

Experiências sobre relações raciais mediadas pelo cinema Brasileiro na formação inicial de professores de matemática

Experiences on racial relations mediated by Brazilian cinema in the initial training of mathematics teachers

Experiencias sobre relaciones raciales mediadas por el cine Brasileño en la formación inicial de profesores de matemáticas

Bruno Gonçalo Penedo Souza¹  

Gabriela dos Santos Barbosa²  

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender e analisar o encontro dos licenciandos(as/es) em Matemática da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) com temáticas raciais, a partir do cinema negro brasileiro, em diálogos com as pedagogias decoloniais. A abordagem teórica consistiu na interação dos quadros sobre pedagogias decoloniais e sobre formação de professores com os quadros da educação para as relações étnico-raciais e do cinema brasileiro. A partir de um estudo de caso, realizamos uma oficina pedagógica com exibição fílmica no formato de roda de conversa. Concluimos que o cinema pode favorecer a construção de um espaço para a produção de práticas e saberes que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira na formação inicial de professores de Matemática.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de matemática. Cinema. Pedagogias decoloniais. Educação para as relações étnico-raciais.

Abstract

This article presents the results of a research whose objective was to understand and analyze the encounter of mathematics graduates from the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) with racial themes from Brazilian black cinema in dialogues with decolonial pedagogies. The theoretical approach consisted of the interaction of the frameworks on decolonial pedagogies and teacher training with the frameworks on education for ethnic-racial relations and Brazilian cinema. Based on a case study, we carried out a pedagogical workshop with a film screening in the format of a conversation circle. We conclude that cinema can favor the construction of a space for the production of practices and knowledge that value African and Afro-Brazilian history and culture in the initial training of mathematics teachers.

Keywords: Initial training for mathematics teachers. Movie theater. Decolonial pedagogy. Education for ethnic-racial relations.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender y analizar el encuentro de los graduados en matemáticas de la Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) con temas raciales del cine negro brasileño en diálogos con pedagogías decoloniales. El enfoque teórico consistió en la interacción de los marcos sobre pedagogías decoloniales y formación docente con los marcos sobre educación para las relaciones étnico-raciales y el cine brasileño. A partir de un estudio de caso, realizamos un taller pedagógico con proyección de una película en formato de círculo de conversación. Concluimos que el cine puede favorecer la construcción de un espacio para la producción de prácticas y conocimientos que valoren la historia y la cultura africana y afrobrasileña en la formación inicial de profesores de matemáticas.

Palabras clave: Formación inicial para profesores de matemáticas. Cine. Pedagogía decolonial. Educación para las relaciones étnico-raciales.

1 Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: bruno-penedo@hotmail.com

2 Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Comunicação e Cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: gabrielasb80@hotmail.com

1. Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender e analisar o encontro dos licenciandos em Matemática da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) com temáticas raciais, a partir do cinema negro brasileiro, em diálogos com as pedagogias decoloniais. Esta pesquisa, por sua vez, é parte de um estudo mais amplo que originou uma dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC-UERJ).

A formação inicial docente compreende o processo em que o licenciando constrói e ressignifica seus saberes e conhecimentos voltados para a educação, em seus diferentes contextos, podendo acontecer na universidade, nos movimentos sociais, nas ações políticas e escolares. Nesse sentido, para Pryjma e Winkeler (2014, p. 25), “a formação inicial contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores.”

Além disso, a formação inicial docente pode ser um espaço rico que favoreça a construção de saberes, práticas e conhecimentos que contribuam para uma educação crítica, cidadã e que valorize a diversidade. Do debate sobre as questões raciais, amparado pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), podem emergir experiências que corroboram as ideias de uma educação antirracista.

Para uma educação antirracista, destacamos a importância das relações entre o cinema e a educação. De acordo com as ideias de Duarte (2009), o cinema é um espaço de produção de conhecimento tanto quanto outras artes como a literatura e a música. Além disso, a pesquisadora ainda questiona a relação entre o cinema e a escola, afirmando que, em muitas ocasiões a escola “amarra” o cinema ao conteúdo de certas disciplinas da educação básica, como se o cinema fosse disciplinado e somente útil nesses casos.

Para Teixeira (2011), ao questionar e trazer outras narrativas em detrimento dos telespectadores, o cinema pode provocar deslocamentos e fissuras. O cinema pode ser compreendido como uma potência estética, crítica e plural para pensarmos pedagogias decoloniais através de imagens cinematográficas. Na perspectiva crítica do cinema, é importante pensá-lo não apenas como uma sétima arte, mas na sua dimensão cultural e humana (Fresquet, 2020).

Em processos formativos, o cinema pode contribuir para a produção de saberes, além do encontro com temáticas e estéticas que nos convidam a construir processos formativos transformadores, em especial na formação docente. Principalmente na licenciatura em Matemática, que é o foco deste artigo, a presença das temáticas raciais mediadas pelo cinema pode contribuir para a criação de práticas que incorporam as diversidades na educação e a criticidade nas aulas. Para isso, reivindicamos a importância das tecnologias digitais na formação inicial docente (Chinellato; Javaroni, 2020).

Neste contexto, a formação de professores de Matemática voltada para as questões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é ainda um campo em construção. Essa formação, até

então, é permeada por uma perspectiva eurocêntrica, que não privilegia a diversidade. Ao propor a desconstrução desse quadro, este estudo se justifica.

Para apresentar este trabalho mais detalhadamente, na próxima seção, trazemos alguns apontamentos e reflexões sobre a formação inicial de professores e as questões raciais, evidenciando a importância dessa temática na formação de professores de Matemática. Em seguida, trazemos aspectos das pedagogias decoloniais como uma possibilidade de construção voltada para a transformação de saberes e práticas junto às epistemologias dissidentes. Na sequência, é descrito o caminho metodológico, feita a descrição e análise dos dados coletados no campo, e tecemos nossas considerações finais.

2. Formação de professores e as questões raciais

O campo de pesquisa sobre a formação de professores, em especial a formação inicial, é uma área ainda em construção, cheia de desafios e oportunidades. Gatti (2010) aponta a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, que em muitos casos desvalorizam os conhecimentos e saberes pedagógicos em detrimento dos conhecimentos específicos. Essa dicotomia pode gerar uma formação que não privilegia a diversidade das relações étnico-raciais.

A formação inicial docente voltada para as questões étnico-raciais ainda enfrenta dificuldades de implementação plena, embora tenhamos construído redes de educadores comprometidos com a educação antirracista. Em muitos casos, essa formação inicial é nula ou quase incipiente, revelando uma formação em que a diversidade não está presente nesses processos formativos. No entanto, atuar no segmento de formação inicial de professores é indispensável para se construir uma educação antirracista, pois nele ainda se evidenciam processos formativos embranquecidos, focados em uma única cultura e que não reconhecem outros saberes e conhecimentos.

As pesquisas apontam um cenário comum, onde a temática étnico-racial é inserida de forma rudimentar e superficial, mesmo quando existem as disciplinas específicas de forma obrigatória, processo agravado quando as disciplinas são optativas ou inexistentes. Como esperar que a educação escolar seja antirracista se a própria formação de docentes continua, muitas vezes, pautada em concepções eurocêntricas de formação? O entendimento que deve constituir a inserção dos dispositivos legais sobre a educação das relações étnico-raciais é de que não basta simplesmente inserir conhecimentos fragmentados sobre o tema sem a devida transformação epistêmica em toda a estrutura curricular dos cursos de formação docente (Ribeiro; Gaia; 2021, p. 12).

Nos currículos de formação inicial de professores, observa-se com frequência a persistência de uma abordagem monocultural. Essa perspectiva ignora as multiplicidades presentes na sociedade, como as diversidades culturais, os saberes plurais e as relações complexas que permeiam os diferentes grupos étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. No âmbito da educação brasileira, o currículo de matemática, em particular, evidencia essa tendência monocultural, muitas vezes calçada em uma perspectiva eurocêntrica. Nesta perspectiva, “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente” (Gomes, 2012, p. 107).

As pesquisas no campo da formação de professores voltadas para a educação das relações étnico-raciais evidenciam que as universidades não estão preparadas para uma formação que va-

lorize a diversidade. Coelho (2018), em sua revisão de literatura sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, destaca o silenciamento estrutural no campo da formação docente, apontando a prevalência, em muitos casos, de uma formação com currículos eurocêntricos e que perpetuam discursos hegemônicos.

Nilma Lino Gomes (2019) traz a resistência de professores em considerar as questões de raça no seu cotidiano de atuação. Isso evidencia que o campo da formação docente, seja inicial, continuada ou em serviço, ainda não tem as questões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como eixo estruturante.

Ao analisar os currículos das licenciaturas em Matemática das instituições baianas, Santos e Araújo (2022) destacaram a rara presença das discussões das temáticas das relações étnico-raciais na formação de professores de Matemática, o que revela a manutenção das relações de poder e perspectivas hegemônicas racistas nos currículos das licenciaturas em matemáticas baianas, pois “(...) essa ausência auxilia na perpetuação de um sistema educacional baseado no eurocentrismo e que não combate as inúmeras formas de racismo existentes na sociedade brasileira, nem a manutenção da ideia equivocada de neutralidade da Matemática.” (ibidem, 2019, p. 17).

A investigação trazida no parágrafo anterior converge com Marlova Estela Caldatto et al. (2021), que trouxeram um panorama sobre as licenciaturas em Matemática no Brasil em concordância com a resolução CNE/CP 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Sobre a temática da diversidade, incluindo as relações étnico-raciais e de gênero, a pesquisa evidencia que essas temáticas não são recorrentes nos PPCs.

Mesmo que em alguns projetos não se observe qualquer menção aos temas das diversidades étnico-racial, de gênero e/ou sexual, os dois entendimentos mencionados estão presentes na maioria dos PPC analisados nos sete capítulos deste livro. Presentes, principalmente, nos objetivos dos cursos e na descrição do perfil do egresso, tendo sido contempladas em: componentes curriculares (exclusiva ou parcialmente dedicadas a esses temas), projetos especiais e, com menor frequência, nas propostas de Estágio Supervisionado (Caldatto et al., 2021, p. 402).

Problematizar o currículo da formação de professores de Matemática, requer olhar diferentes currículos, como os currículos oficiais, mas também outros currículos que emergem no “chão da escola”. Reconhecer práticas que emergem de educadores matemáticos comprometidos com as questões de raça, gênero e sexualidade, com a luta anticapacitista, pode ser uma forma de resistência contra as desigualdades sociais.

Indo de encontro a outro olhar no ensino de matemática, corroboramos com a ideia de que “as aulas de matemática devem ser o palco das reflexões relacionadas não só aos conteúdos matemáticos, mas também às questões sociais.” (Barborsa; Giraldo; Neto, 2021, p. 399). Para isso, é necessário um compromisso com uma formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, que tenha a ERER como um dos seus eixos principais. A dicotomia entre a formação inicial de professores de matemática e a ERER tem refletido numa formação em que os licenciados

se veem distantes das questões raciais ou até mesmo criam crenças de que essas questões são incompatíveis no seu fazer docente, pois:

[...] são recorrentes os discursos de que o ensino da matemática deve estar voltado para uma melhor compreensão da realidade, dos fenômenos sociais, do desenvolvimento da cidadania, contribuindo para com as transformações sócio-históricas. Entretanto, cotidianamente, muitos professores de matemática consideram que, no ensino da disciplina, não lhes cabe explorar questões de importância fundamental tais como os preconceitos raciais e/ou culturais. Outros alegam que sua formação (tradicional) não contribui para que eles façam as necessárias associações entre conteúdos matemáticos e tais problemas. De fato, não são raros aqueles que manifestam o desejo, mas também as dificuldades de redimensionar suas ações, de modo a abrigar reflexões referentes à diversidade cultural e racial. (Costa; Oliveira, 2010, p.3).

Não se pode negar que a formação do professor de matemática com predominância de disciplinas de formação matemática e voltada para o bacharelado, com poucas discussões e articulações pedagógicas, tem proporcionado a desvalorização da diversidade cultural da sociedade brasileira. No contexto contemporâneo, é importante proporcionar uma formação que amplie o conhecimento profissional docente (Patrono; Ferreira, 2021).

Essa formação é marcada por uma visão eurocêntrica da matemática, uma perspectiva que concebe a matemática como universal e não reconhece outras contribuições matemáticas advindas de outros grupos. Neste sentido: “Algo muito presente nos referidos cursos é a cultura de ter as disciplinas específicas de Matemática como extremamente importantes – e são – em detrimento da desvalorização dos componentes voltados às discussões sociais, políticas e pedagógicas” (Santos; Araújo, 2022, p. 6).

Ao questionar qual seria o lugar das matemáticas, no plural, na formação do futuro professor de matemática, Fiorentini e Oliveira (2013, p. 924) asseguram que “o saber matemático que o licenciando precisa conhecer para ser um bom professor de matemática não é o mesmo que requer o bacharel para ser um matemático bem sucedido”. Essa reflexão revela a existência de outras matemáticas, o que, por sua vez, explica que a formação do professor de matemática deve ser diferente da formação de um bacharel em matemática.

Nessa direção, Giraldo (2018) aponta algumas dicotomias que ainda perpassam a formação dos professores de matemática, como as relações entre matemática pura e matemática escolar, a falta de diálogo entre as disciplinas de matemática acadêmica e as disciplinas pedagógicas, entre outras dicotomias. Essas lacunas na formação de professores de matemática evidenciam o quanto devemos discutir, refletir e construir propostas efetivas para a mudança desse cenário. Este estudo é uma tentativa de validar a reflexão sobre as questões raciais nas aulas de matemática e, assim, dar início às transformações necessárias.

3. Pedagogias Decoloniais

As pedagogias decoloniais emergem como uma proposta educativa a partir da perspectiva dos povos e teóricos latino-americanos. É uma *práxis* que insurge numa perspectiva propositiva e não apenas denunciativa, que visa o reconhecimento, a transformação e a valorização de saberes outros, corpos invisibilizados pela colonialidade (Oliveira; Candau, 2010). As pedagogias decolo-

niais buscam desvelar as estruturas impostas pela colonialidade e a possibilidade da produção de conhecimentos outros, por meio dos corpos subalternizados e invisibilizados, além da transformação da realidade colonial. Neste sentido, podemos entender as pedagogias coloniais como:

[...] pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, “pedagogia(s) de-colonial(ais)” (Walsh, 2009, p. 27).

Nas pedagogias decoloniais, o termo pedagogia é entendido num sentido amplo, para além dos processos educacionais de ensino e aprendizagem. São pedagogias e práticas pedagógicas que nascem nas lutas indígenas, afrodiáspóricas, dos movimentos sociais, movimento LGBTQIAP+ e que são usadas como ferramentas de resistência às colonialidades do poder, saber, ser e de gênero.

Na literatura deste campo de pesquisa, é possível encontrar o termo “pedagogia decolonial”; entretanto, tem-se reivindicado o termo “pedagogias decoloniais”, no plural, pois é fundamental reconhecer a diversidade de lutas, sujeitos e epistemologias, o que requer outras pedagogias (DIAS; ABREU, 2021). Neste sentido:

Pedagogias Decoloniais são atos políticos interculturais, antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicos e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela MC. Pedagogias Decoloniais são as produções de conhecimento que atuam para transformar a realidade (neo)colonial. As Pedagogias Decoloniais propiciam o reconhecimento das marcas coloniais de nossa formação e ensinam a reaprender novas perspectivas de mundo a partir da “diferença colonial”. É aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias e possibilidades de existência (Oliveira; Miglievich-Ribeiro, 2022, p. 5).

As pedagogias decoloniais têm sido ferramentas importantes no campo da educação e das ciências humanas e sociais para pensarmos outras formas de produção de conhecimento baseadas na diversidade de vozes e de saberes. Saberes e conhecimentos esses que foram e estão até hoje invisibilizados, que sofreram epistemicídio ao longo dos séculos marcados pelo colonialismo.

Neste sentido, as pedagogias decoloniais estão presentes não apenas nos espaços formais de educação, mas contemplam uma diversidade de outros campos, como movimentos sociais, educação em espaços não formais e outras formas cotidianas educacionais (Oliveira; Miglievich-Ribeiro, 2022).

Com o debate das pedagogias decoloniais e o reconhecimento da valorização das vozes subalternas nos últimos tempos, têm surgido diferentes abordagens e práticas, principalmente no campo da educação, que têm como temática, por exemplo, as relações raciais e de gênero, entre outras. Oliveira (2021) alerta sobre a existência de práticas pedagógicas que podem ser apenas técnicas ao abordarem as questões raciais e sociais, sem uma postura e um compromisso político antirracista e transformador. Para o pesquisador, essas práticas não podem ser consideradas pedagogias decoloniais.

O reconhecimento da diversidade é um dos primeiros passos para uma educação voltada para a equidade (Madureira; Branco, 2015). Entretanto, precisamos ir além do reconhecimento das desigualdades e das estruturas sociais na formação docente. É importante refletir e construir pe-

dagogias outras, que possam reconhecer e buscar a transformação junto à diversidade em espaços e contextos formativos.

Um exemplo de pedagogias decoloniais é poder pensar e construir pedagogias e práticas outras junto às mulheres negras, aos povos indígenas, às comunidades quilombolas e ribeirinhas, nas favelas e outros grupos periféricos. (OLIVEIRA, 2021). As pedagogias decoloniais rompem com as práticas hegemônicas e práticas que somente celebram a diversidade sem um compromisso transformador.

4. Cinemas brasileiros e a educação

O cinema, em seu diálogo com a educação, tem cada vez mais rompido com o estereótipo de estar a serviço apenas do entretenimento. Neste afã, envolve possibilidades, atravessamentos, significações, pedagogias, afetos, entre outras formas que podem nos afetar e trazer reflexões sobre a sociedade em que vivemos, pois:

Nesses processos – de ver e “conversar” acerca de filmes vistos – as imagens cinematográficas, articuladas aos sons e diálogos ouvidos acionam também as lembranças táteis, olfativas, do paladar permitindo que estabelecêssemos a possibilidade de ir além de crenças pessoais, em especial, nos movimentos curriculares de que participamos. (Alves; Rosa; Alves, 2018, p. 119).

É nesses contextos que as práticas curriculares se confluem. Pensar o cinema e sua intersecção com a educação e as relações étnico-raciais tem possibilitado questionar currículos e práticas hegemônicas. Essa desestabilização dos diferentes currículos, com sons e imagens de pessoas negras numa perspectiva afirmativa, pode ser uma possibilidade para uma educação antirracista.

Afirmar o cinema enquanto prática cultural e social significa dizer que o cinema não está limitado apenas à linguagem cinematográfica, permitindo ampliar suas relações com a sociedade e com a cultura em que está inserido. A dimensão social tem a ver com a relação que é estabelecida entre o filme e os espectadores, pois “o público dá sentido aos filmes, e não meramente reconhece significados ocultos” (Turner, 1997, p. 122).

O filósofo Jacques Rancière, na sua obra intitulada *O espectador emancipado*, analisa as relações da pessoa espectadora e suas relações sociais e de recepção fílmica. Para o autor, o espectador não é um sujeito passivo diante da arte, mas sim um sujeito ativo, que interage, relaciona e reflete nesse encontro a experiência com a arte. Em especial no cinema, o espectador “observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos dos poemas que tem diante de si” (Rancière, 2012, p. 17).

Historicamente, a presença negra no cinema brasileiro é permeada por ausências e resistências. A presença negra no cinema brasileiro, em muitos casos, era destinada a personagens estereotipados e subalternos, o que denunciava o regime visual que operava e opera na sociedade, especialmente nas mídias brasileiras.

As ausências de personagens negros ou a presença, tal como mencionada anteriormente, podem ser compreendidas com base na noção de racismo estrutural (Almeida, 2019). No racismo

estrutural, o racismo está presente e constitui parte das estruturas sociais brasileiras. Contudo, é importante repensarmos a possibilidade da construção de espaços e outras formas de produzirmos nossas próprias narrativas, nossos próprios lugares de fala, contribuindo para o rompimento sistêmico de vozes e narrativas coloniais (Mombaça, 2021).

O cinema negro brasileiro vem crescendo nos últimos anos. O protagonismo negro, por dentro e fora das câmeras, tem inaugurado um novo gesto que nos convida à descolonização do olhar. A intelectual bell hooks (2019) aborda a importância do olhar opositor, construído por pessoas negras, especialmente por mulheres negras, que, na resistência, podem favorecer o questionamento de narrativas hegemônicas, levando à descolonização do olhar.

Corroborando as ideias de Rodrigues (2022), inferimos que é importante ressaltar as diferentes maneiras e narrativas do cinema negro brasileiro, dando ênfase às narrativas das bixas pretas, lésbicas, maricas, mulheres negras, faveladas, trans, travestis, entre outras, evidenciando-se, assim, um campo plural e reivindicando o campo do cinema negro não apenas no singular, mas de cinemas negros, no plural.

Aqui vale destacar as mulheres negras, a comunidade LGBTQ+, que despontam como cineastas num cenário em que seu protagonismo ainda é escasso, e é justamente essa irrupção que torna vibrante essa produção recente. Portanto, o cinema negro se dinamiza ao levantar as questões de expressão e de conteúdo com base no cruzamento entre negritude, feminismo e o universo LGBTQ+ (Sobrinho; Rodrigues, 2022, p. 178-179).

Ao refletirmos sobre o cinema negro brasileiro, numa perspectiva interseccional, amparados em Akotirene (2022), estamos lançando mão de inúmeras narrativas negras, especialmente da comunidade LGBTQIAP+, faveladas, feministas, que se interseccionam. A experiência do encontro com o cinema negro pode contribuir para uma forma de preservação da memória, da história e da cultura africana e afro-brasileira.

A dimensão pedagógica do cinema negro, na perspectiva de Prudente (2019), possibilita diálogos em que os filmes do cinema negro podem contribuir no âmbito educativo. De fato, o cinema negro pode contribuir na desconstrução de estereótipos construídos historicamente sobre a população negra, assim como pode levar à visibilidade de imagens positivas e em diferentes contextos, contribuindo radicalmente para a valorização da identidade negra, a partir das pedagogias do cinema negro.

Jorge Larrosa, um pensador e educador espanhol, tem contribuído significativamente para o campo da educação ao propor um novo olhar para o conceito de experiência. Ele afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Nesse sentido, a experiência se constitui como um gesto que vai contra modelos coloniais e ocidentais de viver, baseados em informações rápidas e instantâneas, que abrem mão da experiência para viver numa sociedade altamente tecnológica e informacional. Entendemos que o cinema negro na formação de professores pode ainda favorecer o resgate e a vivência de experiências no sentido defendido por Larrosa (2002).

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos neste estudo para, enfim, descrever e analisar as experiências emergidas do encontro dos licenciandos em matemática com temáticas raciais a partir do cinema negro.

5. Metodologia

Nosso estudo é uma pesquisa qualitativa em educação com características de um estudo de caso. Marli André (2013, p. 97) afirma que o estudo de caso pode ser considerado como uma forma de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada em profundidade”. Para a pesquisadora, essa nova abordagem, que se fortaleceu a partir dos anos 1980, se distancia da ideia do estudo de caso como apenas descritivo e com foco na unidade.

Presente em distintas áreas do conhecimento, com destaque na educação, o estudo de caso vem ganhando visibilidade pelo seu rigor e pelas possibilidades de cenários descritivos para alcançar o objetivo pretendido. Contudo, o estudo de caso é considerado uma metodologia complexa e que requer muito cuidado para sua realização.

O estudo de caso possui três fases: a fase exploratória, a fase de *delimitação do foco de estudo*, a fase de *análise sistemática dos dados e elaboração do relatório*. A primeira fase equivale à delimitação do fenômeno que se vai estudar, com um levantamento preciso de referenciais teóricos e da literatura, além do delineamento do campo onde ocorrerá a pesquisa, assim como dos sujeitos e de outros pressupostos. A segunda fase corresponde à geração dos dados, amparada pelos instrumentos que permitem a melhor forma de coleta, que possa corresponder ao objetivo da pesquisa. A terceira fase compreende a análise e a interpretação dos dados gerados, com base na literatura pertinente estudada (ANDRÉ, 2013).

Para contemplar nosso objetivo, realizamos uma oficina pedagógica com 100 minutos de duração, em formato de roda de conversa, da qual participaram 8 estudantes do curso de licenciatura em Matemática da FEBF, campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), situado no município de Duque de Caxias/RJ.

A roda de conversa tem sido considerada um instrumento metodológico no campo da educação e das ciências humanas e sociais. Acreditamos na potência da conversa como metodologia de investigação e como forma de subverter as metodologias hegemônicas/coloniais que insistem em procedimentos rígidos de investigação (Sampaio; Ribeiro; Sousa, 2018). Nessa perspectiva, as rodas de conversa possibilitam um espaço seguro para troca de experiências e vivências, em que os participantes e o pesquisador estão muito envolvidos na temática em questão.

O filme escolhido para essa pesquisa foi o *Tudo o que é apertado rasga*³ (2019) de direção de Fábio Rodrigues Filho, com duração de 28 minutos. Utilizando imagens de arquivo do cinema e da televisão brasileira, o diretor constrói uma intervenção experimental ao denunciar o racismo estrutural presente no cinema e na televisão brasileira e também ao direcionar o olhar para a

³ Sinopse: Na tentativa de forjar uma ferramenta capaz de operar o corte por justiça, este filme retoma e intervém em imagens de arquivo, reestudando parte da cinematografia nacional à luz da presença e agência do ator e da atriz negra. O filme pode ser assistido em: <https://embaubaplay.com/catalogo/tudo-o-que-e-apertado-rasga/>.

agência de atrizes e atores que fazem parte dessa história. Nesse sentido, ao propormos esse filme, tivemos como objetivo refletir sobre o racismo em nossa sociedade, especialmente na educação e na formação docente, entre outras temáticas que poderiam emergir.

Figura 1: Atriz Zezé Motta (2019)



Fonte: Frame do filme *Tudo o que é apertado rasga* (2024).

A escolha do filme se justifica pela relevância e trajetória da obra cinematográfica no campo do cinema brasileiro, além do diálogo que ela estabelece com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio e com a Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas de educação básica.

Inicialmente, os licenciandos que participaram da pesquisa responderam a um questionário sobre sua formação e sobre questões raciais. Logo em seguida, foram apresentadas informações como o título, a direção e a sinopse do filme. Como já mencionamos, a exibição foi no formato de roda de conversa e, após a exibição, houve um momento de partilha das experiências vivenciadas pelos estudantes no encontro com o filme. Ponderamos junto a eles a importância da partilha da experiência, inspirada em Larrosa (2002), como aquilo que os tocou e foi vivenciado no encontro com a filmografia negra.

As falas dos estudantes foram transcritas e, devido a questões éticas da pesquisa científica, foram omitidos os nomes dos participantes. Eles foram representados por Estudante X, sendo X um número para melhor distingui-los. As experiências emergidas após a vivência da pesquisa foram transcritas e analisadas à luz dos referenciais teóricos.

6. Experiências com o filme *Tudo o que é apertado rasga*

Neste encontro, tivemos como objetivo refletir e discutir sobre o racismo e a presença negra na sociedade, em especial, na educação e na formação docente. Em sua narrativa cinematográfica o filme *Tudo que é apertado rasga* (2019) traz as vozes de atores e atrizes consagrados do cinema e da televisão brasileira, numa montagem experimental, que denuncia o racismo e coloca o corpo negro como resistência.

No início do encontro, tivemos uma breve discussão sobre a temática racial e o cinema na formação dos participantes, em formato de roda de conversa. Os estudantes revelaram que a temática racial aparecia de forma espaçada em sua formação e que, em muitos contextos, estava associada às disciplinas pedagógicas. O relato a seguir traz à tona esses questionamentos:

Estudante1: De forma rasa, em algumas matérias pedagógicas houve o debate sobre o tema, mas nas matérias de matemática não teve nenhum debate.

Essa transcrição traz um relato que emergiu durante o questionário e evidencia a lacuna da temática da ERER na formação inicial de professores de Matemática. Cabe mencionar que Santos e Araújo (2019) já sinalizam a ausência dessa temática na formação de professores de Matemática.

Giraldo (2018) aborda o fato de, na formação de professores de Matemática, existir pouco diálogo com as disciplinas de matemática, reforçando as dicotomias entre as disciplinas pedagógicas e matemática. Neste sentido, é urgente repensarmos a formação de professores de matemática de modo que ela possa dar visibilidade a temáticas que contribuam para a produção de conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana (Prudente, 2019).

Os estudantes participantes da pesquisa reiteraram a importância do cinema em sua formação de vida. Além da importância do cinema na formação cultural, também foi mencionada a sua relação com o lazer. Pensar o cinema como lazer tem sido uma relação presente no imaginário social. Em muitas ocasiões, o cinema é concebido como lazer e entretenimento.

Estudante 4: Gosto muito de assistir filmes e séries, o cinema, em geral, é muito importante para a nossa sociedade, não só como forma de lazer, mas como forma de expressão, comunicação e aprendizagem.

Estudante 5: Sim, tendo um contato crítico com produções cinematográficas temos o acesso a outros olhares e vivências sobre certas temáticas, trazendo uma abordagem mais completa e complexa.

O cinema é compreendido pela estudante 4 como algo que está além das relações recreativas ou hobby, possibilitando outras perspectivas como formas de expressão e aprendizagem. A estudante 5, ao sinalizar a importância de um olhar crítico sobre as produções cinematográficas, evidencia outro olhar para o cinema, pois corrobora com as ideias de Duarte (2009), destacando a relevância de se desenvolver um olhar crítico sobre os filmes. O desenvolvimento do olhar crítico com os filmes pode contribuir para um letramento estético, sendo este também uma ferramenta formadora e uma maneira de contribuir para uma educação com base nos princípios de equidade.

Quando apresentamos informações sobre o filme, como a sinopse e a biografia do diretor, também apresentamos as Leis 10.639/03 e 13.006/14. Todos conheciam a primeira, porém ninguém conhecia a segunda. O desconhecimento sobre a Lei 13.006/14 pode evidenciar uma lacuna na formação dos participantes. Na análise do fluxograma do curso, não foi encontrada nenhuma disciplina que tivesse em sua ementa essa lei, o que pode dificultar o acesso a esse conhecimento.

Após a exibição do filme, foi entregue uma folha em branco para que os participantes pudessem escrever a sua experiência com o filme. Em seguida, abriu-se para a partilha das vivências no encontro com o filme. Dentre as falas, destacamos a categoria *racismo estrutural*, que se refere às experiências e falas nas quais os sujeitos se sentiram vivenciados durante a exibição do filme.

Estudante 2: É, eu achei interessante, assim quando começa o filme, a gente volta pra cá, quando vê o passado, né? Mas ao mesmo tempo é que apesar de eu tá vendo antigo, histórico, mas me faz pensar que isso o passado continua presente, não teve muita mudança, né? E faz a gente pensar nesse tipo. Pô, o que a gente pode fazer pra isso mudar, tanta coisa evoluída, tanta coisa mudou e isso ainda continua dessa forma?

Estudante 3: Ao assistir o filme eu achei interessante a temática do filme, em evidenciar as falas das pessoas negras, o seu ponto de vista sobre os acontecimentos em suas vidas, além de evidenciar o preconceito que pessoas negras vivenciam nos variados segmentos da sociedade.

O diálogo registrado acima na roda de conversa traz marcas do racismo presente em nossa sociedade. A estudante 2 reconhece que o filme traz relatos documentais, como uma volta ao passado, onde os personagens do filme relatam o racismo vivido na mídia brasileira e que, mesmo com o passar dos anos, não parece ter ocorrido muita mudança.

O racismo está presente em nossa sociedade há anos, e a sensação de que nada mudou é apontada por Silvio Almeida, (2019) como racismo institucional, visto que, para este autor, o racismo se evidencia nas práticas discriminatórias exercidas sistematicamente pelas instituições e pelo estado. Cabe ressaltar que o racismo é uma prática social, não natural, e que a recusa da sociedade e das instituições para se reconhecerem racistas contribui tanto para sua reprodução quanto para sua manutenção.

Ao destacar a importância de o filme trazer a visão de pessoas negras, a estudante 3 traz à tona a importância do lugar de fala. Nesse contexto, Jota Mombaça (2021, p. 76) interpela que “se o conceito de lugar de fala se converte numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas”. Ao sinalizar que o filme traz as vozes de pessoas negras, a estudante levanta a possibilidade de pessoas negras serem ouvidas e protagonistas das suas próprias histórias.

Além disso, seu discurso é perpassado pelo reconhecimento do racismo estrutural, quando afirma que o preconceito vivido por pessoas negras está nos vários segmentos da sociedade. O racismo estrutural é apontado por Almeida (2019) como um elemento presente na estrutura social, política e econômica de nossa sociedade. Desta maneira, o racismo está presente em diversas práticas sociais como práticas escolares, práticas do cotidiano, discursos, na cultura, na área da saúde, nas mídias, no sistema judiciário etc.

Diante das falas dos estudantes, podemos inferir que a experiência com o filme *Tudo o que é apertado rasga* (2019) possibilitou o reconhecimento do racismo estrutural e institucional em nossa sociedade, a partir das imagens em movimento produzidas por pessoas negras. Esse reconhecimento provocado pelo cinema nos convida a refletir sobre e com a sociedade, partindo de nossos repertórios, vivências e cotidianos. Essas provocações também podem ser refletidas na categoria cinema e deslocamentos, a qual fica nítida no diálogo a seguir:

Estudante 5: Ao assistir o filme eu revisei toda as minhas inquietações enquanto pessoa negra, é triste ver o que “resta” para nós negros enquanto papéis desempenhados no cinema, quanto os papéis que “restam” na sociedade. Interessante perceber que mesmo com tantos filmes feitos pelas atrizes e atores negros, eles são pouco enaltecidos pela grande mídia.

Estudante 6: Ao assistir o filme eu me senti incomodada, pois ao longo de todo o filme os sujeitos retratam as suas experiências com os papéis propostos. Por exemplo, uma das

atrizes em toda a entrevista relata sobre fazer papéis de empregada ou papéis subalternos. E me fez pensar bastante de como a fala de uma pessoa fica na mente e marca a trajetória da pessoa. Diante disso, eu gostei bastante do filme, pois retrata assuntos como o racismo estrutural.

Os relatos dos estudantes revelam uma profunda experiência ao ver o filme. Trata-se de uma experiência provocada pelas poéticas imagéticas e sonoras, em que a estudante 5 relata ter revisitado todas as suas inquietações como pessoa negra, uma revisitação de si, de seu interior, um encontro singular. Para bell hooks, a experiência com o cinema pode ser considerada uma experiência profunda para pessoas negras. Segundo essa pesquisadora, seus olhares são marcados pela resistência, pois “quando encaro essa imagem, esse olhar negro, algo em mim se despedaça. Eu preciso recolher os pedaços e cacos de quem eu sou e começar tudo outra vez – transformada pela imagem” (Hooks, 2019, p. 41).

Para Larrosa (2002), a experiência acontece de forma singular, de forma única em cada pessoa. Assim, podemos ter uma multiplicidade de experiências de pessoas vendo o mesmo filme, pois a experiência com o filme é construída a partir de cada repertório e memória individual. A experiência de uma pessoa negra em contato com narrativas negras pode trazer um grande impacto, visto que, para Hooks (2019), a experiência de olhares negros, em especial de mulheres negras, é construída na resistência.

O estudante 5 relatou sua experiência de profunda inquietação quando se deparou com os relatos documentais das atrizes negras e dos atores negros sobre os papéis que lhes restam no cinema e na televisão. Segundo ele, foi possível também visitar as próprias memórias e vivências e se colocar nessa experiência compartilhada pelos personagens do filme.

A experiência da estudante 6 com o filme é de incômodo. Ela se incomodou mais especificamente com os relatos sobre pessoas negras e seus papéis subalternos ao longo de toda sua carreira. Esse incômodo relatado pela estudante, vivenciado na sua resistência, questiona a colonialidade, possibilitando a construção de olhares decoloniais (Oliveira, 2021).

O contato com narrativas cinematográficas produzidas por pessoas negras, em especial do cinema negro, que traz o protagonismo negro e a denúncia de injustiças, pode produzir novas reflexões, visto que o cinema negro pode ser:

[...] um cinema que sensibiliza, que pensa, que interroga, que convoca à alteridade, à sensibilidade, à imaginação. Trata-se do cinema como obra de arte, que eleva e que enleva, que nos move e comove, que desloca. Trata-se de um cinema que contempla e que se desdobra em abertura e possibilidades estéticas, éticas, poéticas, humanas, sociais e políticas (TEIXEIRA, 2011, p. 183).

Como visto, esses deslocamentos no encontro com narrativas cinematográficas que denunciam o racismo provocaram um sentimento de inquietação no estudante 5 e de incômodo na estudante 6. Para Rancière (2012), o espectador não deve ser considerado apenas um observador, alguém distante que só recebe a mensagem. Pelo contrário, o pensador propõe considerar o espectador como sujeito ativo. Esse espectador ativo, no encontro com o cinema, pensa, ri, chora, se emociona, canta, sente raiva, sente dor, se incomoda, ou seja, participa de forma dinâmica num encontro com o cinema.

O encontro dos licenciandos com o cinema negro tem explicitado uma profunda experiência radical. Essa experiência, por sua vez, tem possibilitado a construção de novos saberes e fazeres e também o reconhecimento de injustiças. A próxima categoria, presença negra, emerge dos discursos que fabulam criticamente a partir da presença negra nas telas.

Estudante 8: Ao assistir o filme eu gostei por retratar a evolução do lugar do negro na história, mesmo sendo necessário mudar muitas coisas ainda nos dias de hoje. É importante destacar que a conquista foi e é uma luta constante. Achei importante a predominância de falas nos filmes sobre pessoas negras nos papéis de destaque. Essa parte retrata os estereótipos que os negros ocupavam nos cinemas, sendo sempre papéis secundários, acho que a visão geral do negro deveria ter mais destaque no cinema.

A fala da participante, transcrita a partir da sua experiência, reconhece o racismo diante das imagens dos filmes que são de décadas atrás. Para a estudante, a sensação é de que ainda são necessárias muitas mudanças, pois ainda vivemos numa sociedade marcada pelo racismo. A estudante reforça a importância de se atribuírem papéis de destaque às pessoas negras, isto é, ressalta a importância da representatividade negra nas mídias, visto que historicamente a população negra não tem tido acesso a esse espaço de forma sistemática.

As experiências emergidas dos estudantes os levaram a reconhecer, por meio das imagens cinematográficas, o racismo vivido pelos atores e pelas atrizes. Além disso, eles reconheceram também que o cenário atual ainda não mudou, ou seja, o racismo continua operando em nossa sociedade. A estudante 8 traz outra perspectiva ao refletir que o filme não apenas denuncia o racismo, mas também fala da representatividade negra, especialmente nos papéis de destaque.

A representatividade é uma das discussões mais importantes do movimento negro, que vê neste dispositivo uma forma de reparar lacunas perpetuadas até os dias de hoje. Nesse sentido, ao longo dos anos, tivemos movimentos, iniciativas, políticas públicas e outros elementos que trazem o protagonismo negro em destaque. As pedagogias decoloniais buscam a visibilidade e a transformação juntas aos grupos dissidentes (Walsh, 2009) e, neste sentido, o cinema negro é uma possibilidade de construção de pedagogias transformadoras e questionadoras nos contextos formativos docentes.

O cinema pode nos convidar a fazer relações para além do contexto fílmico, além de inferências que ultrapassam o que imaginamos. A fala da estudante a seguir evidencia uma relação desse tipo:

Estudante 2: Uma coisa que eu achei que não tem nada a ver com o debate de hoje, mas enfim, foi o que aconteceu ontem no Fantástico. Eu achei bem interessante porque o Fantástico estava homenageando os professores e escolheram os pais da Maju, para poder representar, é um casal e são negros e tudo mais assim. Muita gente pode não ter gostado porque às vezes as pessoas falam não, mas o racismo não existe, existe. Ele está aí e a gente tem que combater isso. E eu achei muito legal essa homenagem que o Fantástico fez para ela.

Ao trazer uma relação que é aparentemente distante do tema da oficina, a estudante 2 aciona outros repertórios e memórias sobre a representatividade negra ao ver o filme. Se no filme há a denúncia do apagamento de pessoas negras no cinema, o relato trazido pela estudante, em que traz o protagonismo negro numa homenagem aos professores, produz empatia e sensibilidade.

Podemos inferir, assim, que a cultura cinematográfica e os processos de mediação podem acionar memórias, articular conhecimentos nunca antes vistos, desconstruir saberes e produzir novas habilidades, indo para além da exibição. Essa experiência é única, como nos aponta Larrosa (2002), e nos coloca sempre em movimento.

O reconhecimento de imagens negras numa perspectiva decolonial, segundo Walsh (2009), está na possibilidade de reconhecer, transgredir e visibilizar práticas que rompem com estruturas opressoras. Ao reconhecer um gesto simbólico da importância da representatividade negra num programa de televisão como o Fantástico, a estudante pode elaborar novas narrativas e construir relações por meio do cinema negro brasileiro.

Esse reconhecimento do racismo e da representatividade evidenciados pelos participantes tem possibilitado um novo olhar durante os processos da roda de conversa, que foi ganhando novos sentidos e ressignificações. Outra discussão apontada pelos estudantes é a importância da discussão do *racismo na escola*, temática que podemos observar no diálogo a seguir:

Estudante 1: Então, eu acho que se vai ser necessário você abordar isso na escola, você falar sobre racismo na escola, por que você não está induzindo o racismo você está ensinando o que é o certo e o que é errado, o que você não pode fazer. Então tem muito professor que tem esse pensamento, ah, não falar sobre pra não gerar isso na cabeça dele e às vezes eles nem sabem o que realmente o saber dele, mas se fazer necessário saber como as coisas funcionam, então eu acho legal essa abordagem no ensino.

Estudante 3: Ao assistir o filme eu gostei bastante e vejo uma grande necessidade desse tipo de abordagem em sala de aula, pois contribui bastante para a formação cidadã. A abordagem das questões raciais se faz muito necessária. Com o filme conseguimos presenciar e observar o grande racismo institucional.

Estudante 5: Você vê que naquela época era muito pior. Hoje ainda existe e eu acho que se faz necessário você abordar isso por que as pessoas acham que “isso existe mais não”, “Racismo é passado”, não o racismo ainda existe. Então, a meu ver, existe muito menos, mas ainda o racismo é presente.

Esse diálogo dos estudantes traz a importância de abordar o racismo no ambiente escolar. Nos relatos, eles argumentam que há certa resistência de alguns professores que não querem abordar essa temática em sala de aula, o que é extremamente necessário para que a comunidade escolar possa ter a oportunidade de refletir sobre o assunto. Nesse sentido, Gomes (2019) aponta para a dificuldade e resistência ao debate sobre a EREER na educação básica e que aqueles educadores e educadoras que se empenham em trabalhar essa temática se sentem isolados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) abordam a importância de não só a escola combater o racismo, mas também de produzir práticas pedagógicas antirracistas que discutam tal temática e valorizem a história e cultura africana e afro-brasileira.

A estudante 3 reconhece a importância de temas relacionados às questões raciais serem abordados na sala de aula. Para ela, isso contribui para uma formação cidadã. A educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar pode favorecer o exercício pleno da cidadania na sociedade. Do mesmo modo, também contribui para o combate às injustiças sociais. Nesse sentido, a EREER é atribuída:

[...] ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 11).

Esse reconhecimento da importância da inserção da temática na educação básica é reiterado pelo estudante 5, pois ele argumenta que ainda há um imaginário de que não existe racismo ou que isso possa ser algo do passado. Esse imaginário de que não existe racismo é considerado por Almeida (2019) como uma herança do mito da democracia racial, uma crença em que se exalta uma suposta ideia de convivência harmoniosa entre pessoas e que, nesse caso, não haveria conflitos raciais.

Para esse estudante, que supera o mito da democracia racial, é relevante debater a ERER na educação básica. Observando as anotações de caderno de campo, percebemos que a valorização da inserção da ERER na educação básica, foi unânime por todos os estudantes. Inferimos que essa valorização é um dos primeiros passos para a construção de uma educação antirracista e decolonial no ambiente escolar (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

7. Considerações finais

As descrições e análises apresentadas neste artigo abordaram a experiência da discussão de temáticas raciais mediadas pelo cinema na formação inicial de professores de Matemática, como recorte de uma dissertação de mestrado, defendida junto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

As experiências advindas dos estudantes sobre seus processos formativos evidenciaram a ausência das temáticas raciais. Essa lacuna na formação de professores não contribui para a construção de uma formação crítica e cidadã. É importante repensarmos os processos formativos, em especial da licenciatura em Matemática, na tentativa de propor outras práticas que favoreçam a dissolução das dicotomias entre as disciplinas de pedagogia e matemática.

A partir das análises e vivências durante a oficina pedagógica, pudemos perceber a importância da possibilidade da construção de espaços e práticas mediadas pelas pedagogias decoloniais, como a roda de conversa, como um espaço seguro de partilhas e de vivências, podendo auxiliar na construção de saberes pedagógicos, que podem favorecer a aplicação da Lei 10.639/03 na educação básica.

Outra lacuna evidenciada foi a ausência do reconhecimento da Lei 13.006/14. Os participantes da pesquisa afirmaram desconhecer a referida lei e também reconheceram a importância do cinema, para além da finalidade lúdica, sendo considerado como importante para uma formação cidadã.

Nesse sentido, afirmamos a importância da presença do cinema negro na formação de professores de Matemática, como possibilidade da construção de saberes, práticas e pedagogias que possam contribuir para uma educação antirracista.

8. Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES Nilda; ROSA, Rebeca Brandão; ALVES, Nilton. As pesquisas com os cotidianos e imagem: usos e consumos e formação com imagens de professores no cinema. In: FILHO, Aldo Victório. BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. (Org.). **Educação e visualidades**. Curitiba: Appris, 2018. p. 113-138.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandira, 2022.

BARBOSA, Gabriela dos Santos; NETO, Cleber Dias Costa; GIRALDO, Victor Augusto. Formação inicial de professores de matemática: crenças sobre ensino e empoderamento junto à população LGBTQI. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 27, p. 605-627, fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CALDATTO, Marlova Estrela et al. Um panorama das Licenciaturas em Matemática no Brasil no ano 2019 a partir da Resolução CNE/CP Nº. 02/2015 e os seus percursos formativos. In: ZAIDAN, Samira et al. (Org.). **Um panorama das Licenciaturas em Matemática no Brasil no ano 2019 a partir da Resolução CNE/CP Nº. 02/2015 e os seus percursos formativos**. Brasília: SBEM Nacional, 2021, p. 384-410.

CHINELLATO, Tiago Giorgetti; JAVARONI, Sueli Liberatti. Vídeos educativos: as potencialidades do seu uso na visão de professores que ensinam Matemática. **Revemop**, Ouro Preto, v. 2, p. 17-17, jan. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio-jun. 2018.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Educação Matemática e Preconceitos Raciais: As Culturas Africana e Afro-brasileira na Sala de Aula. **Anais do X ENEM—Encontro Nacional de Educação Matemática**, Salvador, 2010, SBEM: 2010, p. 1-8.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 136–159, nov. 2021.

DUARTE, Rosalia. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa Carvalho Correa. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, fev. 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 2ª reimpressão. Belo horizonte: Autêntica, 2020.

GATTI, Angelina Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIRALDO, V. Formação de Professores de Matemática: para uma Abordagem Problematizada. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 1, p. 37-42, jan./mar. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, pp. 1015-1044, set. 2019.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, abr. 2002.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015.

MOMBAÇA, Jota. Não vão nos matar agora. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, Plínio C. 3+1 e suas (in)variantes: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogias decoloniais no Brasil**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Minas Gerais, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. Pedagogias Decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, p. 1-21, jun. 2022.

PATRONO, Rosângela Milagres; FERREIRA, Ana Cristina. Levantamento de pesquisas brasileiras sobre o Conhecimento Matemático para o Ensino e Formação de Professores. **Revemop**, v. 3, p. 1-24, jan. 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz. **A dimensão pedagógica do cinema negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2019.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 23–34, dez. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35968, jan./dez. 2021.

RODRIGUES, Anthony. Os cinemas negros brasileiros e a transformação da imagem: percursos de um termo estético-político. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 37, n. 03, p. 1027–1049, dez. 2022.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUSA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUSA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa—por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTOS, Thaís Santana Araújo dos; ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos. Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática das IES baianas. **Zetetike**, Campinas, v. 30, e022012, p. 1-20, maio. 2022.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre; RODRIGUES, Natasha Roberta S. Cinema negro LGBTQ+ e Queer no Brasil. In: CARVALHO, Noel dos Santos (org.). **Cinema negro brasileiro**. Campinas: Papyrus Editora, 2022, p. 177-198.

TEIXEIRA, Inês. Deslocando a câmera, imaginando cenas, criando roteiros: o cinema na formação de professores. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção. (Org.). **Escola, Tecnologias digitais e cinema**. Juiz de fora: UFJF, 2021, p. 169-192.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

Histórico Editorial

Recebido em 20/04/2024.

Aceito em 05/08/2024.

Publicado em 09/10/2024.

Como citar – ABNT

SOUZA, Bruno Gonçalo Penedo; BARBOSA, Gabriela dos Santos. Experiências sobre relações raciais mediadas pelo cinema brasileiro na formação inicial de professores de matemática. **REVEMOP**, Ouro Petro/MG, Brasil, v. 6, e2024017, 2024. <https://doi.org/10.33532/revemop.e2024017>

Como citar – APA

Souza, B. G. P., & Barbosa, G. dos. (2024). Experiências sobre relações raciais mediadas pelo cinema brasileiro na formação inicial de professores de matemática. *REVEMOP*, 6, e2024017.
<https://doi.org/10.33532/revemop.e2024017>