dessas interrogações/imagens.

2.3. Breve menção ao pensamento decolonial

A discussão entre raça e educação intensificada a partir dos anos 2000 no Brasil encontra rica ressonância em pesquisas desenvolvidas no contexto mais geral latino-americano sobre decolonialidade. Nessa linha, um dos principais agentes produtores de conhecimento é o coletivo ou “think tank” Modernidade/Colonialidade (doravante, M/C), formado por pesquisadores de diferentes procedências e interesses, tais como o sociólogo peruano Aníbal Quijano (falecido em 2018), a pedagoga equatoriana-estadunidense Catherine Walsh e o filósofo argentino Enrique Dussel. O grupo busca construir um projeto

²⁴ O quanto esse conceito desestabiliza e problematiza a própria noção de identidade que a autora defende, é uma força que permanece inexplorada na sua obra, e que se tentou tangenciar ao final deste capítulo.

epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

A tese principal do M/C é que a colonialidade é inerente à modernidade, que há uma estrita interdependência entre modernidade e colonialidade. Significa dizer que as próprias instituições modernas – a própria razão moderna, como gostaria de salientar – surgem e se estruturam a partir de práticas coloniais. Essa tese se desdobra na diferenciação entre *colonialismo*, os processos históricos de colonização na América, na África e na Ásia, oficialmente finalizados, e *colonialidade*, o modo de reprodução pós-colonial que conservou as dinâmicas da colonização até agora nas colônias supostamente emancipadas.

Os diversos pesquisadores do M/C costumam se referir à colonialidade em três vertentes: a *colonialidade do poder, do saber e do ser*. A colonialidade do poder implica necessariamente práticas racistas de hierarquização dos homens com base em classificações arbitrárias (as raças), pretensamente racionais, apenas para legitimar a relação de dominação com suas atrocidades: genocídio, escravização, etc. A colonialidade do poder, assim, possibilita a colonialidade do saber, o extermínio histórico da alteridade epistemológica – o que tem sido chamado de epistemicídio;²⁵ e a colonialidade do ser, pois, negada a autonomia em relação aos próprios corpos e em relação aos próprios saberes, os povos colonizados tem apenas dois destinos: o aniquilamento de seu ser ou a adoção de modos de vida prescritos pelas “metrópoles”, adoção nunca livre de profundas contradições.

Diante desse diagnóstico, o coletivo M/C tem duas propostas básicas. A noção de “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p.10) como contraponto à colonialidade e, a partir dela, a construção de um novo projeto ético, político e epistemológico denominado “transmodernidade” (DUSSEL, 2016, p. 63). A diferença colonial é a valorização dos modos de administração/socialização/subjetivação e de produção do conhecimento historicamente silenciados e apagados; não se prega a

²⁵ A noção de epistemicídio trata de complementar o termo genocídio que caracteriza os processos de colonização. A colonização não só dizimou povos nativos e desterrados, dominou territórios, mas também colonizou saberes, exterminando ou reprimindo formas de conhecimento diferentes das hegemônicas e etnocentradas. No Brasil, isso resultou na marginalização estrutural dos conhecimentos africanos e indígenas. “O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negras e negros nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra” (DOS SANTOS, E.F.; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A.M., 2018, 955).

pura e simples negação da matriz eurocêntrica, mas a coexistência crítica dela com outras tantas matrizes. É nesse sentido que Walsh adotou o conceito de “interculturalidade”, tendo como referência os movimentos sociais indígenas e afrodescendentes andinos.

Walsh é uma das pesquisadoras mais importantes para o estágio atual dos debates sobre pedagogia decolonial. O conceito de interculturalidade (WALSH, 2009, p. 1-29) aplicado aos campos epistemológico e educacional propõe uma inserção crítica das experiências historicamente marginalizadas e não sua mera inclusão em sistemas ainda presos à colonialidade. Trata-se de transformar esses sistemas mediante a inserção crítica daquelas experiências e assim construir uma nova pedagogia. Não à toa, entre as referências principais de Walsh estão Frantz Fanon e Paulo Freire.

2.4. Abordando dialeticamente alguns temas da questão racial

Como ficou demonstrado nas seções anteriores, a educação antirracista depende de uma crítica da razão moderna. Enquanto para Gomes essa crítica se torna possível como pedagogia emergente a partir do confronto entre os saberes estético-corpóreos e a razão indolente ou metonímica, a própria tese do pensamento decolonial critica a modernidade ao vincula-la à colonialidade. Também ficou suficientemente evidente a possibilidade de associar o negro ao oprimido, tendo como contexto o âmbito Educacional. A seguir, são abordados alguns temas da questão racial mais presentes na discussão anterior, raça, identidade, reconhecimento e democracia racial, operando neles mesmos a crítica da razão moderna através do pensamento dialético tal como foi mapeado na *Pedagogia do Oprimido* (Capítulo 1).

2.4.1. Raça²⁶

Segundo o antropólogo nascido no Zaire e professor-titular da FFLECH-USP, Kabengele Munanga, “o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua

²⁶ O conceito de *etnia* já disputou com a raça a posição de pilar da identidade negra, e perdeu. O negro na África pertence a centenas de etnias diferentes. A raça transcende etnias e tem seus elementos próprios de aglutinação de negros e de negras.

vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2003). Ora, isso quer dizer que raça significa basicamente razão. E razão é uma categoria fundamental do pensamento filosófico e do pensamento em geral, pelo menos na tradição ocidental. A própria Modernidade se sustenta no princípio da racionalidade. Tudo indica que a solidariedade entre raça e razão não é nada inofensiva²⁷. Esses conceitos assumem uma dupla-face, tal como Jano. Enquanto a face da razão foi responsável pelo progresso científico e cultural moderno em geral, a face da raça foi responsável pela barbárie diretamente proporcional àquele progresso.

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII o palco principal dos debates sobre esse assunto (MUNANGA, 2003).

Na modernidade, desde o momento em que há razão, há raça. A passagem acima nos sugere que desde o século XVI, na medida em que os colonizadores se perguntam sobre a *razão de ser* dos povos “descobertos”, se humanos ou animais, já opera uma divisão racial. Não importa tanto se essa razão se baseou em teorias pseudo-biológicas no século XVIII, ou antes, em interpretações teológicas, o fato é que ela automaticamente produziu raça ao desqualificar as diferenças étnico-raciais de inúmeros povos para justificar sua dominação. Tanto a raça já existia antes de sua formulação científica no século XVIII, que é famosa a discussão jesuítica sobre a diferença entre índios e negros. Estes últimos seriam desprovidos de alma, ineptos à catequização e, portanto legitimamente escravizáveis.

O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o

²⁷ Por isso, a *Crítica da razão negra* (2013), de Achille Mbembe, é uma obra incontornável, porém não discutida aqui.

biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003).

O racismo é o maior exemplo de como a classificação, um procedimento tipicamente racional, isto é, da *ratio*, degenera em hierarquização e discriminação quando determinadas “classes” (raças) são valorizadas em detrimento das outras. Isso acontece quando a classificação sofre um raptó ideológico para servir ao poder dominante. Se a classificação enquanto procedimento racional já existia desde a Antiguidade, talvez o racismo também já existisse sob outras formas antes da escravidão negra e dos regimes fascistas, e por certo continua existindo. Munanga recorda a passagem bíblica com base na qual os calvinistas justificaram o racismo contra os negros, a maldição de Noé à descendência de Cam (que significa “pele escura ou queimada”). Na história (Gn 9), Cam viu o pai nú e nada fez além de contar aos irmãos, Sem e Jafé, os quais o cobriram. Sabendo disso, Noé o amaldiçoou dizendo que sua descendência seria escrava da descendência dos irmãos. Embora Munanga não o desenvolva, aí se encontram as raízes de uma complexa articulação ainda vigente entre racismo e nudez, uma espécie de jogo de tabu/transgressão relacionado ao corpo, impresso mais intensamente no corpo negro, e mais ainda no corpo negro feminino.

2.4.2. Identidade

Quando a razão racializa, ela também produz identidade. Exatamente para poder negar o outro racializado e dominá-lo, a razão precisa afirmar uma medida autoidêntica a si mesma ante a qual a diferença é considerada inferioridade e até dívida. É por isso que a identificação com uma identidade negra a partir da raça está longe de ser uma operação simples. Isso só pode ser outra identidade, outra raça e outra razão. Outra identidade porque se trata de afirmar a integridade da diferença antes entendida como déficit. Outra raça porque se trata de afirmar a

existência e a consistência de uma categoria criada justamente para ser negada e inexistir. E outra razão porque não mais produtora de dualismos e sim de diferenças.

Se é evidente que a raça não existe do ponto de vista biológico; se a biologia demonstra que a cor aparentemente branca ou clara de uma pessoa não impede que ela tenha marcadores genéticos “negros” (o que também não tem a ver com raça), então a autoidentificação com a raça negra ou simplesmente a identidade negra só pode ser uma decisão política, *tanto quanto* o racismo,²⁸ com a diferença fundamental de que a decisão racista é necrófila e a decisão da identidade negra é biófila. Esta decisão depende de muitos fatores, sendo a cor da pele apenas o mais visível, e não é nada fácil diante de todo o exposto e até porque precisa continuar se defendendo do racismo por dentro e por fora.

É por isso que Nilma Lino Gomes insiste que uma das formas pela qual o movimento negro educa é ressignificando e politizando a raça. A raça se transforma em ponto de encontro de valores culturais em torno aos quais ocorre o sentimento de pertencimento e a autoidentificação (a fim de celebrar, resistir ou reivindicar), e para além dos quais ocorre a identificação – não racista – das alteridades.

Dessa forma, a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político... Nesse sentido, o *meu* mundo, o *meu* eu, a *minha* cultura, são traduzidos também através do outro, de *seu* mundo e de *sua* cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento... A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento (GOMES, 2005, p. 40-41)

Identidade, portanto, é um processo que se desdobra, se espelha, simultaneamente em (auto)identificação e reconhecimento (ou “heteroidentificação”). Essa noção tem pelo menos duas implicações importantíssimas, que só analiticamente poderíamos separar em prática e teórica, pois são totalmente imbricadas, constituindo uma *práxis*, diria Feire. Referimo-nos à política pública de

²⁸ Esta formulação é intencionalmente polêmica. Ela dá azo à falácia discutida adiante de que a ação afirmativa que valoriza a diferença também seria racista. No entanto, talvez seja exatamente o caso de sustentar um *outro* racismo, talvez o “racismo anti-racista” de que fala Sartre em *Orfeu Negro* (1948).

ações afirmativas, sobretudo as cotas e, por outro lado, às discussões sobre reconhecimento no interior da teoria e da filosofia políticas.

A polêmica sobre as cotas na primeira década dos anos 2000 girava em torno da suposta falta de critérios objetivos para se atestar as autodeclarações de cor ou de raça, uma vez que o próprio conceito de raça teria perdido sua legitimidade para classificar grupos sociais. Curiosamente retorna a velha ideologia da mestiçagem, como se viesse “superar” a ideologia racial e como se as duas nunca tivessem coexistido cordial e democraticamente. Além disso, em tom de chantagem emocional, diz-se que a política de cotas é mera imitação dos EUA, injustificável dadas as diferenças entre o racismo norte-americano e o brasileiro. Esse raciocínio é perverso e falacioso. De fato, o Brasil nunca precisou legalizar um regime racista como o *apartheid* sul-africano ou o *jim crow* norte-americano para produzir seu próprio “racismo à brasileira”. Mas no que depende dos defensores da mestiçagem e da democracia racial, o racismo nunca existiu. Esse negacionismo é menos o sintoma de *uma* “cara dura” e cínica, do que o sintoma de uma longa experiência adquirida nas “duas caras”, no jogo de aparências, jogado em terras brasileiras pelo menos desde o início do século XIX, com as leis “para inglês ver”, surgidas como se sabe justamente para disfarçar a escravidão.

A consciência racial brasileira parece, com efeito, transitar permanentemente em duas pistas: a da realidade discriminatória contra o negro e a do desejo de relações fraternas e naturais. A primeira é um fato de todas as horas; a segunda, uma aspiração patriarcal de todos. Denúncias públicas de racismo, mesmo comprovadas, esbarram, por isso, geralmente, num muro de pedra: denunciar o fato equivale, para o senso comum, a renegar a aspiração; e, assim, por curioso artifício, o anti-racista, entre nós, se converte, frequentemente, em “racista pelo avesso”. E enfim, não se deve esquecer que num país visceralmente autoritário como o nosso, a simples expressão *democracia racial* evocará no homem comum qualquer coisa justa e possível, cuja força é garantida pela sua própria excepcionalidade (SANTOS, 1999, p. 121).

Se o racismo não existe, então os diversos dados e séries históricas oficiais que mostram a desigualdade racial em diferentes áreas são falsos. Para fugir desta contradição, costuma-se equiparar a desigualdade racial e a socioeconômica, sugerindo-se a melhoria universal das políticas sociais, e não ações afirmativas ou discriminações positivas. Aí mora a confusão, muitas vezes deliberada, entre classe social e raça. Entretanto os dados são taxativos quanto à diferença entre ambas. Não houvesse diferença, a raça não tenderia a agravar a desigualdade econômica.

O discurso universalista é perverso porque alega que ações afirmativas geram não só mais desigualdade, como até o fantástico “racismo reverso”, mas ignora a defasagem histórica da condição social da população negra e o grande risco de que nada efetivamente mude. Na verdade, o horror à ação afirmativa é um horror à possibilidade de sofrer a mesma *razão* dominadora e racista com que se oprime o outro, portanto, um horror a si mesmo. Mas é óbvio que assim os detratores das ações afirmativas apenas as assombram com seus próprios fantasmas.

Não obstante, o STF se posicionou duas vezes favorável às cotas, primeiro na ADPF 186 (cotas para universidades), depois na ADC 41 (cotas para concursos públicos), recomendando aperfeiçoamentos. Nesse sentido, as universidades vêm constituindo comissões de heteroidentificação que funcionam como um controle interno para assegurar que as cotas não sofram desvio de finalidade por causa de candidatos trapaceiros. Geralmente, essas comissões têm uma composição diversa, com a participação de pessoas negras ligadas a entidades e coletivos do Movimento Negro, suas decisões são divulgadas, monitoradas pelo Ministério Público e passíveis de recurso. Os critérios não são apenas fenotípicos, mas também são realizadas entrevistas e podem ser aceitos documentos subsidiários como os referentes à ascendência. A heteroidentificação por essas comissões, com toda sua complexidade, é apenas um exemplo concreto de como identidade implica reconhecimento e rivaliza com o racismo.

2.4.3. Reconhecimento

Não é porque a cor da pele é um critério aparentemente “objetivo” que o processo de reconhecimento (a identidade negra e sua heteroidentificação) precisa se reduzir a uma simples conferência. Já sabemos como, em Hegel, ele está longe de ser isso. Para o filósofo alemão, o reconhecimento implica uma situação de relação e mediação intersubjetiva radical que não pode prever de antemão os resultados do devir das identidades que se constituirão. Nessa pesquisa, notou-se que Freire também pensa assim, mas a sua contribuição, inspirada ou não do materialismo marxista (posto que em momento algum Freire acusa Hegel de idealismo) é fundamental. Porque Freire insiste que a mediação dos homens entre si é também mediada pelo mundo, pela realidade concreta com vistas a sua

transformação. E se essa realidade concreta é de opressão e desigualdade, nada impede que, *durante* o processo dialético de reconhecimento –abertura radical à produção da diferença e não uma simples concessão de direitos ou atributos já pré-determinados (pelo mesmo modo de reprodução social que produziu opressão e desigualdade!) – sejam também corrigidas essas contradições e conquistados os respectivos direitos. Vide o exemplo da luta por melhorias salariais, no final da *Pedagogia do Oprimido*. Além da luta pelo do direito, nos termos capitalistas já dados, existe a luta para reconfigurar os próprios termos que regulam o modo de vida da sociedade, no caso, a luta pela construção de uma *outra* compreensão de trabalho.

Outra referência essencial para a discussão do reconhecimento é a dissertação *Nos alicerces do mundo: o dilema e a dialética na afirmação da identidade negra* (2006), de Rebeca Oliveira Duarte. A autora parte da polêmica sobre a implantação das ações afirmativas (cotas) no Brasil precisamente num horizonte de suposto “fim da raça” cientificamente dada: como falar de igualdade universal, a partir daí, e continuar defendendo diferenças localizadas (a identidade racial, por exemplo) para promover essa igualdade? A autora repassa então o dilema reconhecimento/redistribuição, bastante importante na filosofia e na teoria políticas atuais. Esse dilema está condensado no debate entre dois pensadores, Axel Honneth e Nancy Fraser.

Honneth (2003) parte do reconhecimento em Hegel para buscar um *reconhecimento jurídico* que não é mais do que o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos como *sujeitos de direitos*. É do desrespeito a essa quase “substância” do indivíduo moderno que surgem as lutas por reconhecimento, das quais derivam as políticas redistributivas. A diferença disso para o que dissemos acima é justamente essa pré-determinação honnethiana do reconhecimento centrada no indivíduo moderno. Ora, Hegel é precisamente um crítico da razão e do indivíduo modernos. É por isso que Vladimir Safatle acusa Honneth de “déficit de negatividade” (SAFATLE, 2013, P. 191-228), isto é, ele não seria tão radical quanto Hegel na hora de caracterizar o indivíduo como fatalmente indeterminado, sempre porfazer, diria Freire.

De acordo com Duarte (2006), o problema da justiça para Fraser se distingue analiticamente em redistribuição (desigualdades socioeconômicas) e

reconhecimento (desigualdades socioculturais). Em tese, porém, enquanto o reconhecimento de identidades se apoia em diferenças, a redistribuição deveria buscar a homogeneidade social. Para Fraser, o suposto dilema seria resolvido com ações de afirmação e de transformação, em sentido cruzado: as primeiras como injeções redistributivas nos grupos identitários, as segundas como choques de desconstrução da própria estrutura social que produz identidades. Parece que Fraser vincula diferença e desigualdade, com se justiça e diferença fossem coisas antagônicas. No limite, a ação afirmativa parece ser tão somente tolerada a contragosto. Duarte resume bem o ponto: o dilema de Fraser se tornou “camisa-de-força” (DUARTE, 2006, p. 68-69).

Abandonando o falso dilema, Duarte vai buscar em Iris Marion Young e Stuart Hall as condições para se pensar o reconhecimento atrelado a uma redistribuição não apenas material, mas política. Para Young, assim como para Freire, a categoria da opressão é fundamental. Dois aspectos são importantes. Ao contrário de Fraser, Young não entende que grupos sociais articulados em torno de identidades e diferenças produzam automaticamente desigualdade. E ao contrário de Honneth, Young entende que o sujeito “é um produto dos processos sociais, não sua origem; a identidade individual, assim, se define em relação a como as outras pessoas os identifica, identificação que por sua vez é feita a partir dos termos de um grupo” (DUARTE, 2006, p. 74). Assim, Duarte é capaz de aplicar uma mesma crítica a Honneth e Fraser simultaneamente: a ideia de que o grupo produz desigualdade decorre diretamente de um “modelo agregativo – ou seja, metodologicamente individualista” (DUARTE, 2006, p. 75), e isso é tudo que uma perspectiva dialética da relação radical procura combater.

A política da diferença significa que, ao invés do desaparecimento das diferenças dos grupos sociais, deve-se promover o respeito às mesmas, compreendendo ainda que os grupos são fluidos e que, assim como aparecem, também podem desaparecer. Além disso, as diferenças de grupo devem ser entendidas como surgidas de relações e processos sociais, de forma a se cruzarem entre si, formulando aspectos múltiplos de identificações grupais. Por esse princípio geral da política da diferença com vistas à justiça social, I. Marion Young defende as políticas de ação afirmativa nem tanto pelas perspectivas reparatórias ou redistributivas que identificou Nancy Fraser, mas como um meio de combater a opressão... (DUARTE, 2006, p. 75).

A partir daí, Duarte vai propor um modelo dialético de afirmação/transformação, do qual julgamos estar bem próximos com o ânimo deste trabalho em defender uma pedagogia dialética da emancipação como chave para uma educação antirracista e decolonial. A autora examina a ideia de “descentramento” da identidade do sujeito pós-moderno proposta por Stuart Hall, bastante debatida nos últimos tempos. Seria esse descentramento algo prejudicial para os processos identitários? Entendemos que sim e não. Essa fragmentação pode autorizar a simples multiplicação de enclaves sociais atomizados em torno de suas identidades enquanto propriedades, segundo o modelo agregativo mencionado por Duarte. Mas também – e talvez seja isso que Hall (2008) tenha em vista ao adotar o conceito derridiano de *différance* – pode redefinir esse modelo de identidade a partir de constantes cruzamentos, *interseccionalidades*, *reconhecimentos*, o que não significa seu enfraquecimento. Para Duarte, significa a combinação dialética de ação afirmativa sem perder de vista o horizonte incessante de transformação, como diria Freire, de ser mais.

Com a compreensão da política da diferença, as identidades não surgem como um dilema para a transformação, já que não se orientam pelo relativismo, localismo ou essencialismo; do contrário, pela perspectiva das interseccionalidades e articulações que estabelecem, surgem com um propósito dialético: parafraseando Sartre, é a afirmação da identidade negra, em nosso caso, que funciona como uma antítese à tese do racismo, fomentando uma consciência negra de luta para a construção da síntese final – a sociedade com igualdade racial (DUARTE, 2006, p. 101).

Quando Frantz Fanon leu essa passagem de Jean-Paul Sartre, afirma em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, sentiu que lhe roubavam sua última chance, que Sartre estava mostrando a relatividade da negritude, era um balde de água fria. “Jean-Paul Sartre, neste estudo, destruiu o entusiasmo negro” (FANON, 2008, p. 122). Estaria também Fanon destruindo o entusiasmo da pedagogia dialética aqui defendida?

Não há, em Hegel, o famoso esquema TAS (tese-antítese-síntese) que Sartre utilizou. No referido livro, Fanon consagra uma seção específica ao problema “O preto e Hegel”, com uma condensada, mas absolutamente rigorosa recapitulação da dialética do senhor e do escravo. Toda a dinâmica da mediação é perfeitamente explicada e nada se diz sobre tese-antítese-síntese. Esse esquema é posterior a Hegel, presente de modo mais ou menos problemático em diversos hegelianos, mas

também lhe é anterior e se encontra literalmente em Fichte (que Fanon chega a citar). No entanto, o comentário de Fanon à afirmação de Sartre é visceral demais para se basear numa contenda teórica. Porém, não está dissociado dela. Na referida seção, “O preto e Hegel”, a crítica de Fanon é a um certo monopólio e suspensão do processo dialético por parte do senhor, aquele que “põe a tese” e que então “concede” ao escravo o *direito* à antítese e assim encerra a dialética cedo demais, sem luta efetiva – há um reconhecimento precário somente enquanto pessoa, sujeito de alguns direitos. Isso nos devolve imediatamente à primeira referência a Hegel na *Pedagogia do Oprimido*, a passagem sobre risco e reconhecimento, também encontrada em Fanon com o mesmo recorte (FANON, 2008, p. 182).

Era preciso fazer esse adendo à importantíssima proposta de Rebeca Oliveira Duarte de uma dialética da afirmação/transformação, à qual nos alinhamos. O esquema de tese-antítese-síntese pode servir à concepção sartriana de uma liberdade existencial transcendental e incondicional no homem. Isso não significa que Sartre não se engajou e lutou concretamente, mas Fanon sabia que tal concepção podia acabar se conformando a uma afirmação sem luta, sem transformação, sem verdadeiro reconhecimento.

2.4.4. Democracia racial e dialética da subjetividade oprimida

A democracia racial, conceito que vem aparecendo constantemente nesta pesquisa, pode ser um dos mais polêmicos e desafiadores para uma abordagem dialética. Ao final deste capítulo, trata-se apenas de tecer alguns apontamentos a respeito, sem maiores pretensões. Desde os estudos do conhecido Projeto Unesco (PEREIRA; SANSONE (orgs.), 2007), na década de 1950, sabe-se que a democracia racial é um mito, perverso ou ingênuo, que escamoteia as desigualdades raciais reais da sociedade brasileira. Sabe-se que esse conceito não está literalmente formulado na obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, mas é amplamente devoto dela. Sabe-se também que ele costuma aparecer acompanhado de outro conceito, o de cordialidade, este sim literalmente presente na obra *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda.

A partir daí, cabe ressaltar a diferença entre os conceitos. O “de Freyre” é muito mais ufanista que o de Holanda, este muito mais crítico e ambíguo. Ficou

conhecida a querela entre Holanda e seu crítico Cassiano Ricardo, em meio a qual o conceito de cordialidade foi mais explicitado: "...pela expressão "cordialidade", se eliminam aqui, deliberadamente, os juízos éticos e as intenções apologéticas a que parece inclinar-se o sr. Cassiano Ricardo, quando prefere falar em "bondade" ou em "homem bom"" (HOLANDA, 1995, p. 205).

Para Sérgio Buarque de Holanda a cordialidade não tem sentido de bondade, mas de privilégio de questões privadas (afetivas, "do coração") sobre as públicas. Assim, a cordialidade é o dispositivo que "adoça" as relações de dominação, envolvendo-as na afetividade, transportando-as para o campo da intimidade, no qual a obediência e até a escravidão, *aparecem* menos como violência e mais como "negócio", "troca de favores", por mais desiguais e violentas que sejam tais relações na realidade. Por isso, tanto a amizade, quanto a inimizade podem se dar através da cordialidade.

A inimizade cordial ou a relação de opressão transfigurada pela cordialidade, sobretudo no caso de um país com passado escravagista como o Brasil, soa como uma espécie de imitação barata de "código de honra". Como se houvesse uma etiqueta do conflito pela qual a exploração e a opressão teriam de se revestir de convenções afetivas para terem efeito. Evidentemente, isso é totalmente formal e farsesco, haja vista que a opressão também se fazia valer nua e crua. O tema da farsa se liga ao do fetiche e lembra os termos utilizados por Freyre para tratar das relações de dominação como sadismo do senhor e masoquismo do escravo (FREYRE, 2003, p. 114). A diferença está em que o fetiche para Freyre é uma espécie de mito civilizatório, enquanto a abordagem de Holanda sobre o fetiche da cordialidade já permite a crítica sobre como este mito está vinculado à perpetuação de uma ideologia dominante, hegemônica, ainda que em crise.

Por último, Holanda afirma que a vida social é, para o homem cordial, "verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência" (HOLANDA, 1995, p. 147).

Se para Holanda a cordialidade é cheia de dobras e problemas, e uma herança ibérica nefasta, para Freyre ela é a realidade singela da sociedade brasileira e o aperfeiçoamento "gostoso" daquela herança de miscigenação

(FREYRE, 2003, p.70). Regendo nossas relações raciais supostamente harmoniosas, Freyre identificava uma economia libidinal de sadismo-masiquismo.

Resultado da ação persistente desse sadismo, de conquistador sobre conquistado, de senhor sobre escravo, parece-nos o fato, ligado naturalmente à circunstância econômica da nossa formação patriarcal, da mulher ser tantas vezes no Brasil vítima inerme do domínio ou do abuso do homem; criatura reprimida sexual e socialmente dentro da sombra do pai ou do marido. Não convém, entretanto, esquecer-se o sadismo da mulher, quando grande senhora, sobre os escravos, principalmente sobre as mulatas; com relação a estas, por ciúme ou inveja sexual. Mas esse sadismo de senhor e o correspondente masiquismo de escravo, excedendo a esfera da vida sexual e doméstica, têm-se feito sentir através da nossa formação, em campo mais largo: social e político. Cremos surpreendê-los em nossa vida política, onde o mandonismo tem sempre encontrado vítimas em quem exercer-se com requintes às vezes sádicos... A nossa tradição revolucionária, liberal, demagógica, é antes aparente e limitada a focos de fácil profilaxia política: no íntimo, o que o grosso do que se pode chamar "povo brasileiro" ainda goza é a pressão sobre ele de um governo másculo e corajosamente autocrático... sente-se o laivo ou o resíduo masiquista: menos a vontade de reformar ou corrigir determinados vícios de organização política ou econômica que o puro gosto de sofrer, de ser vítima, ou de sacrificar-se (FREYRE, 2003, p.114).

A romantização e sexualização da opressão, com a qual o brasileiro, segundo Freyre, chega a gozar, combinada à ambiguidade do homem cordial, são teorias importantes para a compreensão do que pode ter sido e ainda ser a formação de subjetividades oprimidas, tema das investigações do próprio Frantz Fanon.

Talvez o comportamento cordial também constitua formas camufladas, disfarçadas de resistência, ainda que uma resistência mais propensa à complacência, à resignação e à perpetuação da dominação *telle quelle*. Quando Holanda afirma que a cordialidade é um sintoma do horror à solidão, do medo de depender só de si mesmo, pode-se interpretar que a tendência a criar laços de afetividade (mesmo ilusórios e inevitavelmente instáveis) talvez seja uma estratégia de sobrevivência em meio a uma realidade terrivelmente hostil. A desobediência – não civil, mas escrava –, enquanto resistência “pacífica”, talvez não fosse tão diferente dessa estratégia. Pacífica aqui, longe de negar a violência inerente à relação de opressão, significa uma resistência que não entra em guerra direta contra a força que lhe oprime (via rebeliões, quilombos, etc.), mas justamente assim pretende desestabilizá-la ou enfraquecê-la. Exemplo disso foram as manifestações escravas no Engenho de Santana (1789), em Ilhéus-BA (REIS; SILVA, 1989). Os

escravos paralisaram atividades por cerca de dois anos e chegaram a escrever um Tratado de Paz negociando concessões, tratado em que fica evidente a divisão entre crioulos e africanos. Por sua vez, essa divisão inscrita numa condição só aparentemente uniforme de escravidão parece ilustrar bem a dualidade existencial do oprimido descrita por Freire ou até mesmo um estilhaçamento da identidade muito anterior à pós-modernidade de Hall.

Capítulo 3. O negro em tela.

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

3.1. Educação e cinema

Em 26 de junho de 2014, passou a vigorar uma nova alteração na LDBE, com inclusão do §8º ao seu art. 26, determinando a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar (Lei nº 13.006/14). O projeto de lei foi elaborado pelo senador Cristovam Buarque ainda em 2008, com motivações um tanto confusas (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 4-22). Evidentemente, a lei estimula a relação entre cinema e educação, nada desconhecida na prática docente. Entretanto, imediatamente aparecem os desafios para a aplicação da lei: reorganização curricular, necessidade de aparelhamento das escolas e melhoras infraestruturais, formação docente adequada. Quanto a essas condições materiais, legisladores e executores ainda fizeram muito pouco.

Olhando bem, a própria lei é ambígua ao combinar obrigatoriedade com complementariedade. Nesse caso, as chances de o cinema continuar marginalizado no âmbito curricular são grandes. A LDBE, no mesmo artigo 26, estabelece que o componente curricular Arte compreende as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Já nos PCNs, o cinema é abordado de maneira genérica na parte de artes visuais. A mesma abordagem genérica ocorre na Base Nacional Comum Curricular. A depender dessas normas, o cinema seria uma atividade restrita à Arte e trabalhada totalmente *ad libitum*. Entretanto, muitos são os pesquisadores que têm pensado a relação entre cinema e educação e assim contribuem para a compreensão de como o cinema é uma arte essencialmente educadora e pode não só perpassar todo o currículo, mas também transformar a própria pedagogia.

Há uma gama variada de abordagens sobre a relação entre cinema e educação. No entanto, em geral, elas se distinguem em dois grandes grupos: abordagens reducionistas que instrumentalizam o cinema com fins didático-curriculares e abordagens que conferem uma maior autonomia à experiência estética do cinema, abrindo-se às transformações pedagógicas que ela oferece. Obviamente cada grupo de abordagens pode ser bastante heterogêneo e pode ser menos ou mais influenciado um pelo outro. Percebe-se, junto com Rogério de Almeida, que tal distinção decorre da própria noção de educação, mais restrita ao âmbito escolar para o primeiro grupo e mais *latu sensu* para o segundo, “associada aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes, valores, enfim, suas culturas” (ALMEIDA, 2017, p. 2).

A instrumentalização do cinema pode assumir muitas formas. O trabalho educativo com a imagem em movimento pode ser explicitamente voltado para o disciplinamento e o adestramento dos sujeitos, no bom e velho espírito de Comenius e de sua didática ilustrada, publicada em 1658. Sem desconsiderar a importância histórica da obra, há de se reconhecer que ela trata a imagem como ícone e índice, isto é, referência para um sentido encontrado em outro lugar, frequentemente já dado nos códigos sociais dominantes. É um pouco como Irene Tavares de Sá trabalha o cinema no livro *Cinema e Educação*, publicado em 1967, ano em que Freire redigia a *Pedagogia do Oprimido*. A autora tem o mérito de trazer um dos primeiros trabalhos sistemáticos sobre a relação entre o cinema e educação, fazendo discussões interessantes, mas limita o cinema a um uso instrumentalizado, moralizante e até doutrinário (cristão) em certos momentos.

Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles (DUARTE, 2008, p. 69).

Já sem o viés doutrinário, mas ainda voltado essencialmente para o aspecto instrumental do cinema, *Como usar o cinema em sala de aula* (2003), de Marcos Napolitano, é quase um Manual, ainda que seu autor admita a possibilidade de o cinema ser incorporado educativamente mais do que como mera ilustração de

aulas e conteúdos. Napolitano indica diversas atividades práticas com os alunos a partir dos filmes, discrimina-as por temas, abordagens didáticas, faixas escolares. O autor se mostra preocupado em articular o cinema e os Temas Transversais dos PCNs, entre eles o da pluralidade cultural, onde se encontram as discussões sobre a desigualdade racial, as lutas por direitos sociais e o combate aos preconceitos. Há ainda uma grande lista de recomendações, com produções internacionais e nacionais, muitas das quais envolvendo direta ou indiretamente as temáticas do negro, do racismo e da escravidão como, por exemplo, *A última ceia*, *Amistad*, *Macunaíma*, *Adivinhe quem vem para o Jantar*, *Faça a coisa certa*.

Esta pesquisa está longe de pretender condenar materiais como o de Napolitano, muito pelo contrário. Trata-se, antes, de complementar a eficiência didática de guias práticos com uma perspectiva pedagógica diferente, dialética. Trata-se de evitar cair numa concepção subjacente à instrumentalização do cinema, a saber, a do espectador como sujeito passivo, à mercê das armadilhas ideológicas e pronto a imitar, reproduzir os comandos transmitidos pelos filmes.

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um *mediador* entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. É essa operação que constitui o que tenho chamado de pedagogização do cinema (ALMEIDA, 2017, p.7).

Para além da instrumentalização ou da pedagogização, destacam-se os trabalhos de Duarte (2002), Bergala (2008) e Fresquet (2013), entre outros. A abordagem sociológica de Rosália Duarte dá um salto de qualidade ao compreender as dinâmicas de socialização que o cinema mobiliza. O educando deixa de assistir a um filme como um espectador passivo, mas se relaciona com ele como um sujeito social. Isso se aproxima da noção do cinema como alteridade, central na abordagem de Alain Bergala, na linha da qual se inscreve a de Adriana Fresquet. Essas três últimas contribuições pavimentam o caminho de uma pedagogia dialética (no sentido freireano/hegeliano aqui defendido) a partir do cinema e são revistas e comentadas brevemente a seguir. Cumpre salientar que a falta de uma discussão sobre a história

do cinema e de uma recapitulação de termos básicos do vocabulário cinematográfico não prejudica o escopo desta pesquisa.

3.1.1. Rosália Duarte: um olhar sociológico para o cinema

Um dos textos de base sobre a relação entre o cinema e a educação mais comentados neste início de século XXI por artigos e pesquisas é *Cinema e educação*, de Rosália Duarte (2002). Duarte concilia a preocupação didática com uma reflexão consistente sobre o papel do cinema na formação de subjetividades em meio a sociedades audiovisuais como as atuais. O resultado é menos um manual de instrumentalização do cinema do que um olhar pedagógico e sociológico para aquela relação. Para Duarte, cinema e educação convergem enquanto processos de socialização.

Não por acaso, o primeiro capítulo se chama “A pedagogia do cinema”. A autora chama a atenção para um conceito de Bourdieu frequentemente lançado nas discussões sobre educação e cinema, a “competência para ver” (presente na obra *A distinção*, 2007). Se por um lado esse conceito pode ser apropriado de maneira conservadora e pragmática, indicando que o educador deve ensinar o educando a ver, a interpretar, a criticar um filme ou qualquer outro produto cultural, por outro lado Rosália Duarte destaca como essa competência depende das diversas experiências culturais e sociais, levando a uma “visão” incrivelmente multifacetada em torno do “objeto” cinematográfico. Essa diferença, por sua vez, remonta à distinção no interior da sociologia de duas concepções sobre processos de socialização: a de Durkheim, funcionalista e normatizadora (a educação é adequação dos indivíduos a regras sociais), e a de Simmel, interativa e relacional (próxima ao que defendemos como dialética), na qual “o indivíduo socializado tem participação ativa, interfere nas condições em que ela [a socialização] acontece e modifica o mundo social”, na qual “os protagonistas são, ao mesmo tempo, agentes e produtos da interação social” (DUARTE, 2002, p. 15-16).

O conceito de sociedade audiovisual é oportuno para caracterizar a arte na era da sua reprodutibilidade técnica, como disse Benjamin (1936). Isso significa que bens culturais como o cinema instauram uma nova forma de arte na qual o

aspecto reprodutível é intrínseco, inaugurando o consumo de massa na arte, ou o que Adorno chamou de indústria cultural (1947).

O cinema é um importante meio “contador de histórias” que vai constituindo o imaginário social não só a respeito de episódios históricos, mas de códigos sociais, identidades, tendências, processo eminentemente educativo. Sendo assim, espanta a autora constatar que o cinema ainda assuma papel meramente coadjuvante nos currículos. Uma hipótese para tentar explicar a resistência ao cinema na educação seria o preconceito em encará-lo como entretenimento. No entanto, pondera a autora, é contraditório que as ficções literárias não sofrem do mesmo preconceito.

Além de uma breve história internacional do cinema, o que também encontramos em Napolitano, Duarte consagra algumas páginas, logo no segundo capítulo, à história do cinema nacional. Passa pela influência varguista com o INCE (órgão que estimulou a popularização do cinema como “supletivo” educacional e plataforma política para a construção de uma identidade nacional), as tentativas de instalação de uma indústria cinematográfica brasileira (com os estúdios Atlântida e Vera Cruz), e chega aos movimentos do Cinema Novo e do Cinema Marginal. Ao invés da reclamação de Irene Tavares de Sá, sobre como o cinema de sua época só mostrava miséria (SÁ, 1967, p. 97), Duarte destaca o sentido político e estético desta escolha, aludindo ao manifesto “Estética da Fome” de Glauber Rocha (DUARTE, 2002, p.35).

O terceiro capítulo traça algumas notas sobre a linguagem cinematográfica, a partir dos tópicos câmera, iluminação, som²⁹ e montagem. A escolha da forma de filmar, de manejar a câmera não apenas registra a realidade, mas a recria e a exhibe transformada para os espectadores, novos agentes de recriação. Duarte dá vários exemplos de diferentes usos da câmera em cenas do cinema, ficando evidente que um dos maiores trunfos do cinema é sua diversidade de perspectivas, posições, pontos de vista.

A escolha do material de gravação... os diferentes modos de capturar os espaços – do plano geral (PG) – imagens de grandes espaços – ao primeiríssimo plano (PPP) – em que só se mostra o rosto do ator, ou ao plano de detalhe – onde se mostra um objeto ou uma parte do corpo do

²⁹ A autora chega a mencionar o movimento Dogma 95 encabeçado pelo cineasta dinamarquês Lars von Trier, especificamente quanto à proibição do uso de música não diegética (DUARTE, 2002, p. 49).

ator; a velocidade com que a câmera se movimenta, a profundidade do foco e o ângulo de filmagem definem, em larga medida, o sentido da história que está sendo contada” (DUARTE, 2002, p. 39).

Esses elementos significadores dos filmes atuam de maneira combinada e dependem de vários fatores: de o produto ser comercial ou alternativo; de haver disponibilidade de recursos técnicos, humanos, financeiros; e, sobretudo, do contexto social e cultural em que são realizados e vistos. Segundo Duarte, o cinema-indústria conseguiu criar determinada “receita” que lhe permite maior acessibilidade em diferentes culturas. No entanto, esse convencionalismo implica na reprodução de representações conservadoras do tempo (maior ou menor linearidade narrativa), de gênero e de outras temáticas.

Tudo indica que, apesar de alguns esforços isolados em contrário, o olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo, heterossexual ainda é o que predomina nas convenções de representação de temáticas distintas no chamado cinema dominante. Não é coincidência, portanto, que o assassino seja um negro, que o papel do traficante seja representado por atores latinos e que os terroristas sejam, quase sempre, árabes ou irlandeses (DUARTE, 2002, p. 55).

Duarte também parece atenta ao processo “circular”, reflexivo – pode-se dizer, dialético – de formação recíproca entre cinema e sociedade. O problema são as abordagens convencionais tanto no cinema, quanto na educação que tendem a frear o caráter transformador desse movimento dialético.

Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Se, por um lado, eles refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas (DUARTE, 2002, p. 56).

Talvez o capítulo decisivo no trabalho de Duarte seja o quarto, “O espectador como sujeito”. Se é inegável que os filmes influenciam suas audiências, podendo incutir opiniões, comportamentos, que têm sim um “caráter pedagógico”, isso não ocorre como se o espectador fosse um sujeito totalmente passivo, mas um “*sujeito social*” dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage de forma ativa, na produção dos significados e das

mensagens” (DUARTE, 2002, p. 65). O exemplo da recepção de *A bela da tarde* (Luis Buñuel, 1967) é paradigmático: a interpretação que uma cena deste filme recebeu no Laos, devido a elementos específicos da cultura desse país, era bastante diferente do que os diretores queriam provocar.

Segundo Nietzsche, “nós temos a arte para não sucumbirmos junto à verdade” (NIETZSCHE, 2011b, p. 411). Duarte inadvertidamente parafraseia o filósofo alemão ao abordar a relação entre ficção e realidade através do cinema:

Precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência (DUARTE, 2002, p. 70).

Embora o trecho também sirva àquela ideia de “descompressão”, de que o filme tal como a antiga tragédia grega, segundo Aristóteles, permite a catarse de certos afetos mais fortes, interessa-nos particularmente o afirmado por último, que a ficção também dá sentido à existência. Mais ainda: a realidade se entretetece de ficção e permanece e se transforma na medida da abertura de sua ficcionalidade. E isso ecoa novamente Nietzsche: “como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (NIETZSCHE, 2011a, p. 132).

Nesse sentido, Duarte fala de um pacto com o cinema, uma suspensão das fronteiras entre ficção e realidade que permeia toda experiência com filmes: “consentimos em fingir”. Isso é também uma convenção, mas diferente das convenções que determinam representações, é uma convenção de abertura, constitutivamente indeterminada. Quando tratamos aqui da potência pedagógica do cinema não falamos de outra coisa senão dessa cumplicidade produtiva de novas expectativas e possibilidades para a formação individual e social.

Duarte também aborda os fenômenos da *identificação* e da *interpretação* em relação aos filmes. Valendo-se do conceito psicanalítico, afirma como a identificação se baseia no reconhecimento do *outro* e de si no *outro*, o que leva à assimilação de certos elementos e à própria formação da personalidade. Outra noção psicanalítica utilizada para tratar da interpretação é a de *imago*. Segundo a autora, ela é “uma espécie de referencial inconsciente que orienta, seletivamente, a

forma como apreendemos o mundo” (DUARTE, 2002, p. 73) A partir desses referencias, os significantes filmicos são significados, e este processo pode continuar ressoando e se transformando ao longo do tempo, sem esquecermos que isso se dá também coletivamente, por meio do que a autora chama de “comunidades interpretativas” (DUARTE, 2002, p. 76).

Ainda no quarto capítulo, retoma-se a questão da influência do cinema. Os filmes impõem significados ou não? Existem públicos mais ou menos suscetíveis a uma suposta imposição? Sim e sim, mas parece que os filmes que “impõem” estão fortemente ligados aos públicos que se expõem a eles, e isso geralmente está associado ao cinema-indústria e ao consumo de massa. Para defender o valor pedagógico do cinema não é necessário condenar o cinema-indústria, mas aprender a percebê-lo criticamente. E essa percepção crítica não precisa se resumir a um “desmascaramento” dos valores ideológicos transmitidos, mas até antes disso, consiste no reconhecimento dos benefícios e limites do cinema-indústria de modo a criar os espaços de relação com outros estilos cinematográficos, mais engajados e estimulantes do pensamento e da transformação social.

A autora termina o quarto capítulo recuperando um pouco a trajetória dos cineclubes e cinematecas, em seu papel de socialização e formação de público. O cineclubes parece ser uma excelente oportunidade de educar com filmes, desde que “ensinar a ver” seja entendido como uma forma de interação, reconhecimento e empoderamento (DUARTE, 2002, p. 82).

No capítulo quinto, “Cinema na escola”, Duarte parte da crítica ao uso pragmático do cinema em sala de aula apenas como ilustração mais atraente de conteúdos pré-determinados. O cinema ainda não é visto como fonte de conhecimento, o filme ainda é muito “amarrado” aos conteúdos que se quer destacar nele. A autora comenta usos possíveis em algumas disciplinas como, por exemplo, na filosofia, destacando o trabalho de Júlio Cabrera, a quem retornaremos.

Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas filmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (DUARTE, 2002, p. 95)

Concluindo esta revisão de Duarte (2002), nota-se que o diferencial no trabalho da autora seja justamente esse: enquanto muitos estudos ainda se

preocupam em como instrumentalizar o cinema a favor de concepções pedagógicas convencionais, por vezes caducas, a autora explora a potência pedagógica imanente ao cinema, de sorte que a própria educação pode ser repensada e enriquecida ao se dar conta da dialética, da permanente troca de olhares e perspectivas que o cinema produz.

3.1.2. Alain Bergala: o cinema como alteridade

A vantagem de ter alguém como Alain Bergala engajado na promoção da relação entre cinema e educação é que ele é um cineasta, um artista. Bastante marcado pela influência de Jean-Luc Godard, Bergala foi professor de cinema em diversas universidades francesas e redator dos *Cahiers du cinéma* de 1978 a 1988. Mas aqui nos interessa sua atuação como conselheiro do ministro de educação francês, Jack Lang, de 2000 a 2002, fazendo parte de um grupo de coordenadores incumbidos de trabalhar a arte e a cultura nas escolas públicas. A experiência é contada no livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008).

Segundo Bergala, “a grande hipótese de Jack Lang sobre a questão da arte na escola foi a do encontro com a alteridade... introduzir a arte na escola como algo radicalmente outro” (BERGALA, 2008, p. 29). Isso significava distinguir entre educação artística e ensino artístico e perturbar o monopólio deste último sobre a arte na escola. Tratava-se, portanto, de sustentar uma contradição real entre regra e exceção, entre instituição e alteridade.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição... A arte não deve ser a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (BERGALA, 2008, p. 30).

Esse pressuposto decorre de uma reavaliação geral da pedagogia a partir do cinema. A abordagem do cinema como arte, para Bergala, depende de uma compressão pedagógica comprometida com a criação. O filme passa a ser visto como marca de um gesto de criação e não como vetor e reproduzidor de sentidos já dados. O espectador, como um sujeito que vivencia e participa da criação, e não

como alguém simplesmente afetado por uma obra ou, pior, consumidor de obras³⁰. Para isso a pedagogia do cinema também não pode ser “linguageira”, tradutora/traidora da alteridade fundamental do cinema ao submetê-lo a análises formais de decodificação. A decodificação formal, neste caso, não se confunde com a metodologia de Freire, que pretende uma decodificação dialética, ou seja, aberta para a produção de novos sentidos.

O encontro com a alteridade proporcionado pelo cinema é uma experiência estética, sensível, física, diferente de uma aprendizagem racional: “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obriga-lo a ser tocado” (BERGALA, 2008, p. 62). A alteridade consiste precisamente no contato com uma resistência outra, com certa estranheza que só o cultivo *consentido* (termo que Bergala toma de Simone Weil) chega a se revelar como gosto.

O encontro se dá na certeza instantânea, à qual se referem Schefer e Daney, de que aquele filme, que me esperava, sabe alguma coisa da minha enigmática relação com o mundo que eu mesmo ignoro, e o guarda em si mesmo como um segredo a ser decifrado (BERGALA, 2008, p. 60)

O papel da escola na promoção desse encontro, segundo Bergala, é de quatro ordens: organizar a possibilidade do encontro, criar o espaço de exposição dos educandos aos filmes; “iniciar” o encontro através não de professores, mas de “passadores”; incentivar a frequência dos filmes, isto é, cultivar a ressonância criativa desses encontros e não esgotá-los na análise crítica; e criar laços entre as obras, fazer com que elas também sejam apreendidas na sua relação com a produção da cultura e dos processos de socialização, o que contribui para a formação de modos de subjetivação conscientes de e abertos a sua processualidade.

O critério da pura emoção ou do prazer “avulso” (tal filme me comoveu e isso basta) é ainda uma maneira de reduzir a relação com a arte a um consumo sem restos. Pertencer à humanidade através de uma obra de arte é inserir-se a si mesmo nessa corrente em que a obra se inscreve. Isso não impede que se tenha um prazer “avulso”, mas o prazer do laço nos dá acesso a algo de mais universal do que a satisfação fugidia de nosso pequeno eu, aqui e agora (BERGALA, 2008, p. 68)

³⁰ “A ideia de espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade” (BERGALA, 2008, p. 65).

Sobre a rica figura do “passador”, que Bergala tomou de Serge Daney, ela marca a transformação do professor em alguém que vai e passa junto pelo mesmo caminho e assumindo os mesmos riscos daqueles que acompanha. Esse movimento de saída de si para o outro já é na verdade a resposta à interpelação da alteridade do cinema naquilo que ela promove de relação e intersubjetividade. Se a dialética também pode ser definida como “passagem pelo outro”, e uma passagem que implica risco, como visto no primeiro capítulo desta pesquisa, pode-se dizer que a figura do “passador” é inerentemente dialética. A passagem enquanto transmissão não se trata, portanto, da imposição de um gosto ou de um juízo, mas do constante retorno a uma abertura e plasticidade tipicamente infantis, o que se liga a noção de “análise de criação”, análise que consiste numa “passagem para outra coisa” (BERGALA, 2008, p. 129).

A implantação do cinema na escola feita por Bergala se deu através da disponibilização para as escolas de uma cinemateca de dvds com 100 títulos reconhecidamente “clássicos”, de diversas nacionalidades, acompanhada de orientações aos professores, que deveria ficar totalmente à disposição dos alunos. A tecnologia das variadas possibilidades de manipulação digital do vídeo através do dvd inaugurou novas possibilidades pedagógicas, segundo Bergala, a pedagogia do fragmento ou da “ACF” – articulação e combinação de fragmentos. Nesse sentido, o plano se apresenta como “a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema” (BERGALA, 2008, p. 124).

É preciso hoje, com essa nova ferramenta, ter um pensamento preciso, rigoroso, dessa articulação de fragmentos e filmes. Essa poderia ser uma das peças-chave (é preciso outras, evidentemente) de uma pedagogia que faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor. A forma curta, que é a do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques) (BERGALA, 2008, p. 117)

Por fim, destacamos o que Bergala chamou de negatividade própria à força de criação. Não obstante toda roteirização, todo exercício indispensável de eleição, disposição e ataque, ao final, é provável que se tenha de filmar de um

ângulo outro, justamente porque o escolhido, por algum motivo, já perdeu o frescor. “Essa parte ilógica, pulsional, que pode parecer negativa e agir contra a cena, integra o ato de criação, se este não foi completamente “asseptizado” ou submetido às leis do consumo” (BERGALA, 2008, 166). Não nos parece que essa negatividade de que nos fala Bergala a respeito da criação artística não tenha relação com a negatividade própria a toda relação dialética, que se materializa no outro que nega o eu – a contradição, fazendo com que sua determinação (criativa) passe por ele e retorne diferente – a superação, exatamente como Freire pensava com Hegel.

3.1.3. A contribuição de Adriana Fresquet

As contribuições de Bergala inspiraram fortemente a práxis de Adriana Fresquet, professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Tanto que os dois conceitos centrais da abordagem de Adriana Fresquet em *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola* (2013) são alteridade e criação, como fica patente desde a Apresentação do livro:

As artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar. Se nas escolas e universidades, as artes se constituem como um “outro” pela diferença radical entre criar e transmitir, elas são, também, um “outro” em relação aos professores e estudantes, espelhando-nos com seu olhar, devolvendo nossa própria imagem com outras cores e formas... No gesto de habitar os espaços educativos com arte, se imprime uma enorme responsabilidade na reinvenção de si e do mundo com o outro. A presente coleção reconfigura saberes e práticas que emergem da potência pedagógica da cultura audiovisual. Novos desafios para pensar a educação como experiências de alteridade e criação (FRESQUET, 2013).

No primeiro capítulo já se entrevê uma compreensão dialética na experiência com o cinema. Ele se mostra como janela para fora, potencializando a visão e seus ângulos, mas também para dentro: “essa janela vira espelho”. A autora compara a tela a uma membrana (podemos pensar em interface também) de comunicação com o outro e consigo, o que reconfigura a própria ideia de educação. Essa reconfiguração também é pensada à luz do filósofo Jacques Rancière: a formação de um “espectador emancipado” depende de que a educação parta da igualdade entre aprendentes/ensinantes, e o cinema é uma experiência privilegiada

para isso, pois ele quebra a hierarquia espacial escolar (todos se colocam do mesmo lado para ver a tela) e sua linguagem audiovisual, diferente da puramente racional, goza de uma acessibilidade sensível mais solidária.

Numa das passagens mais importantes deste capítulo primeiro, Fresquet adere a três crenças de Cezar Migliorin, seu parceiro de várias reflexões:

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável... Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens e na força do seu encontro com filmes, imagens, sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos (FRESQUET, 2013).

É interessante que Fresquet não exclui da afirmação dessas crenças a tensão com suas respectivas dúvidas. Ainda que a autora não se refira a Deleuze, lembramos como o filósofo francês compreende que o poder do cinema é justamente restituir a crença no mundo: “é preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença neste mundo, nosso único vínculo” (DELEUZE, 2005, p. 207). Restituir a crença no mundo, segundo Fresquet, é apostar na inventividade, na criatividade potencializada no encontro com o cinema, mas também no próprio fazer cinema (o capítulo quinto é dedicado especificamente à criação de escolas de cinema em escolas públicas, como a Escola de Cinema do CAp UFRJ).

A relação entre a realidade e a ficção, já o vimos, é questão central no cinema. No capítulo segundo, Fresquet recorre ao pensamento de Vigotski sobre arte e imaginação, no sentido de compreender o ser humano como essencialmente criador, apesar da sua igual habilidade para conservar determinados estados. Para criar, tanto a imaginação se nutre da realidade, quanto a realidade se nutre da imaginação. No cinema essa interação se dá por meio da sua abertura à alteridade, o que leva ao comentário de Fresquet sobre a hipótese-cinema de Alain Bergala.

Como já vimos, a hipótese-cinema se baseia numa contradição real entre a escola como instituição da regra e a arte como experiência da exceção, da criação; é essa contradição que constitui a primeira imagem de uma relação de alteridade, a escola com seu “outro”. Para sustentar essa contradição foi preciso distinguir entre

ensino artístico, algo tipicamente escolar, e *educação artística*, ou seja, a possibilidade de um processo educativo outro por meio da arte. Segundo Fresquet, o cinema se constitui como devir outro da escola.

Para Bergala (2006), a força e a novidade da hipótese-cinema identificam que toda forma de fechamento na lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e a sua potência de revelação. É necessário criar as condições para que seja possível ensinar sem formatar, sem simplificar, nem reduzir a tensão que “fazer arte” produz na escola (FRESQUET, 2013).

Quando a arte é encarada como o outro da escola, e esse outro é o cinema, as consequências são maiores do que se imagina. Pois esse outro de fato resiste, desafia, perturba, mas em se tratando de cinema essa resistência não é tão sólida. Como janela, membrana, interface, o cinema pode ser considerado a alteridade “em si”, permanentemente em mudança, em movimento dialético. O caráter pedagógico do cinema é esse constante reenvio à plasticidade da infância: “implicitamente, o cineasta também nos convoca para acordar a criança no adulto espectador, professor, artista” (FRESQUET, 2013).

3.2. Cinema e Filosofia

Muitos filósofos tem se preocupado em pensar o cinema filosoficamente e a filosofia cinematograficamente. Além de Deleuze, já brevemente citado, talvez o exemplo mais famoso atualmente seja o de Slavoj Zizek. Mas o filósofo argentino Julio Cabrera, professor aposentado pela UnB e residente no Brasil, também é um renomado investigador dessa inter-relação. Em seu conhecido livro, “O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes”, ele nos apresenta aos conceitos-imagens e à logopatia.

A logopatia é o eixo da reflexão cine-filosófica de Cabrera, constitui a confluência do analítico e do existencial. Segundo o autor, a noção devém de uma “revolução logopática” ou “virada cinematográfica” dentro da própria filosofia operada por pensadores como Hegel, Nietzsche, Heidegger, entre outros. O que eles têm em comum é o fato de terem “problematizado a racionalidade puramente lógica (logos) com a qual o filósofo encarava habitualmente o mundo, para fazer intervir também, no processo de compreensão da realidade, um elemento afetivo (ou pático)” (CABRERA, 2006). O cinema vai ao encontro dessa experiência de abertura e

reconfiguração do racional a partir do sensorial e do emocional. Assim, surge uma curiosa distinção entre filósofos “páticos” (de *pathos*, termo grego que significa afetação, padecimento) e apáticos.

Os “filósofos cinematográficos” sustentam que, ao menos, certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem simplesmente ser *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo (CABRERA, 2006).

A forma típica de o cinema apresentar sensivelmente a dimensão não lógica, mas logopática da realidade é através dos “conceitos-imagem”, em oposição aos “conceitos-ideia” tradicionais. Segundo Cabrera, um conceito-imagem é uma experiência por meio da qual aquela dimensão é acessível, uma linguagem própria e não uma referência externa. A forma dessa experiência é a do impacto, do choque, da afetação ou da afetividade. Além disso, o conceito-imagem redefine as coordenadas do que seja verdade e universalidade.

A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do *saber*, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar *deixar-se afetar* por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida (CABRERA, 2006).

Os conceitos-imagem podem ser identificados nas situações (no *espaçotempo*) de um filme, mas também em personagens. Cabrera propõe que cada filme pode ser capaz de conter determinado conceito-imagem: da relação homem-natureza, da fragilidade da condição humana, do despojo, da intolerância, da vingança, etc. O filósofo elenca três características decisivas da linguagem logopática cinematográfica: a pluriperspectiva, a possibilidade virtualmente ilimitada de pontos de vista; a quase infinita capacidade de manipulação de tempos e espaços, aproximando-se da plasticidade do sonho; e o corte ou a montagem próprias do cinema que permitem grande variedade de conexões. O resultado disso é que o cinema vai além da subjetividade e da objetividade ou é ambas as coisas simultaneamente. Assim

os conceitos-imagem propiciam soluções lógicas, epistêmicas e moralmente *abertas e problemáticas* (às vezes acentuadamente amoralistas e negativas, mas, de qualquer forma, nunca estritamente afirmativas ou conciliadoras) para as questões filosóficas que aborda (CABRERA, 2006).

Tudo isso conduz à maneira como o cinema redefine a noção de verdade, sem abandonar a pretensão de universalidade. Os conceitos-imagem são desenvolvidos em conflito direto com os conceitos-ideia, porque não são literalizados, mas dramatizados. Cabrera chama essa diferença de “sensibilização dos conceitos”.

Um filme é um golpe (às vezes, um golpe baixo), não um aviso sóbrio ou uma mensagem civilizada. Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão até o cérebro, e precisamente por isso têm maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. Talvez a maioria das verdades (ou todas elas) expostas cinematograficamente já tenha sido dita ou escrita por outros meios, mas certamente quem as capta por meio do cinema é interpelado por elas de uma forma completamente diferente... Exercendo esse efeito de choque, de violência sensível, de franca agressividade demonstrativa, é possível que o espectador tome uma aguda consciência do problema (ou, como dizem, “se sensibilize”), como talvez não aconteça a ele lendo um frio tratado sobre o tema (CABRERA, 2006).

Por fim, dessa outra via sensível para a verdade não decorre que provocará uma adesão incondicional, acrítica: “a mediação emocional tem a ver com a *apresentação* da ideia filosófica e não com sua *aceitação* impositiva. Devemos nos emocionar *para entender* e não necessariamente *para aceitar*” (CABRERA, 2006). Diante do exposto, fica evidente que a logopatia do cinema não pode excluir a diversão, mas quase que a implica necessariamente, se considerarmos o sentido de divergir, de explorar caminhos alternativos aos convencionais, de encontrar-se com a alteridade, como diria Bergala, o que também pode e deve ser prazeroso.

Outro filósofo cujo pensamento pioneiro sobre o cinema não podemos deixar de trazer, mesmo brevemente, é Walter Benjamin. No seu conhecido ensaio “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (1936), nota-se uma crítica profundamente ambígua. Se por um lado a técnica do cinema, eminentemente estética, física, a partir do efeito do choque, tem grandes chances de se tornar uma arte da anestesia e da alienação em massa, a serviço da estetização política fascista; por outro lado, a mesma técnica do choque (que Benjamin via na montagem), pode justamente despertar as estruturas perceptivas e abrir a

possibilidade de sua reprogramação. O cinema poderia ser o caminho para novas formas de sentir e novos modos de viver sociais.

Na epígrafe do início deste capítulo, Ismail Xavier afirma que o cinema que educa é aquele que faz pensar. Mas pode-se dizer que o cinema que educa também é aquele que faz sentir. As seguintes considerações do próprio Xavier funcionam quase como o comentário dessa potência do cinema vislumbrada por Benjamin:

O modernismo nos legou este imperativo de desautomatização da percepção e de ampliação de repertório como tarefa da arte, recuperação de uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se faz o lugar do hábito, da percepção que está instrumentada por uma interação com o mundo marcada pelo cumprimento de certas finalidades, das mesmas finalidades a cada novo dia. Nesse terreno, seria ilusório supor que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas desconcertantes se apoie na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção “adequada”, pois aqui, como em outros terrenos, quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social. A recepção deve ser um acontecimento (original)... (XAVIER, 2008, p. 17).

A compreensão pedagógica aqui defendida a partir de Paulo Freire é dialética. A dialética é uma maneira de pensar, dentre muitas possíveis, e a dinâmica do seu funcionamento é objeto do saber filosófico. Revisitando as abordagens sobre cinema e educação, destacou-se, sempre que possível, aquelas em que esta dinâmica dialética é mais presente. Ela surge, por exemplo, na abordagem sociológica de Duarte que percebe tanto na experiência do cinema quanto nos processos de socialização um movimento constantemente relacional de interferência e transformação mútua, via dinâmicas de identificação/reconhecimento do outro e de si no outro; e também na abordagem de Bergala em que o cinema ocupa o lugar da alteridade (e da negatividade) “em si”, na sustentação de uma contradição que também demanda a passagem pelo outro como condição de superação e criação.

O capítulo segundo defendeu a hipótese da associação entre o negro e o oprimido, verificada especificamente no contexto educacional. Sugeriu-se que o problema do racismo necessariamente demanda uma crítica da razão, sendo a razão um conceito filosófico por excelência. Quando a razão não enfrenta as suas próprias contradições, ela fatalmente se torna racista. Mais uma vez, buscou-se na dialética de matriz hegeliana, através de Freire, uma forma possível de realização

dessa crítica da razão. As políticas afirmativas que procuram corrigir as desigualdades raciais no contexto educacional apontam para dinâmicas de identificação e de reconhecimento que podem ser elaboradas como processos dialéticos. E o cinema, de acordo com as potencialidades pedagógicas destacadas neste capítulo, pode ser um recurso privilegiado para a elaboração dialética desses processos, abrindo a possibilidade para a criação de novos modos de subjetivação e de socialização.

A título esquemático, pode-se caracterizar de três tipos de dialeticidade no cinema. O primeiro, mais elementar, é a relação entre o sujeito-espectador e o filme: um forma o outro em incessante movimento, passagem no outro. O segundo se dá entre os espectadores na troca de interpretações, pontos de vista (ver com o olhar do outro), no encontro com a alteridade em sua forma intersubjetiva. O terceiro complexifica os tipos anteriores quando o próprio filme dramatiza esses jogos dialéticos. Talvez um filme que deliberadamente encene a contradição dialética no seu argumento, nas relações entre os personagens, possa remeter a um confronto mais franco com a constituição inevitavelmente dialética de nossas próprias subjetivações. Assim como Freire dizia que ninguém educa ninguém, mas que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo, é possível que também os filmes sejam capazes de proporcionar essa mediação.

3.3. O negro em tela

Pode-se dizer que o negro nunca deixou de ser filmado em toda a trajetória do cinema brasileiro. A pergunta é sob que ângulos. Noel dos Santos Carvalho afirma que desde o cinema mudo o negro aparece, mas é preciso surpreendê-lo nos cantos ou fundos de quadro exercendo algum papel auxiliar, às vezes o de “pierrôs negros” (CARVALHO, 2011, p. 17). Um dos raríssimos exemplos de protagonismo negro, o filme *A vida do cabo João Cândido* (Carlos Lambertini, 1912), acabou censurado e perdido. Robert Stam afirma que a memória de João Cândido, marinheiro lutando por justiça em alto-mar, antecipou o “cronotopo do navio” de Paul Gilroy como veículo do pan-africanismo situado no Atlântico Negro (STAM, 1997, p. 63). Carvalho também nos lembra do *blackface*, prática comum nas primeiras décadas do século XX de usar atores brancos pintados de preto para

interpretar personagens negros; e também se pintava os negros de vermelho para representarem índios.

Nas chanchadas, o negro já participa mais, no entanto sem nenhuma problematização da questão racial, pois nessa fase os filmes reproduziam a sua maneira uma cultura nacional aclamada como miscigenada e harmoniosa, devido a junção do perfil populista de Vargas com a teoria culturalista de Freyre. Isso evidentemente não era suficiente para esconder o racismo e as desigualdades raciais. Otelo se queixava da diferença salarial entre ele e Oscarito, e a tensão entre os dois por vezes se transformava numa bela rivalidade de performances. No geral, os atores negros continuaram como coadjuvantes de brancos. Havia dois estúdios principais, Atlântida, no Rio de Janeiro, e Vera Cruz, em São Paulo, por muitos considerado racista.

No final dos anos 1940 e na década de 1950, as questões raciais vão se insinuando cada vez mais nos filmes, seja ainda na comédia, como em *A Dupla do Barulho* (Carlos Manga, 1953), ou fora dela, como em *Também somos irmãos* (José Carlos Burle, 1949). Os filmes *Rio 40 Graus* (1955) e *Rio zona norte* (1957), ambos de Nelson Pereira dos Santos, têm o negro como protagonista de suas lutas raciais e sociais, e costumam ser mencionados como inspiradores do Cinema Novo. Esse maior engajamento do cinema também não ocorreria sem a militância artística do Teatro Experimental do Negro – TEN. Um de seus intelectuais, o sociólogo negro Guerreiro Ramos, daria o tom da representação do negro no Cinema Novo ao afirmar que “o negro é povo, no Brasil” (CARVALHO, 2011, p. 23).

De acordo com o cineasta e crítico David Neves, em seu célebre texto *O cinema de assunto e autor negros no Brasil*, escrito em 1965, se o Cinema Novo não contava ainda com o autor negro, ao menos oferecia um novo tratamento ao assunto negro. Filmes como *Barravento*, *Ganga Zumba*, *Esse Mundo é meu*, *Aruanda* e *Integração Racial* se afastaram da indiferença e do exotismo em torno da questão racial e apontaram para um cinema antirracista. Curiosamente, Neves deixa de lado os filmes de Nelson Pereira dos Santos, mas também outras importantes produções como *Orfeu Negro* (Marcel Camus, 1959), *Bahia de todos os santos* (Trigueirinho Neto, 1960), *O assalto ao trem pagador* (Roberto Farias, 1962) e *Cinco vezes favela* (diversos, 1962).

Em outro texto seminal, *Preto-e-branco ou colorido: o negro e o cinema brasileiro*, Orlando Senna dividiu a história do cinema no Brasil em três fases até 1979. O cinema branco (1898-1930), totalmente etnocêntrico; o cinema mulato, influenciado pelo ideal de uma cultura nacional mestiça, epitomizada por Gilberto Freyre e representado principalmente pelas chanchadas, que grassaram até meados da década de 1950; e o Cinema Novo ou do negro/povo.

Sem a benevolência da análise de Neves, Senna afirma que o negro no Cinema Novo foi tão somente uma metáfora para o povo multirracial pobre e oprimido, já que se tratava de um cinema de esquerda que submeteu a questão racial à questão de classe. Não obstante, em relação às fases anteriores, o saldo é bastante positivo: o negro saiu dos papéis marginalizados e/ou estereotipados e passou a protagonista e defensor de seus próprios valores. Isso abriu as portas para uma nova geração de atores negros, muitos dos quais se tornariam diretores, como Zózimo Bulbul, Waldir Onofre e Antonio Pitanga, e participariam da recuperação do cinema nacional enquanto a ditadura caminhava para seu final. A autoria negra, como queria Neves, ganhava consistência. Representam esse período: *As aventuras amorosas de um padeiro* (Waldir Onofre, 1976), *Na boca do mundo* (Antonio Pitanga, 1979), *A deusa negra* (dirigido pelo cineasta nigeriano Olá Balogun, de 1979) e os documentários de Zózimo Bulbul como *Alma no Olho* (1976), *Dia de Alforria* (1981) e *Abolição* (1988). Destacam-se ainda os documentários etnográficos como *Yaô* (Geraldo Sarno, 1976) e *Egungun* (Carlos Blajsblat, 1982). Essa tradição de documentários sobre o negro talvez alcance seu auge no final da década de 1990 com *Atlântico Negro/Na rota dos Orixás* (Renato Barbieri, 1999) e *A negação do Brasil* (Joel Zito Araújo, 2000).

Com a instauração do regime militar, o Cinema Novo vai ficando cada vez mais enfraquecido, entra numa espécie de ressaca da euforia utópica inicial ao comparar seus sonhos de transformação social com a realidade ditatorial, e envereda por experiências mais delirantes e alternativas tais como *Terra em transe* (1967), infelizmente mais esteticistas e eruditas, diminuindo também a popularidade do movimento. Outra vertente seria a da ironização da pretensão de uma cultura nacional, como em *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade. Isso levaria ao movimento tropicalista e ao corrosivo Cinema Marginal, com sua estética do lixo. A sensação de desamparo político ainda no vazio deixado pelo Cinema Novo

também entrega parte da produção cinematográfica das décadas de 1970 e 1980 à libertinagem da pronochancada.

A questão racial, entretanto, não foi completamente abandonada no período, haja vista os diretores negros e documentários citados acima, mas também por conta de outras importantes produções: *Compasso de Espera* (Antunes Filho, 1973), *Xica da Silva* e *Quilombo* (Cacá Diegues, 1976 e 1984), *Rainha diaba* (Antonio Carlos Fontoura, 1975), *Tenda dos Milagres* e *Jubiabá* (Nelson Pereira dos Santos, 1977 e 1986), *Diamante Bruto* (Orlando Senna, 1978), *Chico Rei* (Walter Lima Junior, 1985).

O jornalista João Carlos Rodrigues pesquisou *O negro brasileiro e o cinema* (1988) através do que chamou de “arquétipos”: eles não são necessariamente estereótipos racistas, mas também podem ser caricaturas que contém elementos culturais genuinamente afro-brasileiros, por exemplo, os traços de diversos orixás. Pretos e pretas velhos, a “mãe preta”, o negro mártir, o negro revoltado, o “negro de alma branca”, o nobre selvagem, o negão violento e lascivo, o malandro, o favelado, o crioulo doido/a nega maluca, a mulata sensual, a musa, o afro-baiano, esses são os arquétipos que Rodrigues procura identificar ao longo de toda a produção cinematográfica brasileira até 2011, ano da quarta edição de seu livro. Ele também faz um exercício similar só que por eixos temáticos: a escravidão, o negro na bela época do cinema brasileiro, o samba, a religiosidade, as relações inter-raciais, o racismo e os cineastas e atores negros.

O resultado é historiograficamente valioso, mas tem seus problemas. O próprio autor não nega certo desconforto pela crítica que recebeu de Robert Stam. Ao longo de seu livro, Rodrigues faz afirmações um tanto polêmicas sobre as supostas reais condições do negro no período escravagista e sobre a situação atual do negro no cinema nacional. Até que ponto o arquétipo perpetua o racismo, até que ponto serve a sua crítica? “Não tem o negro o direito, como todas as outras raças, de rir de si próprio?” (RODRIGUES, 2011, p. 149). Uma pergunta como essa é só aparentemente simples e inofensiva. Não existe resposta fácil. Mas a legítima indignação de Rodrigues pela falta que ainda constata de “um estilo próprio para uma interpretação descolonizada” é acompanhada de um diagnóstico, no mínimo, problemático. Ele responde a um lamento de Antônio Pitanga sobre o suposto fato

de o negro não ir ver o filme do negro, seja por falta de dinheiro ou por qualquer outra coisa:

Invocar apenas a falta de dinheiro não esclarece nada, pois muitos eventos sobre negros continuam a ter uma maioria de brancos na plateia, enquanto as rodas de samba e cerveja seguem repletas. Na realidade, parece existir ainda um profundo desinteresse do negro brasileiro por qualquer atividade reflexiva sobre si próprio. Contenta-se em “ser negro”, o que vem a ser mais um típico sintoma neocolonial do nosso subdesenvolvimento (RODRIGUES, 2011, p.151).

Apesar dessas palavras, a mea-culpa de Rodrigues se encontra no próprio livro. Basta tomar seu próprio raciocínio (também problemático): “sempre existirá uma diferença de enfoque entre os filmes que abordam um tipo social ou racial específico se dirigidos por um analista/simpatizante ou por alguém que faça parte do grupo focalizado” (RODRIGUES, 2011, p.132). Isso porque, ele continua, o filme que o negro faz sobre o negro sempre terá a “vantagem” (o termo é nosso e não de Rodrigues, mas parece fazer parte de seu raciocínio) da vivência. Ora, supondo que isso também valha para o negro que escreve sobre o negro, esse não é o caso de Rodrigues.

Sobre a Retomada, como ficou conhecido o período de produções cinematográficas brasileiras dos anos 1990, impulsionado pelo fomento público da Lei Rouanet, pode-se dizer que não surtiu alterações no papel do negro no cinema.

Uma das características do cinema da retomada é a diversidade na estética, na linguagem e no modo de realização dos filmes. As produções acenam para a multiplicidade de narrativas e pluralidade temática, dedicadas amiúde a explorar os diferentes nichos do mercado cinematográfico nacional. Pragmáticas ou de estilo pop, as novas produções apresentavam uma proposta de sétima arte comprometida, sobretudo, com o espetáculo e as regras do mercado, sem preocupação de investir no experimentalismo nem contestar o establishment. As mazelas e contradições da sociedade brasileira, por exemplo, lhes servem apenas de ornamento, não são discutidas (CARVALHO; DOMINGUES, 2018, p. 2).

Já no início dos anos 2000, Carvalho e Domingues destacam dois movimentos lançados por cineastas e atores negros reivindicando uma representação maior e realmente diferente do negro no cinema brasileiro. O primeiro se chamou *Dogma Feijoada* (inspirado no Dogma 95) e teve início no 11º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, em 2000, com a publicação de um

manifesto pelo cineasta Jefferson De intitulado *Gênese do Cinema Negro Brasileiro*. O manifesto propunha sete “mandamentos” para a constituição de um cinema negro:

(1) o filme tem de ser dirigido por realizador negro brasileiro; (2) o protagonista deve ser negro; (3) a temática do filme tem de estar relacionada com a cultura negra brasileira; (4) o filme tem de ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; (5) personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; (6) o roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; (7) super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO; DOMINGUES, 2018, 4).

O grupo de cineastas que aderiu ao manifesto se chamou Cinema Feijoada e foi composto por Jefferson De, Rogerio de Moura, Ari Candido, Noel Carvalho, Billy Castilho, Daniel Santiago, Lilian Solá Santiago e Luiz Paulo Lima. Entre as produções do Cinema Feijoada podemos destacar *Novos Quilombos de Zumbi* (Noel Carvalho, 2002), *Família Alcântara* (Daniel e Lilian Santiago, 2004), *Eu tenho a palavra* (Lilian Santiago, 2011), *O rito de Ismael Ivo* e *O moleque* (Ari Candido, 2003 e 2005), *Carolina*, *Narciso Rap*, *Jonas, só mais um* e *Bróder!* (Jefferson De, 2003, 2004, 2008 e 2010).

O segundo movimento ficou conhecido pelo *Manifesto do Recife*, lançado em 2001, na 5ª edição do Festival de Cinema do Recife assinado por cineastas e atores negros de destacada trajetória na televisão e no cinema, como Milton Gonçalves, Antonio Pitanga, Ruth de Souza, Léa Garcia, Maria Ceíça, Maurício Gonçalves, Norton Nascimento, Antônio Pompêo, Thalma de Freitas, Luiz Antonio Pilar, Joel Zito Araújo e Zózimo Bulbul. O Manifesto do Recife reivindicava:

1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) a criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) a ampliação do mercado de trabalho para atores, atrizes, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes; 4) a criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2011, 28).

Para concluir, cumpre destacar o recente trabalho de Carolinne Mendes da Silva, *O negro no cinema brasileiro* (2017), que, apesar de dedicado à análise rigorosa de dois filmes mais antigos, *Rio Zona Norte* e *A Grande Cidade* (Cacá Diegues, 1966), também procura se situar entre os debates atuais sobre o reconhecimento da identidade negra e as políticas de ação afirmativa. Olhar para o

negro no cinema, portanto, é investigar um determinado setor de produção/reprodução de representações culturais que bem ou mal podem influenciar na construção e reconhecimento da identidade negra.

Entendemos que a realidade social se transforma em componente da estrutura fílmica de uma obra, e os filmes constituem um importante campo de estudo das relações sociais, inclusive, das relações de recorte racial, não apenas incorporadas como matéria da obra cinematográfica, mas como fator que estrutura a forma fílmica (SILVA, 2017, p. 16).

A autora observa certa continuidade entre o tratamento do negro no cinema atual e no Cinema Novo. Naquele momento, como agora, o negro aparece fortemente associado como expressão da exclusão social sem, no entanto, ser racializado, isto é, sua condição raramente é diretamente debatida em termos raciais. As diferenças são que atualmente há um maior número de negros em destaque no cinema e na televisão (o maior expoente talvez ainda seja Lázaro Ramos), com papéis mais diversificados.³¹ Porém, mesmo assim, para Carolinne Mendes da Silva, geralmente há algum nível de incorporação comercial da representação do negro, de atribuição de valor a essa representação precisamente na medida em que ela estetiza sua marginalidade. Alguns dos filmes que poderiam ilustrar esse cenário são: *Orfeu* (Cacá Diegues, 1999), *Notícias de uma guerra particular* (João Moreira Salles, 1999), *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, 2002), *Carandiru* (Hector Babenco, 2003), *Quase dois irmãos e Maré, nossa história de amor* (Lucia Murat, 2004 e 2007), *Falcão, meninos do tráfico* (MV Bill, Celso Athayde, 2006) e *Tropa de Elite* (José Padilha, 2007).

Hoje, quando o negro e os territórios da negritude são incorporados aos filmes, na chave da representação da condição de subdesenvolvimento atribuída ao país, o naturalismo da representação define um estilo disposto a produzir um “efeito de realidade” ilusionista. Estas imagens de miséria provocam, via de regra, uma sensação de perplexidade e impotência, visto que, enquanto “símbolo nacional” da pobreza, a questão do negro ainda não ganha destaque em sua especificidade (SILVA, 2017, p. 18).

Ao final de seu livro, Carolinne Mendes da Silva analisa *5x Favela, Agora por nós mesmos* (diversos, 2010). Desde o título, o filme não esconde a proposta da

³¹ Embora Carolinne Mendes da Silva não os mencione, acreditamos que os filmes estrelados por Lázaro Ramos, *Madame Satã* (Karim Aïnouz, 2002), *Cafundó* (Clóvis Bueno e Paulo Betti, 2005) e *Ó pai, ó* (Monique Gardenberg, 2007) apresentam um interessante panorama de representações do negro, não totalmente glamourizadas, com destaque para o segundo.

autorepresentação como contraponto ao filme *Cinco vezes favela*, de 1965, em que a favela era representada por cineastas de clássica média e brancos. Porém, a autora considera que nenhum dos cinco episódios trata especificamente da questão racial, embora o filme consiga quebrar alguns estereótipos.

Podemos dizer que *5x Favela, Agora por Nós Mesmos* é uma expressão da complexidade que ganhou a questão da representação do negro no cinema brasileiro. Ainda que a presença do negro nos filmes tenha aumentado substancialmente, não só na atuação, mas também na direção, as questões do conflito étnico permanecem, muitas vezes, ocultadas pela questão da desigualdade social. Desta forma, o racismo permanece quase como um tabu, intocável (SILVA, 2017, p. 236)

Uma das raras concessões feita pela autora é para o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (Sérgio Bianchi, 2005). O filme associa o antigo comércio de escravos à exploração atual da miséria por determinadas ONGs parasitárias instaladas em comunidades carentes. Paralelamente, ocorre a adaptação do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, que narra a fuga e recaptura de uma escrava chamada Arminda. Segundo Caroline Mendes da Silva, o filme de Bianchi consegue desvincular a opressão racial da exploração social.

Com essa breve revisão da presença do negro no cinema brasileiro, a intenção foi contextualizar a produção cinematográfica brasileira com o tema desta pesquisa. Verificou-se que o negro não é ainda oprimido apenas na Educação, mas também no campo das representações simbólicas e culturais do cinema nacional. Assim, se aqui se defendeu a hipótese de que o cinema pode ser um recurso privilegiado para o exercício de olhares dialéticos capazes de criticar a razão racista, diante do exposto, fica evidente que isso não pode se reduzir a uma mera instrumentalização de filmes em sala de aula. Não obstante, o discernimento para filmes mais problematizadores e emancipadores, mesmo a atenção para fragmentos (como aprecia Bergala) de filmes aparentemente comerciais, são virtudes que só o constante contato com a alteridade do cinema pode criar. Nesse sentido, recomendamos vivamente a coletânea organizada por Edileuza Penha de Souza, *Negritude, Cinema e Educação*, que já conta com três volumes de ensaios sobre possibilidades de atividades pedagógicas a partir de filmes brasileiros e estrangeiros que tocam o negro.

CONCLUSÃO

Chegando ao fim deste trabalho de conclusão de curso, talvez fique a impressão de que, para um curso de segunda Licenciatura, a discussão e os resultados aqui presentes tenham sido excessivamente teóricos e até demasiado longos. Não é uma impressão infundada, embora isso se deva à natureza da proposta desta pesquisa.

Uma das missões pedagógicas mais relevantes neste início de século para a Educação brasileira é o trabalho das questões de identidade, de gênero, de promoção e valorização dos saberes femininos, todas elas igualmente complexas e desafiadoras. Nenhuma disciplina pode se furtar a estas questões. A Filosofia, nossa disciplina, está proibida de se esconder atrás da mera transmissão de conceitos herméticos, abstratos, longínquos da realidade social e de suas contradições. Assim, a proposta foi olhar para a questão da identidade negra. Como ela pode ser trabalhada em Filosofia? O que a Filosofia tem a dizer sobre raça, racismo, antirracismo, decolonialidade, políticas afirmativas, apropriação cultural, lugar de fala? Quanto mais estudamos a sério estas questões fica patente que elas não podem se resumir a slogans, bandeiras (como “I can’t breathe!”), ativismos ou verbalismos (rejeitados por Freire), enclaves (“lugar de fala”). Até a luta por direitos, como no exemplo da reivindicação salarial dado por Freire, até essa luta necessita de constante problematização para não se conformar cedo demais com meras redistribuições que não transformam a lógica social, com o alcance de status econômico (a sedução de ser consumidor) ou simbólico (como no caso da mera representatividade numérica ou paradigmática do negro no cinema e na televisão). Tudo isso importa e muito! Mas porque tais manifestações não necessariamente criticam a própria lógica social que prescreve suas condições de luta, elas se traem com muita facilidade.

A partir da noção de raça analisada por Munanga em íntima relação com a razão (Capítulo 2), demonstrou-se que a Filosofia, disciplina que aborda a razão por excelência, poderia contribuir com uma crítica da razão a fim de subsidiar as questões raciais. A dialética hegeliana é uma das mais importantes críticas da razão na modernidade, em que pese as críticas, revisões e acréscimos que recebeu, por exemplo, com Marx, mas também com diversos pensadores e militantes ao longo

dos séculos XIX, XX e XXI. Sucintamente, o que a lógica dialética faz, ao invés da lógica formal, é confrontar a razão com as contradições reais que a constituem, colocando-a em movimento e impedindo estagnações. Uma das descrições mais fortes de como se dá esse movimento é a passagem conhecida como “dialética do senhor e do escravo”, da *Fenomenologia do Espírito* (1806), de Hegel. A contradição se põe através do reconhecimento efetivo de uma alteridade *em si* (também chamada de negação determinada), que não é simplesmente objeto para um sujeito, mas a própria constituição do sujeito (da sua razão) a partir de seu outro. Por isso se diz que há uma saída para o outro, ou uma passagem no contrário, ou ainda uma *mediação*, e depois um retorno *para si*. O conjunto desse movimento é produtor da consciência-de-si e também é caracterizado como um processo de reconhecimento. Ocorre que esse movimento é especular, ele ocorre também no sentido inverso, como se o sujeito fosse também a alteridade desde sempre, não havendo um centro ou um pólo, mas somente relação, somente mediação. O saldo disso tudo é que a razão permanece aberta para possibilidades sempre novas de configurações, deixa de ser racista e autossuficiente. A dialética fornece um modelo dinâmico de crítica da razão.

Sendo Paulo Freire um dos grandes pensadores da Educação, e sendo a *Pedagogia do Oprimido*, em linhas gerais, a defesa de uma pedagogia dialética com vistas a uma formação verdadeiramente libertadora, inteiramente inscrita na tradição hegeliana e marxista, não houve dúvidas em começar a presente proposta revisitando aquela obra com atenção aos seus elementos dialéticos. Freire basicamente traduz a dialética da contradição entre senhor e escravo para os termos do opressor e do oprimido. Afirma, parafraseando Hegel, que a verdade do opressor está no oprimido, pois ele é a chave para o processo de conscientização que implica inevitavelmente passar pelo outro, *ser com* o outro, precisamente para *ser mais*. Não sendo o caso aqui de discutir o maior ou o menor idealismo da dialética hegeliana (o que Freire também não faz), é notável como Freire complexifica aquela mediação aparentemente inter ou intrasubjetiva que caracteriza a reflexividade da dialética enraizando-a no mundo, que se torna então o meio em que as relações acontecem e que também é transformado por elas, tudo isso sintetizado no seu conceito de *práxis*: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 95).

A partir disso foram feitos dois movimentos, correspondentes aos capítulos dois e três. O primeiro foi trabalhar a hipótese do negro como oprimido no contexto da educação, devido a um processo histórico de exclusão. Daí foram abordados alguns temas como raça, identidade, reconhecimento e democracia racial, temas que podem e devem ser tratados cuidadosamente em sala de aula, inserindo superficialmente a perspectiva dialética. O desenvolvimento dessa abordagem seria um das possibilidades futuras abertas neste trabalho.

No segundo movimento, a hipótese foi de que o cinema pode colocar em cena o encontro dialético, de que a imagem em movimento pode proporcionar o movimento das contradições reais entre os sujeitos-espectadores. A partir de uma revisão bibliográfica, não só de pesquisas sobre as relações entre cinema e educação, mas também sobre as relações entre cinema e filosofia, percebeu-se que algumas delas eram particularmente favoráveis à hipótese lançada, inclusive em vários de seus conceitos (como alteridade, “passador”, identificação, comunidade interpretativa, logopatia).

Buscando pelo negro no cinema brasileiro, concluiu-se que ele ainda é oprimido e merece se libertar cada vez mais. Talvez essa libertação possa passar pela representação artística da contradição dialética que constitui a própria identidade negra, contradição apenas sinalizada no capítulo 2. Seja como for, o que importa é lembrar, com Paulo Freire, que essa libertação é nossa e de todos.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA: tradução ecumênica (TEB). Tradução sob a direção de Gabriel C. Galache. São Paulo: Edições Loyola/Paulinas, 1995.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Rogério de. *Cinema e Educação: Fundamentos e perspectivas*. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 33, 2017, p. 1-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100107&lng=en&nrm=iso.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: **Os Pensadores**. Trad. José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CARVALHO, Noel dos Santos. *Prefácio*. In: **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Edileuza Penha de Souza (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- CARVALHO, Noel dos Santos; DOMINGUES, Petronio. *Dogma feijoadada: a invenção do cinema brasileiro*. In: **RBCS** Vol. 33 nº 96 /2018, p.1-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092018000100506&lng=en&nrm=iso.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. In: Tempo, vol. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso

DUARTE, Rebeca Oliveira. **“Nos alicerces do mundo”: o dilema e a dialética na afirmação da identidade negra**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Ciência Política, 2006.

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

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. *Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação*. In: **Educação & Realidade (Dossiê cinema e educação)**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidade e interculturalidade:: interpretação a partir da filosofia da libertação*. In: **Sociedade e Estado**, 31(1), p. 51-73, jan/abril 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

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

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Primeiras Palavras*. In: **Pedagogia do Oprimido em perspectiva: legado para uma educação humanizadora**. Daniel Ribeiro de Almeida Chacon (org.). Curitiba: CRV, 2018.

FRESQUET, Adriana. **Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cesar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: **Cinema e Educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas, propostas**. Belo horizonte: Universo Produção, 2015, p. 4-23.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FROMM, Erich. **O Medo à Liberdade**. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMANO, José Wellington. *As quarenta horas de Angicos*. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf>

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (Parte II). Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Mastorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A vontade de Poder**. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011b.

PEREIRA, Cláudio; SANSONE, Livio (Orgs.). **Projeto UNESCO no Brasil : textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. Companhia das Letras, 1989.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SAFATLE, Vladimir. (2013). *Abaixo de zero: psicanálise, política e o “deficit de negatividade” em Axel Honneth*. In: **Discurso**, 1(43), 191-228.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andreia Melanda. *A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates*. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300949&lng=pt&nrm=iso

SANTOS, Joel Rufino dos. **A inserção do negro e seus dilemas**. In: *Parcerias Estratégicas* nº 6, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. *Black Orpheus*. Trad. John MacCombie's. In: **The Massachusetts Review**, Vol. 6, No. 1 (Autumn, 1964 - Winter, 1965), pp. 13-52. Disponível em: <http://massreview.org/sites/default/files/Sartre.pdf>

SILVA, Carolinne Mendes da. **O negro no cinema brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte e A grande cidade**. São Paulo: LiberArs, 2017.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

STAM, Robert. **Tropical Multiculturalism: A Comparative History of Race in Brazilian Cinema and Culture**. Durham: Duke University Press, 1997.

XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier*. In: **Educação & Realidade (Dossiê cinema e educação)**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683/3996>.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Rio de Janeiro: Coleção Digital PUC-Rio, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>