

Da janela da minha casa: aprendizagens com pedagogias quilombolas por meio de imagens cinematográficas

Fábio José Paz da Rosa^{a,b} 

RESUMO

Este artigo integra as atividades de uma pesquisa de produtividade sobre cinema negro quilombola com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada em uma perspectiva decolonial. Após exibirmos o filme Até onde a vista alcança (2011), de Felipe Peres Calheiro, evidenciamos na análise fílmica três categorias para pensarmos processos de formação docente pelas epistemologias quilombolas: a corporeidade, a natureza e a territorialidade. A partir desses conceitos, orientamos as estudantes a exercitar e produzir o Minuto Lumière cujas imagens evidenciaram sensibilidades para a constituição de outras estéticas por meio de aquilombamentos em tempos de pandemia da COVID-19 e isolamento social.

Palavras-chave: Cinema quilombola.
Corporeidade. Territorialidade. Minuto Lumière.

Recebido em: 27/02/2021

Aceito em: 17/05/2021

^aColégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^bUniversidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, RJ, Brasil

E-mail: fabiojp83@yahoo.com.br

Como citar:

ROSA, F.J.P. Da janela da minha casa: aprendizagens com pedagogias quilombolas por meio de imagens cinematográficas. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p.1177-1206, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.48910>>

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a COVID-19 uma pandemia. Nesse momento, o governo federal brasileiro tomou decisões descoordenadas com os governos estaduais e municipais em relação às medidas para reduzir a transmissão comunitária do coronavírus, além de se eximir da criação de políticas específicas fundamentadas na ciência para orientar o isolamento social.

A crise sanitária exigiu respostas aos sistemas educacionais no Brasil, pois as instituições tiveram que restringir a presença de estudantes, professores e demais profissionais da educação nos espaços escolares. Como alternativa à continuidade do ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer n.5/2020 em 28 de abril (BRASIL, 2020) para reorganizar o calendário escolar para atividades não presenciais com o intuito de cumprir a carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Ao apresentar propostas de ensino de forma tanto síncrona quanto assíncrona por meio de plataformas digitais em todas as etapas de ensino, é na parte sobre o ensino superior do Parecer n.5/2020 que, de acordo com o CNE, conseguimos vislumbrar maiores condições para o ensino na modalidade não presencial, pois “[j]á há uma tradição de utilização de mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.” (BRASIL, 2020, p. 16). Além disso, o parecer orienta para além da substituição das disciplinas presenciais por aulas, atividades complementares e extensionistas não presenciais.

No caso de nossa pesquisa, desenvolvida dentro das atividades do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior privada situada na cidade de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, com o intuito de inter-relacionar cinema, educação e questões étnico-raciais, a adequação para a modalidade não presencial foi adotada desde o final do mês de março de 2020, através de atividades síncronas por meio de uma plataforma digital.

Apesar das autorizações do Conselho Nacional de Educação e de suas orientações para as atividades pedagógicas das instituições de ensino superior ocorrer de forma não presencial, compreendemos, desde o início desta modalidade

de ensino, uma série de dificuldades para a participação das estudantes. A primeira delas refere-se à falta de acesso às redes de internet de banda larga capazes de permitir de forma adequada e com qualidade a participação das licenciandas do curso de Pedagogia em nossas atividades de pesquisa. De um grupo de 38 estudantes, a maioria tinha acesso à internet por meio de aparelhos móveis e uma pequena parcela acessava as atividades de nossa pesquisa por meio de computadores.

A segunda constatação refere-se exatamente às dificuldades de acesso à internet, pois grande parte das alunas ingressava nas atividades propostas nesta pesquisa através de planos de dados de aparelhos móveis e não possuíam roteadores de banda larga. Essa situação limitava a participação das estudantes de forma mais integral. Era comum muitas dessas estudantes solicitarem retirar-se de nossas atividades em andamento, pois, muitas vezes, os dados da internet no celular estavam findando.

A realidade vivenciada por nós em meio à pandemia da COVID-19 colocou-nos mais próximos das desigualdades educacionais condicionadas às desigualdades sociais e econômicas. Essa realidade vai ao encontro das características territoriais de onde se localiza este *campus* universitário. Parte da população é negra e muitos foram afetados pelo desemprego e redução de salários. Diante dessa situação, a internet de banda larga passa a ser um bem retirado da casa de muitas famílias, como relatado por algumas estudantes.

Mesmo diante desta realidade, tivemos o retorno bastante positivo em relação à participação dessas estudantes em nossas atividades de pesquisa acerca do cinema negro quilombola no curso de Pedagogia. Outro fator de incentivo à integração das estudantes a esta pesquisa é a necessidade de cumprir horas de atividades complementares para conclusão do curso de graduação. Apesar de essas horas poderem ser computadas em ambientes externos à universidade, em nosso caso, mesmo quando a pesquisa ocorria presencialmente, muitas estudantes participavam das exposições fílmicas e dos debates no *campus*, pois o acesso aos bens culturais como cinema, teatro, entre outros, implica em maiores gastos que ultrapassam a renda econômica desse público.

Inseridos nesse contexto pandêmico e de ensino não presencial, pensamos que as Pedagogias quilombolas podem

trazer contributos para compreendermos outras dimensões dos conhecimentos curriculares sensíveis à existência e à resistência para continuarmos a aprender em outros formatos, mesmo afastados fisicamente. Nesse sentido, estabelecemos diálogos entre as teorias decoloniais e as Pedagogias quilombolas.

As teorias decoloniais passam a ser problematizadas a partir do giro epistêmico decolonial (MIGNOLO, 2007) fundamentado nos estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano no final da década de 1980. Quijano (2000) conceituou o termo *colonialidade do poder* como o principal estruturador do sistema capitalista ao qual se determina pelas classificações tanto raciais quanto étnicas. De acordo com Quijano (2000), a partir da colonização na América, o capitalismo se torna mundial e eurocentrado e a modernidade/colonialidade é construída como eixo constitutivo dos padrões de poder. Tal estrutura só seria possível e eficaz se houvesse uma estruturação capaz de condicionar populações negras e indígenas ao subjugo epistêmico.

A *Colonialidade do ser* é outra importante conceituação das teorias decoloniais. Para Maldonado Torres (2007), a colonialidade é inerente às contemporâneas formas de exploração e dominação e está condicionada à linguagem, determinadas pelas questões tanto raciais quanto de gênero. Essa forma de controle e opressão tem como ponto de partida as populações negras pelo fato de se constituírem pelas questões históricas de sua raça e subjugadas pelo poder eurocêntrico (MALDONADO-TORRES, 2007).

Romper tanto com as colonialidades do poder e do ser torna-se fulcral para as diferentes formas de existência negra e indígena. Por isso, a decolonialidade é a constatação de diversas formas de resistências com o intuito de ultrapassar as estruturas coloniais. Nesse sentido, “[I]a decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad.” (MIGNOLO, 2007, p. 27). Ao mesmo tempo em que as decolonialidades apresentam-nos novas perspectivas de existências, também ocorre simultaneamente outras formas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais são entendidas como processo educativo no qual as transmissões dos saberes e práticas sociopolíticas são construídas nos cotidianos e

1 “[a] decolonialidade é, então, a energia que não se deixa dominar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade.” (Tradução nossa).

pelos movimentos dos sujeitos historicamente pertencentes às estruturas coloniais. Segundo Catherine Walsh (2009), as pedagogias decoloniais são produzidas nas escolas, nos colégios, nas universidades, no seio das organizações, nos bairros, nas comunidades e nos movimentos de rua. Tais pedagogias, de acordo com Walsh (2009), são insurgentes e buscam intervenções nos campos relacionados ao poder e são práticas rebeldes evidenciadas pelo posicionamento das intelectualidades afro-americanas e dos povos indígenas.

Ao apostar nessa produção de conhecimento das populações historicamente subalternizadas, a pedagogia decolonial, segundo Candau e Oliveira (2010), visa à superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto à afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. Nesse sentido, a Pedagogia decolonial é insurgente em uma perspectiva propositiva e não somente denunciativa, pois apresenta estratégias que vão além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua intencionalidade é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010).

Diante de uma crise sanitária de proporções mundiais, com o esgarçamento da miséria, do desemprego e da fome no Brasil, como possibilitar uma formação docente capaz de prezar por sensibilidades outras diante do ineditismo da vida e da sobrevivência humana, na busca constante pela construção dos seres, dos poderes e dos saberes? Aqui, parece ser necessário questionar a própria ideia de qualidade educacional, uma vez que, em muitas políticas públicas, tal conceito esteve condicionado aos ditames tecnicistas e econômicos.

Em contrapartida, muitas experiências educacionais têm desenvolvido currículos e didáticas autônomos, críticos e criativos, mesmo diante das adversidades políticas, econômicas e sociais. Podemos compreender sobre o processo de educar e formar em meio à precariedade fundamentada em Inés Dussel (2017). Para a teórica, a escola, e podemos transpor esse pensamento também para as instituições de formação docente, “é mais o resultado precário provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais” (DUSSEL, 2017, p. 91).

Dessa forma, como pensar-praticar um processo de formação de professores em tempos de pandemia que não represente apenas as determinações dos órgãos governamentais, mas os saberes e fazeres dos partícipes do processo de ensino e aprendizagem? Esses questionamentos nos fazem defender com mais veemência a sala de aula por um espaço da produção de conhecimentos entre os formadores e os futuros professores na inter-relação das subjetividades e das questões inerentes aos processos pedagógicos. Nesse sentido

[...] nós, educadores, que trabalhamos com formação de professores [...] temos que mostrar qual é a diferença, por qual razão defendemos o ensino presencial e como compreendemos o uso da tecnologia como um recurso para esse ensino. Acho que essa é a questão. A aula é um encontro, um encontro em que transparecem um processo anterior e um posterior, é resultado de um processo de planejamento e de avaliação. Para refletirmos sobre as questões pedagógicas que implicam o ensino remoto, temos que considerar três questões básicas: a questão do currículo, do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação. A aula não é algo esporádico, atemporal, ela compõe um todo que chamamos de currículo. Colocar um vídeo na tela e debatê-lo é aula? Ou seria uma versão de aula baseada no modelo tecnicista, em que o conhecimento é depositado “na cabeça” do estudante? (SILVESTRE, 2020, p. 10).

No caso desta pesquisa, acreditamos na potência da formação docente na qual a aula ocorre em diferentes espaços e tempos, como através das atividades complementares com o cinema enquanto linguagem artística a partir da qual os sujeitos podem aprender pelas imagens. As atividades desenvolvidas posteriormente às exibições fílmicas promoveram a continuidade da produção dos conhecimentos curriculares e didáticos, como produção de filmes através de olhares mais sensíveis, diante da realidade no contexto de pandemia e de isolamento social.

Para isso, o cinema negro quilombola exibido às estudantes do curso de Pedagogia foi o desencadeador de epistemologias suscitadoras de novos olhares sobre a corporeidade, a natureza e a territorialidade. Para compreensão desses novos conhecimentos, este artigo apresentará primeiramente a conceituação de cinema negro e as relações dessa estética com as comunidades quilombolas. Em seguida, analisaremos

²Média-metragem é um filme com duração entre 15 minutos e 70 minutos.

o filme *Até onde à vista alcança* (2011), de Felipe Peres Calheiro, sobre a comunidade quilombola de Sambaquim, situada no agreste Pernambucano, que se prepara para estabelecer o primeiro contato da maioria de sua população com o mar. A terceira parte aborda as impressões das estudantes sobre a obra exibida. Por último, apresentaremos as imagens produzidas pelas licenciandas após o contato com o média-metragem² por meio do exercício cinematográfico do Minuto Lumière, no qual as estudantes produziram vídeos sobre os conhecimentos aprendidos com o filme *Até onde a vista alcança* em relação às suas realidades em tempos pandêmicos.

Cinema quilombola enquanto Pedagogia decolonial: alguns apontamentos

Os quilombos podem ser entendidos como uma das primeiras formas de produção do conhecimento que nos aproxima das imagéticas de resistência e de existência das populações tradicionais negras africanas e afro-brasileiras. A historiadora, professora e poeta Beatriz do Nascimento (1985) compreende o *kilombo*, em suas origens, como instituição africana já existente antes mesmo da colonização portuguesa. Uma das mais conhecidas formações quilombolas foram aquelas formadas pelos povos imbangalas que lutaram contra a invasão portuguesa no Congo e ocuparam o território de Angola.

De acordo com Nascimento (2005), os imbangalas eram guerreiros nômades, antropófagos e tinham o costume de adotar adolescentes de outros povos com quais mantinham contato. Nesse contexto africano, o quilombo referia-se [...] “ao local, casa sagrada, onde se processava o ritual de iniciação. O acampamento de escravos fugitivos, assim como quando alguns Imbangalas estavam em comércio negreiro com os portugueses, também era Kilombo.” (NASCIMENTO, 2005, p. 119).

O Quilombo de Palmares é um dos poucos que durante o século XVI, segundo Beatriz do Nascimento (2005), podemos associar aos *kilombos* instituídos em Angola com as mesmas características de refúgio e de preservação do sagrado. Inclusive, Nascimento (2005) nos lembra de que o nome dado ao chefe africano de Palmares, Ganga Zumba, estabelecia

relações com a denominação do rei Imbangala, o qual era reconhecido por Gaga.

A partir do século XVIII, os quilombos afro-brasileiros proliferam-se e vão sendo redefinidos de acordo com as variações geográficas. Nascimento (2005) recorda-nos que, entre o século XVII e o século XIX, os quilombos em alguns momentos conviviam de forma pacífica e outros em meio aos conflitos e tentativas de repressão, como a instituída no Código Penal de 1835, na qual a formação de quilombos poderia ser considerada por crime de rebeldia. É somente ao final do século XIX que o quilombo passa ser reconhecido por um “instrumento ideológico contra as formas de opressão” (NASCIMENTO, 2005, p.122). É a partir dessa última concepção que passam a constituir-se os quilombos relacionados ao heroísmo. No entanto, ao mesmo tempo, os quilombolas continuam a ser destituídos de seus territórios e de suas culturas, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 68, estabelece que o Estado reconhece e emite por leis os títulos respectivos das terras originalmente ocupadas por quilombolas.

Nesse sentido, por meio da legislação especificada em nossa carta magna, o Movimento Negro através das lideranças quilombolas traz para o bojo do processo de redemocratização do país a necessidade de reconhecimento desses territórios. Isso se deve não apenas pela necessidade de garantir a preservação dos espaços onde os negros se refugiavam das situações escravocratas, mas principalmente por ser um território onde se relacionam “com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis.” (CARVALHO; LIMA; 2013 p. 331).

Assim sendo, problematizamos nesta pesquisa como vislumbrar essas inter-relações das comunidades quilombolas por meio da sétima arte brasileira. Para isso, fizemos um levantamento de filmes sobre quilombos e comunidades quilombolas disponíveis em plataformas digitais e que posteriormente poderiam ser exibidos às estudantes. Encontramos cerca de oito filmes, os quais dividimos em dois grupos.

O primeiro grupamento é constituído de filmes sobre os quilombos. Nesse caso, as obras abordam as populações quilombolas em uma perspectiva heroica, como *Ganga Zumba*

(1963) e *Quilombos* (1984), ambos dirigidos por Cacá Diegues. O primeiro filme de Diegues narra a história do precursor do Quilombo dos Palmares, interpretado por Antônio Pitanga, enquanto a segunda obra desse cineasta conta a história de Zumbi dos Palmares protagonizado por Antônio Pompêo.

O segundo grupamento de filmes aborda as existências, vivências e epistemologias produzidas pelas comunidades quilombolas. *Aruanda* (1960), de Linduarte Noronha, é uma das primeiras obras evidenciadas nessa perspectiva. O documentário mescla elementos ficcionais e reais ao narrar a história dos remanescentes do quilombo da Serra do Talhado, localizado no interior da Paraíba, por meio de imagens do plantio e da produção da cerâmica. Os outros filmes com imagéticas acerca das existências e saberes ancestrais das comunidades quilombolas, exibidos às estudantes de Pedagogia participantes desta pesquisa, datam dos anos 2000.

Até onde a vista alcança (2005), de Felipe Peres Calheiro, narra a história do quilombo de Sambaquim, no interior de Pernambuco, na relação dos seus habitantes ao conhecerem pela primeira vez o mar. *Unha Preta* (2009), de Luciano Dayrell e Helen Santa Rosa, apresenta a luta de duas comunidades remanescentes de quilombo para preservar ancestralidade por meio dos batuques: a Gurutuba e o Brejo dos Crioulos, ambas situadas ao norte de Minas Gerais.

Ser Kalunga (2012), dirigido por Rander Rezende, é um filme documentário sobre a comunidade quilombola Kalunga, localizado no município de Monte Alegre, no qual de forma etnográfica e observativa, mesclam-se emoção, humor e drama acerca dessa população e das suas conexões com a África e outras comunidades afro-brasileiras.

Quilombo de Queimadas (2011), de Kiko Alves, ao narrar sobre o reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola aborda as dificuldades e conflitos sofridos pelos habitantes desse território.

Por último, *Saravá Jongueiro Novo* (2012), de Luciano Santos Dayrell, aborda o encontro de jovens lideranças jongueiras com o intuito de discutir a preservação das comunidades tradicionais e, ao mesmo tempo, a reconstrução dessa cultura por meio das juventudes de diferentes sociedades quilombolas do país.

O contato com essa cinematografia proporcionou às estudantes do curso de Pedagogia questionamentos do currículo, tanto da formação, quanto da educação básica, ao enunciarem em diferentes momentos que não tinham conhecimentos das formas de vivências e existências das comunidades quilombolas brasileiras. Nesse sentido, o cinema enquanto arte mobiliza novos olhares e novos pensamentos, agora fundamentados em outras epistemologias capazes de ressignificar nossas maneiras de ver e estar no mundo. Nesse afã, o cinema quilombola posiciona-se enquanto um novo processo de ensino e aprendizagem direcionando seus espectadores para conhecimentos outros, pois:

[u]n conjunto de Pedagogías Quilombolas emerge como una recomposición de nuestra humanidad, el cual no está restricto a un análisis sobre los espacios del campo, sobre la vida de los campesinos y sus comunidades que preservan sus costumbres. Para nuestra argumentación, estas referencias están en la vida de las personas de las favelas, los asentamientos, las invasiones, las chabolas y las comunas de los países que han sufrido con el servilismo y se reconfiguraron adoptado este recurso, como lo fue el trabajo esclavo a partir de los secuestros de africanas/os. (MIRANDA, 2015, p. 31)³

³ “[u]m conjunto de Pedagogias Quilombolas emerge como uma recomposição de nossa humanidade, a qual não está restrita a uma análise sobre os espaços do campo, sobre a vida dos camponeses que preservam seus costumes. Para nossa argumentação, essas referências estão na vida das pessoas das favelas, dos assentamentos, das favelas e das comunidades dos países que sofreram com o servilismo e se reconfiguraram adotado este recurso, como foi o trabalho escravo a partir dos sequestros dos africanos” (Tradução nossa).

Nesse sentido, as pedagogias quilombolas possuem a necessidade constante de resgatar o caráter ancestral enquanto condição essencial de presentificar os sujeitos no mundo. Por isso, os ensinamentos e as aprendizagens se elaboram em consonância com a vida. Assim, a intelectualidade oriunda dos grupamentos quilombolas, parafraseando Miranda (2016), constrói suas teorizações por corpos conceituais próprios através de estratégias de composição em rede.

O conjunto de filmes quilombolas construídos sob a égide das existências, vivências e epistemologias produzidas pelas comunidades quilombolas demonstraram conhecimentos em grande parte fundamentados em suas corporeidades, territórios e ancestralidades. Esses conhecimentos não se tornam diferentes apenas pelo caráter da constante luta pelo território, mas, principalmente, pela emergência de construção de outras narrativas (MIRANDA, 2016).

Corporeidade, territorialidade e ancestralidade em *Até onde a vista alcança*

Para compreender as inter-relações dos conceitos de corporeidade, territorialidade e ancestralidade na constituição da existência na cinematografia quilombola, iremos problematizar as experiências vivenciadas com o média-metragem *Até onde a vista alcança*. A escolha desse filme para ser problematizado neste artigo justifica-se por ter sido aquele que nas nossas análises mais “atravessou”, parafraseando Alain Bergala (2008), as estudantes participantes em suas corporeidades e pensamentos sobre as epistemologias quilombolas. Por consequência, as licenciandas foram incentivadas a produzir seus próprios filmes através do exercício cinematográfico do Minuto Lumière a partir das epistemologias suscitadas por este filme.

Até onde a vista alcança é um média-metragem com duração de 20 min no qual o diretor e roteirista Felipe Peres Calheiro narra a preparação da comunidade quilombola de Sambaquim para conhecer o mar. O filme mescla a história do quilombo narrado pelos antigos habitantes com fotografias em preto e branco do trajeto de ônibus feito até à praia.

A corporeidade em *Até onde a vista alcança* pode ser compreendida como o primeiro conhecimento dos quilombolas da comunidade de Sambaquim. Através de suas oralidades, gestos e danças, os habitantes deste território se fazem presentes para expressar todos os seus conhecimentos enquanto preservadores da memória ancestral. Nesse sentido, concordamos com Nilma Lino Gomes (2017) ao considerar que o encontro com a corporeidade negra estabelece novas dimensões políticas e epistemológicas.

A corporeidade enunciada pelos sambaquins reverencia o passado como forma de constituir o presente com alegria e resistência. Essa ideia é compreendida em um dos primeiros planos. Enquanto dançam e cantam o samba marcado com os pés, a câmera registra esse momento por meio de um *contra-plongée*⁴, posicionando os sambaquins de forma superior aos espectadores, trazendo-nos a construção imagética de suas verdades pela alegria de ser e estar em seus territórios, perpetuando a herança dos antepassados.

⁴Contra-plongée é um enquadramento da câmera onde vemos uma cena de baixo para cima.

Quando a produção da estética negra por meio das artes rememora o passado ancestral, essas experiências trazem novas interfaces com as maneiras de se fazer ciência e construir o conhecimento que não podem ser dissociados do caráter “democrático, comunitário, sacralizado” (GILROY, 2001, p. 166). As corporeidades e as ancestralidades quilombolas, pafraseando Gilroy (2001), relembram as formas como as populações afro-diaspóricas se utilizam de linguagens artísticas como a música para enunciar as teorias sociais críticas das culturas negras. As danças e as oralidades demarcam o espaço de onde os quilombolas falam. Em seus corpos, os sambaquins enunciam os territórios sagrados construídos e protegidos por seus ancestrais. Dessa forma, um dos membros mais antigos da comunidade de Sambaquim lembra: “Dizem os mais velhos que essas terras eram toda da gente. Dizem. Eu não tenho bem conhecimento. Aí os fazendeiros foram chegando, foram comprando bem baratinho, foram apertando, foram apertando. Aí a gente tem só um pedacinho de terra.” (ATÉ ONDE A VISTA..., 2005).

O líder de Sambaquim ao ser posicionado de frente para a câmera, sentado e explicando calmamente sobre as origens da comunidade quer nos ensinar algo aprendido somente com os quilombolas: o território como espaço de existência e luta que ressignifica a vida. Ao inter-relacionar a oralidade do representante quilombola na defesa daquele território tendo como fundo do plano fílmico uma árvore florida cor de rosa, compreendemos a existência e a resistência plena desses sujeitos, mesmo diante das ameaças vividas pela comunidade na luta pela preservação de suas terras. Nesse sentido, a única condição de existência para os sambaquins é lutar pelo território, entendendo-o como intrínseco às suas vidas e em memórias aos seus ancestrais, como nos ensina outra liderança quilombola: “O dia que os nossos pais não quiserem, está na hora da gente ir atrás, porque nós somos trabalhadores. A gente não precisa de esmola, não. A gente precisa de terra pra trabalhar.” (ATÉ ONDE A VISTA..., 2005)

Mais do que um espaço a ser habitado, o líder quilombola entende a preservação de Sambaquim por um território relacionado à ancestralidade onde a memória é o fio condutor de suas lutas. Assim, se os mais velhos não têm mais forças para lutar, é o momento dos mais novos darem continuidade a

preservação suas terras. A constância da luta é legado e herança ao mesmo tempo. A reconstrução histórica narrada pelas vozes dos sambaquins nos leva a compreender que

[...] [a] cada dia mais marcas relevantes da efetiva participação do negro na história do país são redescobertas, mais e mais o lugar do negro se torna diferente e distante do que foi pré-estabelecido pela elite hegemônica. Os lugares geram territorialidades preenchidas por culturas, falas, posicionamentos e memórias negras que aos poucos demarcam limites e fronteiras territoriais, nem sempre aceitas pela sociedade em si, mas conhecidas enquanto linhas imaginárias no cotidiano das cidades. Ou seja, não são vistas, mas são reais nas relações cidadinas estabelecidas. (GUIMARÃES, 2016, p. 36).

Dessa maneira, apreendemos deste média-metragem a construção de territórios, ultrapassando a ideia de um lugar onde os negros historicamente ocuparam para fugir do processo escravocrata ou apenas de disputa de poder. Apesar de território inicialmente estar condicionado ao poder em uma perspectiva sociológica, Rogério Haesbaert (2004) reelabora esse conceito por tempo vivido, múltiplo, diverso e complexo, oposto à conceituação capitalista. Logo, “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados.” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Os territórios podem ser concebidos mais especificamente por espaços-tempos. Para Lefebvre (2000), o espaço agrupa diversos materiais, tais como vestimentas, móveis, casas e também conhecimentos acumulados e trabalho como atividade criativa. Dessa forma, as lideranças quilombolas e seus companheiros interseccionam trabalho, cultura, corporeidade para juntos formarem territórios intrínsecos às suas ancestralidades.

Nesse afã, o Quilombo de Sambaquim se faz memória em nome dos ascendentes como forma de possibilitar a continuidade da existência dos descendentes. É nessa relação entre o passado e o presente que o território se torna presente na vida dos quilombolas. Essa outra forma de produção dos conhecimentos acerca do território também possibilitou o interesse de uma professora para lecionar na escola quilombola.

Ao narrar sobre sua chegada a Sambaquim, a docente está produzindo algumas flores cor de rosa com papel crepon em uma sala de aula. Ao falar sobre o processo de chegada à instituição de educação quilombola, sem deixar de ater-se a confecção das flores, a professora afirma sua curiosidade sobre a forma como as pessoas de outras localidades próximas à região consideravam os habitantes sambaquins. Nas palavras da profissional de ensino, os quilombolas eram vistos como pessoas que pronunciavam de forma errada ou apresentavam comportamentos considerados inadequados na visão dos outros.

A construção estética desse plano demonstra mais uma vez a capacidade do diretor e produtor de *Até onde a vista alcança* em demonstrar a potência da vida quilombola por meio de todo o cuidado e atenção da professora com os materiais produzidos para as festividades de arrecadação de fundos com o intuito de levar parte da comunidade a realizar um antigo sonho: conhecer a praia.

O planejamento para levar a maioria dos moradores de Sambaquim ao litoral se desenvolve no média-metragem de forma que os sujeitos são questionados sobre o mar, sem que isso signifique desconhecimento. A senhora Hosana sentada no sofá de casa, alternando o olhar para câmera e para baixo, ao elaborar sua reflexão afirma:

Meu irmão falava assim pra mim: oh, Hosana, o mar é uma coisa de segredo. Ele dizia que tem a divoisa. Pra cá [apontando o braço para a direita], a pessoa pode tomar banho e disse que pro mar brabo [direcionando o braço para a esquerda] ninguém entra. É assim mesmo? (ATÉ ONDE A VISTA..., 2005)

O mar como segredo nos permite compreender uma importante concepção dos sambaquins: o território como espaço de contemplação e respeito. Esse pensamento leva-nos a entender os seres humanos integrantes do ambiente e não como proprietários. Este segredo, ao qual os quilombolas foram conhecer, atravessa todo o filme por meio de fotografias em preto e branco do trajeto feito de ônibus até o mar. Essa estética fílmica apresenta-nos uma ideia de um conhecimento que precisa ser preservado e ainda será evidenciado. Ao mesmo tempo, as imagens em preto e branco remetem-nos a uma relação entre o passado, da relação de respeito e construção de

territórios fundamentados na ancestralidade, e o futuro, como algo a ser descoberto e reelaborado ao entrarem em contato com o mar o pela primeira vez.

Quando os quilombolas de sambaquins chegam ao destino final, as fotografias em preto e branco registram ainda dentro do ônibus a admiração, a euforia e a alegria dos habitantes do quilombo de Sambaquim. Esses sentimentos mesclam-se com **vozes off⁵** dos quilombolas ao mesmo tempo em que os espectadores são incentivados a voltarem-se às expressões dos moradores de Sambaquim quando esses encontram o mar pela primeira vez.

⁵“Voz off” é um registro sonoro integrado ao plano, sem que o sujeito que a enuncia apareça no enquadramento.

A admiração dos sambaquins pelo encontro com o mar é registrada por meio de expressões que revelam respeito com o ambiente até desconhecido por esses quilombolas. Em uma sequência de imagens em preto e branco, uma senhora quilombola primeiramente toca a água, em seguida sente a textura da areia molhada e por último passa um pouco de água nos braços. Um senhor sambaquim apenas sente a água em torno de si. Outro exhibe delicadamente uma estrela do mar, enquanto as crianças brincam animadamente. O filme traz em último plano a imagem da senhora Hosana contemplando o horizonte oceânico, tentando através de seus olhos, quem sabe, decifrar os mistérios do mar enunciados pelo irmão.

Em *Até onde a vista alcança*, a corporeidade dos quilombolas entra em contato com o mar para estabelecerem uma relação de integração com este ambiente natural. Assim, um dos quilombolas toca delicadamente a água e se deixa envolver por ela. Vão descobrindo alguns mistérios ao tatear estrelas do mar, conchas, a areia. A cada contato, os corpos almejam tornar as peles permeáveis aos elementos naturais. Essa imagética visa dar prosseguimento aos conhecimentos ancestrais da comunidade de Sambaquim, onde a natureza em si é uma “obra divina”, termo enunciado por uma das senhoras quilombolas. Por isso, a necessidade de trazer em seus corpos através da atenção, do cuidado e da alegria, a essência de tudo o que era descoberto.

A partir desse contato com o mar, o território para ser reconstruído pelos quilombolas de Sambaquim, pois apesar do desconhecimento da praia e de todos os elementos constituidores desse bioma, os saberes intrínsecos da contemplação, da atenção, do cuidado e do respeito aos mistérios do mar estão

em seus pensamentos e em suas existências. Dessa forma, o território é uma construção em si presente no pensamento desta população quilombola. A compreensão dessa epistemologia é exercitada por corporeidades potencializadas pelo encontro com os variados elementos naturais litorâneos. No contato com o mar, se restabelece o caráter ancestral de reconectar à natureza e entenderem-se, mais uma vez, como parte dessa cosmologia.

Uma análise criativa do filme *Até onde a vista alcança*

O filme *Até onde a vista alcança* foi exibido para 38 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada por meio da plataforma digital Microsoft teams como parte integrante do nosso projeto de pesquisa produtividade sobre o cinema negro quilombola e a produção de outros currículos e didáticas. A atividade ocorreu no mês de julho de 2020. Para iniciar a pesquisa após a exibição do filme, propomos às licenciandas participantes a Análise criativa fundamentada em Alain Bergala.

A Análise criativa é uma metodologia que busca romper com problematizações acerca dos filmes consideradas prontas e acabadas pelos espectadores. Ao ultrapassar essa ideia, temos a possibilidade de exercitar outros olhares, outras sonoridades e outras escutas fílmicas. Nesse sentido, assistir a um filme produz gestos criativos a partir dos quais cada espectador amplia suas possibilidades imagéticas. Por isso, Bergala (2008) apresenta a análise de criação por outra relação capaz de ser imaginada pelo espectador para [...] “o retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: o último ponto em que os possíveis estavam abertos [...]” (BERGALA, 2008, p. 130).

Depreende-se, dessa perspectiva bergaliana, o cinema enquanto uma pedagogia dos encontros conosco e com os outros por meio das imagens. Nesse afã,

[as] escolhas parciais, que contribuirão para a criação desse objeto composto, são de natureza completamente heterogênea: uma escolha de cor, de entonação, de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final (a que o espectador reconstituirá no decorrer do filme e carregará consigo após a projeção) quanto escolhas mais

linguageiras- que são muitas vezes as únicas de que a pedagogia se ocupa – como os diálogos ou os movimentos de câmera. (BERGALA, 2008, p. 145)

A escolha de alguns elementos estéticos pode compor um plano analisado pelo espectador de forma autoral, assim construindo outras possibilidades imagéticas. Portanto, a Análise criativa é atravessada pela sensibilidade e também de racionalidade para que as imagens possam ser reelaboradas e questionadas como outras possibilidades do que ainda poderia faltar. Por isso, a Análise criativa deve propor aos seus participantes o questionamento do que viram com o intuito de entenderem as ideias propostas em um filme pelas próprias estéticas imagéticas.

Para Bergala (2008), é pelo corpo que os espectadores podem primeiramente constituir outras possíveis estéticas propulsoras de novas possibilidades. Essa perspectiva de Bergala relaciona as análises criativas em consonância com as corporeidades por meio de suas falas, gestos e expressões. Encontrar na corporeidade novas formas de ensinar e aprender permite voltar ao estado de presença no corpo (HOOKS, 2013) para que se reconheçam nas populações das quais foram retiradas a possibilidade de se enunciar no contexto da sala de aula outros currículos e didáticas. Assim, iniciamos a análise da criatividade pelo que há de mais simples e genuíno quando o corpo é compreendido como um dos primeiros espaços de produção de conhecimento:

Estudante 1: Assim, eu gostei muito do filme. Eu achei interessante a forma [...] a forma que eles falavam, a forma como eles falavam. O carinho pelo lugar deles. É muito diferente do que a gente vive aqui.

Estudante 2: O filme é uma mistura de alegria e preocupação. Percebi isso no rosto deles.

Estudante 3: Foi bem interessante quando eles chegaram na praia. Não foi aquela coisa assim [risos], de..., de..., banguença, de pular na água direto, como a gente vê geralmente nas praias daqui. Foi um encontro de admiração, de ver e tocar, como se estivesse desvendando um enigma.

As análises das estudantes revelam como as corporeidades das personagens trazem os conhecimentos ancestrais dos quilombolas sambaquins. A maneira de falar, de expressar

por meio das faces seus sentimentos, de contemplar o mar demonstram formas de vivência e relações com o mundo diferenciadas das observadas pelas estudantes em seus cotidianos, onde tais expressividades parecem ser vivenciadas em uníssono com o intuito de preservar a ancestralidade por meio da defesa dos territórios. Essas constatações vão ao encontro do pensamento de Stuart Hall (2003), cujos estilos, posturas e maneiras de constituição das corporeidades revelam maneiras dos povos diaspóricos se constituírem como companheiros e pertencentes a uma comunidade.

A ideia de pertencimento se evidenciou fortemente na Análise criativa das estudantes acerca da constituição do território de Sambaquim:

Estudante 2: Eu vi também que os quilombolas tem um respeito muito grande pela terra. Eles não lutam apenas pra [...] pra assim, explorar. Eles lutam para continuar com as culturas deles, com as histórias deles.

Estudante 3: Acho que também, a terra para aqueles que vivem nos quilombos é uma questão respeito. Para permanecerem juntos. É muito diferente da ideia que nós temos de explorar, matar, né? Desde a época da colonização que isso começou e eles [os quilombolas] nos ensinam a preservar, a cuidar, a ter carinho.

Na análise dessas licenciandas, o território de vida e existência dos sambaquins são reconceituados diferentemente da lógica capitalista para uma constante permanência da qual podemos nos aproximar do bem viver dos povos originários e dos povos tradicionais. Dessa forma, “[o] Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” (ACOSTA, 2016, p. 24). A compreensão desse outro modo de vida por parte das licenciandas também as fizeram experienciar outras formas de relação do humano com o território:

Estudante 4: Eu vejo, eu vi que [...] devemos aprender uma outra maneira de viver, de se relacionar com o ambiente. Respeitando o nosso passado e pensando uma outra vida, sabe? Uma vida como dos quilombolas, assim [...] de proteção do ambiente, de proteção com tudo aquilo que ainda não se conhece. Foi tão bonito quando eles chegaram na praia, a alegria de conhecer um lugar que era tão próximo, mas ao

mesmo tempo tão longe pela falta de recursos. Mas isso não importou. O importante, para eles, foi continuar a respeitar a natureza.

Na análise da estudante 4, percebemos a compreensão da indissociabilidade dessa outra maneira de constituição dos territórios de harmonia com a natureza, mesmo quando os quilombolas de Sambaquim não conheciam o mar. Se esses quilombolas, nas palavras da estudante 4, continuam a respeitar a natureza, isso significa que a busca dessa relação harmônica com os bens naturais é uma nova epistemologia a ser aprendida quando sabemos que os seres humanos são apenas mais um dos elementos dessa cosmovisão e não seus detentores. Não obstante, essa compreensão só se torna possível, como analisou anteriormente a estudante 4, porque os quilombolas de Sambaquim souberam resguardar a memória instituída pelos antepassados.

Dessa forma, o fio condutor da ancestralidade quilombola é a necessidade de entender-se como parte do meio ambiente. Tal aprendizagem é requisitada novamente, quando a comunidade quilombola vai conhecer o mar pela primeira vez. Conhecer o mar e ao mesmo tempo reconhecer a ancestralidade novamente pelo cuidado e pela alegria de estar em outro ambiente natural.

Da janela da minha casa: aprendendo a ver o mundo pelos olhares quilombolas

Após a exibição do filme *Até onde a vista alcança* (2005), propusemos às estudantes participantes da nossa pesquisa a produção de imagens visuais cujas aprendizagens estivessem em consonância com os ensinamentos propostos pelos quilombolas de Sambaquim. Ao final da Análise criativa, chegamos à conclusão de que as categorias da corporeidade, do território e da ancestralidade foram os ensinamentos aprendidos com os protagonistas do média-metragem.

Com intuito de exercitar tais conhecimentos, apresentamos às licenciandas o Minuto Lumière. A produção desse exercício do cinematográfico é baseada na experiência dos irmãos franceses Auguste Lumière e Louis Lumière, inventores do cinematógrafo, em 1895, que tinham o objetivo de filmar, copiar e projetar as imagens por meio uma manivela.

Os primeiros filmes produzidos pelos irmãos Lumière registravam as imagens do dia-dia de Paris como *A saída da fábrica* e *A chegada do trem*. Apesar de essas cenas parecerem banais, essas imagens revelam um gesto de reinventar o mundo pelo olhar. Se outras formas de ver o mundo e a relação com o meio ambiente foram suscitadas pelas estudantes ao assistirem *Até onde a vista alcança* (2005), acreditamos também ser possível a produção de novas imagens em contexto de pandemia e de isolamento social. De acordo com Adriana Fresquet (2013), o Minuto Lumière é um exercício cinematográfico a partir do qual temos a oportunidade de descobrir um mundo onde podemos ser surpreendidos.

O exercício do Minuto Lumière é uma experiência aparentemente simples pela qual registramos um minuto do mundo. A simplicidade desse exercício produz gestos éticos, pedagógicos e estéticos capazes de democratizar as formas de ver o mundo (FRESQUET, 2013). Um Minuto Lumière capta não exclusivamente uma imagem do presente imediato, mas pode resgatar memórias esquecidas ou ainda não emergidas por outros olhares.

A principal orientação dada às estudantes para a produção do Minuto Lumière era manter a câmera do celular estática, de preferência sobre um suporte, na posição horizontal. A partir dos ensinamentos do filme *Até onde a vista alcança* (2005), propomos a produção de minutos Lumière por meio do que conseguimos ver pelas janelas de nossas casas. Ao compreendermos que os quilombolas de Sambaquim conseguiam ver a partir de suas ancestralidades as suas relações de luta e cuidado com o território, como nós em contextos de pandemia e isolamento social conseguimos ver o mundo de outras formas? Afinal, seria possível darmos maior atenção ao mundo diante desse contexto de crise sanitária para revisitar os territórios que habitamos? As reflexões dessas questões foram pensadas a partir do enquadramento feito pelas janelas das casas das estudantes.

A produção dos Minutos Lumière em consonância com as aprendizagens quilombolas no contexto de pandemia e isolamento social permitiu às nossas estudantes exercitarem gestos de atenção aos seus territórios. Por isso, esse exercício cinematográfico pode suscitar “novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para

uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue estratégias sensíveis” (MIRANDA, 2013, p. 103).

Das trinta e oito participantes das nossas exposições fílmicas, recebemos os minutos Lumière de dez licenciandas. Destaca-se dessas imagens a atenção das estudantes para os elementos naturais presentes no enquadramento das câmeras. Ao apresentarem suas produções, quinze dias após a exibição de *Até onde a vista alcança* (2015), cada uma delas explicava o nome dado ao seu Minuto Lumière e as inspirações para realizar aquele enquadramento (Figura 1).



Figura 1 – Minuto Lumière “A mãe natureza”.

Fonte: arquivo de pesquisa.

O Minuto Lumière “A mãe natureza”, produzido pela Estudante 1, nos apresenta uma gata se alimentando em meio a uma área com gramas e terra:

Estudante 1: “A Mãe Natureza”, esse seria o nome do meu Minuto Lumière. Escolhi esse nome, pois no vídeo é possível visualizar as plantas e o animal (gata), ambos, representando a natureza. Também achei interessante fazer essa relação da gata, pois ela acabou de ter filhotes, e a terra. Tanto a terra quanto a mamãe gata devem nutrir seus filhos.

A licencianda nos apresenta um Minuto Lumière no qual animal e a terra exercem a mesma função de gerar e nutrir. A

harmonia entre os dois seres estabelece-se por essa condição, percebida pela produtora deste minuto, mas também pela tranquilidade das próprias imagens (Figura 2).



Figura 2 – Encontro da chuva com a terra.

Fonte: arquivo de pesquisa.

No Minuto Lumière “Encontro da chuva com a terra”, a estudante 2 também buscou através do seu olhar relacionar esses dois recursos naturais:

Estudante 2: A chuva pode trazer muita destruição, mas também muitos benefícios às pessoas. Após muitos dias quentes, o tempo virou e veio a chuva. Foi muito bom, porque [...] porque refrescou. Também a chuva me lembra alguma coisa de respeito. Minha avó, não sei porque, ela falava isso, que é preciso respeitar a chuva. E acho que isso tem uma verdade, pois se soubermos deixar a natureza seguir o seu fluxo, ela só trará coisas boas. Acontecem muitos desastres com as chuvas, mas o homem também ocupa tudo sem respeitar e sem planejar. E quando vem a chuva, ela quer passar, ela quer o espaço dela. E ninguém pode impedir, né?

A estudante 2 faz um olhar atento à chuva e sua relação de respeito tendo por referência as orientações da avó. Depreende-se dessa análise a capacidade intuitiva de recorrer à ancestralidade através dos saberes dos mais velhos.

Isso se efetiva pela capacidade da licencianda de construir a visualidade por meio da reflexão entre saberes e conhecimentos científicos para assim compreender a causa dos desastres naturais. A figura 3, produzida pela estudante 5 também é analisada em uma perspectiva memorial:

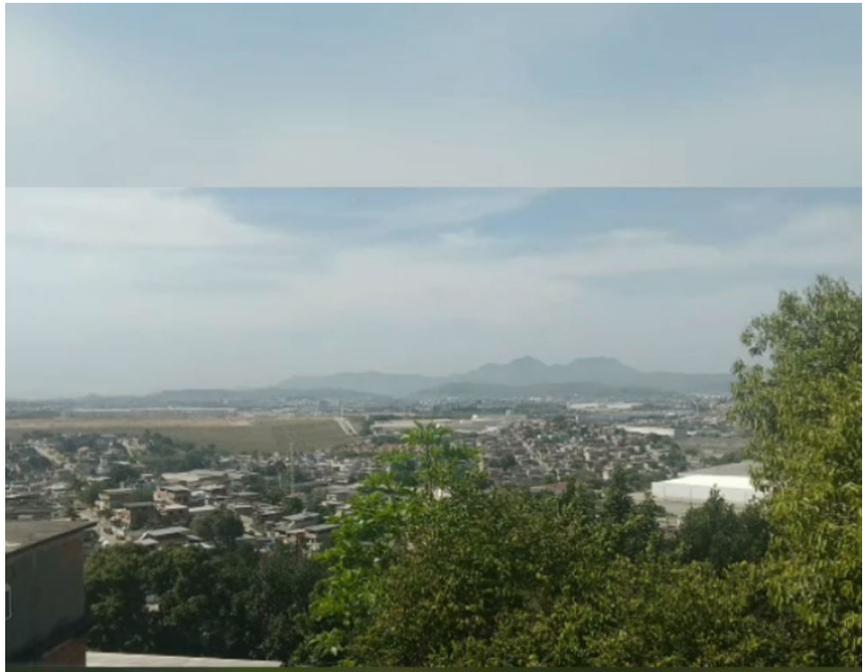


Figura 3 – Tons de Verde e Cinza.

Fonte: arquivo de pesquisa.

Estudante 5: Escolho o nome “tons de verde e cinza”. Eu moro neste mesmo lugar desde a infância, e quando eu era bem pequena, eu gostava muito de subir na laje e olhar pro lado mais alto da casa. Ficava olhando toda essa vista e achava muito bonito, muito verde. Hoje em dia, muitas vezes eu não consigo reparar nas árvores, pois as casas e prédios dominaram quase tudo. No entanto, meu quintal continua o mesmo, cheio de pés, flores e árvores. Me passa uma calma e lembra a minha infância.

O Minuto Lumière produzido pela estudante 5 remete-nos a essa busca constante pelo contato com a natureza desde a mais tenra infância. Com o tempo, o processo de urbanização foi ampliando-se e a licencianda parece não ter mais o olhar direcionado para o horizonte, agora ocupado pelos prédios constituídos pela parte cinza da cidade, ao fundo do plano

fílmico. No entanto, a imagem produzida por ela traz-nos de volta para essa relação rememorada pelo ser criança com o ambiente verde, preservada pelas árvores frondosas do seu quintal, presentes à direita da imagem.

O Minuto Lumière apresentado a seguir traz-nos imagens que não são vistas literalmente pelos olhos, mas pela capacidade imagética (Figura 4):



Figura 4 – Te vejo, mas não te conheço.

Fonte: arquivo de pesquisa.

Estudante 6: Ao olhar pela janela de minha casa posso ver diversos objetos e movimentos, mas o que sempre me chamou atenção foi as idas e vindas dos carros pela Rodovia Presidente Dutra. Me pego observando e imaginando as vidas que ali passam. Quem são? Como estão? Algumas perguntas difíceis de solucionar... A imagem do vídeo traz alguns movimentos que jamais irão se repetir, e imagino que as sensações e sentimentos daqueles que estão sendo gravados também não se repetirá...

Apesar de ver as imagens pela janela de sua casa de onde avista a Rodovia Presidente Dutra com o seu ininterrupto trânsito, a estudante 6 sabe que aqueles carros, ônibus e caminhões estão ocupados por pessoas que possuem sonhos, sentimentos, problemas. Essas condições produzem uma série de sentimentos irrepetíveis determinadas pelas imagens. Nessa

perspectiva, o asfalto, os prédios e as casas são atravessados pela fluidez de sujeitos que por ali passam com suas histórias.

Considerações finais

As experiências filmicas das licenciandas com o filme *Até onde a vista alcança* (2005) suscitaram conhecimentos outros por meio da pedagogia decolonial, cujos ensinamentos se desenvolvem de acordo com as epistemologias quilombolas. Durante a Análise criativa do média-metragem, as licenciandas identificaram os conhecimentos provenientes da comunidade de Sambaquim através das expressões faciais, das danças e da maneira como falavam sobre seus territórios. Dessa forma, as estudantes depreenderam as expressividades corpóreas dos habitantes deste quilombo como uma das primeiras formas de enunciar suas terras.

As territorialidades enunciadas pelas estudantes foram ressignificadas pelo respeito, cuidado, carinho, atenção dos quilombolas com suas terras. Nesse sentido, os quilombolas de *Até onde a vista alcança* desenvolvem os conhecimentos sobre os territórios intrínsecos aos seus sentimentos, em grande parte vistos e enunciados de forma comunitária, fundamentados nos ensinamentos transmitidos pelos seus ancestrais.

As novas formas de ver o espaço habitado pelo povo de Sambaquim possibilitaram novas aprendizagens por meio da produção e da análise dos minutos Lumière através das janelas das residências das licenciandas. Em sua maioria, as imagens produzidas pelas participantes mobilizaram as estudantes para novas relações com os seus territórios. Mesmo diante da constante destruição da natureza quando esta se torna imperativa com as águas da chuva ou quando os seres humanos a destroem diariamente para construir habitações e rodovias, nossas participantes perceberam, pela sensibilidade estética, um chamamento para esse encontro com a natureza. Isso se deve, principalmente, quando essas recordavam os momentos de infância, nos quais tinham um maior contato com os elementos ambientais de seus bairros.

A condição imposta pela conjuntura da pandemia da COVID-19 e, por consequência, a necessidade da adoção do ensino remoto em nossas atividades de ensino superior, mobilizaram nossas estudantes do curso de Pedagogia a

despertarem outros olhares por meio de suas janelas diante do caos mundial. Diante desta celeuma, uma das participantes relacionou a experiência fílmica, a produção do Minuto Lumière e o contexto pandêmico da seguinte forma:

Estudante 5: O filme me proporcionou um encontro comigo. Há muito tempo não saio de casa, só para ir ao mercado, farmácia ou acompanhar minha mãe ao médico. E depois, filmar pela janela me fez ver de outra forma o lugar em que eu vivo. Apesar de ter muito prédio, mas tem verde, tem vida, tem esperança. E isso tudo que nós estamos vivendo, da pandemia, da COVID [...] A gente precisa acreditar que vai passar. E que também teremos a oportunidade de rever tudo o que não está bem. Proteger mais, viver mais em harmonia com a natureza, como os quilombolas.

O contato com os quilombolas de Sambaquim por meio do filme *Até onde a vista alcança*, assim como enunciado pela estudante 5, permitiu o questionamento e o início de possíveis respostas para outras formas de vivências e existências diante da precariedade da vida. Aprender a viver em harmonia com o meio ambiente, em consonância com os quilombos, e também como as populações indígenas, talvez seja uma das únicas possibilidades de pensar em existências capazes de olhar o mundo coletivamente, como parte integrante dele, e não individualmente, como propriedade privada.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *O Bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BRASIL. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF:CNE, 2020.

BERGALA, Alain. *A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e Educação Antirracista e Intercultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Ciências Sociais*, n. 39, 2013.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Territorialidades silenciadas e apagadas que se tornam visibilizadas por meio da poética negra. *[SYN]THESIS*, v. 9, n. 2, jun./dez., p. 31-40, 2016.

HAESBAERT, Rogério. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Disponível em <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – Un manifiesto. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milenna Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.21, n.3, set. / dez., p. 545- 572, 2016.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milenna Quiñones. Pedagogías Quilombolas y apredizajes decoloniales en la dinámica organizacional de las poblaciones negras. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, p.25-43, 2015.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei n. 10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul.– out, p. 100-118, 2013.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2005, p. 117-125.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000.

SILVESTRE, Magali Aparecida. In CERICATO, Itale Luciene; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. *Revista Olhares*, v. 8, n. 2, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FILMES

ARUANDA. Direção: Linduarte Noronha. Brasil, 1960. 21 min

ATÉ onde a vista alcança. Direção: Felipe Peres Calheiro, Brasil, 2005. 20 min

GANGA Zumba. Direção: Cacá Diegues. Brasil, 1963. 100 min

QUILOMBOS. Direção: Cacá Diegues. Brasil, 1984. 119 min

QUILOMBO de Queimadas. Direção: Kiko Alves. Brasil, 2011. 13 min

SER Kalunga. Direção: Rander Rezende, Brasil, 2012. 21 min

SARAVÁ Jongueiro Novo. Direção: Luciano Santos Dayrell. Brasil, 2012. 20 min

UNHA Preta. Direção: Luciano Dayrell e Helen Santa Rosa, 1986. 119 min

ABSTRACT

From the window of my house: learning with quilombola pedagogies through cinematographic images

*This article integrates the activities of a productivity research on black cinema quilombola with students of the course of Pedagogy of a private university in a decolonial perspective. After showing the film *Até onde a vista alcança* (2011), by Felipe Peres Calheiro, we evidenced in the film analysis three categories to think processes of teacher training by the quilombola epistemologies: corporeity, nature and territoriality. From these concepts, we guided the students to exercise and produce *Lumière Minute* whose images evidenced sensitivities for the constitution of other aesthetics through acuilombings in times of pandemic of COVID-19 and social isolation.*

Keywords: *Quilombola cinema. Corporeity. Territoriality. Lumière minute.*

Fábio José Paz da Rosa é Doutor em Educação pela UFRJ. Mestre em Educação Cultura e Comunicação, Especialista em Organização Curricular e Licenciado em Pedagogia pela UERJ. Atualmente é docente das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRJ e docente do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Coordena o Grupo de Estudos em Intelectualidade Negra, Currículo e Formação Docente (GINCF). Lecionou no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.