



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

CRISTIANE SOUZA SODRÉ

**O CINEMA NEGRO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
AMAZÔNIA MARAJOARA**

**MACAPÁ/AP
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)**

CRISTIANE SOUZA SODRÉ

**O CINEMA NEGRO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
AMAZÔNIA MARAJOARA**

Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Amapá.
Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Guimarães

MACAPÁ/AP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

S679c Sodré, Cristiane Souza Sodré.
O Cinema negro como ferramenta de educação antirracista na Amazônia Marajoara /
Cristiane Souza Sodré. - Macapá, 2025.
1 Recurso eletrônico.
111 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pós-Graduação,
Mestrado Profissional em Ensino de História, Macapá, 2025.
Orientadora: Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Cinema Negro. 2. Educação antirracista. 3. Ensino de História. I. Guimarães, Jacqueline
Tatiane da Silva, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 791.430896

SODRÉ, Cristiane Souza.. **O Cinema negro como ferramenta de educação antirracista na Amazônia Marajoara.**
Orientador: Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) -
Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

CRISTIANE SOUZA SODRÉ

**O CINEMA NEGRO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
AMAZONIA MARAJOARA**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA – PROFHISÓRIA/UNIFAP**

Data da aprovação: 05 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães
Presidente-Orientadora (PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Examinador interno (PROFHISTÓRIA/UNIFAP)

Prof. Dr. Luís Guilherme dos Santos Júnior
(Examinador externo)

AGRADECIMENTOS

A trajetória que culmina neste trabalho foi marcada por inúmeros desafios, deslocamentos e superações. Foram incontáveis as viagens semanais do estado do Pará ao Amapá, enfrentando percursos de Afuá a Macapá, entre duas e quatro horas de barco ou lancha em busca de conhecimento e formação. Ao olhar para trás, percebo que, mais do que teorias, metodologias ou referenciais, o que permanece é o aprendizado humano, aquele que ultrapassa a vida acadêmica e se estende à vida cotidiana.

Agradeço a Deus, pela força e pela proteção em todos os momentos. Sem Sua misericórdia e presença, esta jornada não teria sido possível.

Aos meus pais (*in memoriam*), que tiveram a ousadia de nos tirar do interior do Pará e ir para a capital, mesmo sem emprego garantido, movidos apenas pelo desejo de oferecer aos filhos a oportunidade de estudar e construir um futuro melhor. Por terem me ensinado a sonhar sonhos possíveis e nunca desistir dos desafios, e por compreenderem, com apenas o Ensino Fundamental completo, a importância da educação, plantaram em nós o valor do conhecimento e da perseverança.

À nossa ancestralidade negra, em especial àqueles e àquelas que vieram antes de nós, aos que hoje estão presentes e aos que ainda virão. A todos os que lutam por direitos na Amazônia Marajoara, minha reverência e gratidão.

Aos colegas do ProfHistória, agradeço pelas trocas enriquecedoras e pelas experiências compartilhadas dentro e fora das disciplinas. Cada encontro foi uma oportunidade de crescimento, reflexão e aprendizado coletivo sobre o ofício docente.

De modo especial, expresso minha gratidão à amiga Sandra Uanne, cuja serenidade, inteligência e sinceridade foram fundamentais ao longo do percurso. Ela me apoiou nos momentos de desespero, vibrou com as minhas alegrias, acolheu-me nas inseguranças e foi sempre gentil e compreensiva. Seu apoio constante, desde o início do curso, foi decisivo para que eu concluísse esta etapa com êxito.

Às minhas irmãs, pelo companheirismo, pela partilha dos sonhos, das vitórias e das dificuldades.

Ao meu companheiro, pela paciência, compreensão e por dividir comigo todos os desafios desta caminhada. Apenas nós e Deus sabemos o quanto cada etapa exigiu entrega, resiliência e fé.

Aos professores do ProfHistória, registro minha profunda admiração e gratidão pelo comprometimento e pela dedicação com que conduzem o programa. De forma especial, à Prof.^a

Cecília Brito, cuja trajetória e sensibilidade inspiram a todos que passam por suas aulas. Ao Prof. Davi Rosendo, agradeço pelo olhar atento e pela valorização do docente ribeirinho, por seu cuidado, incentivo e respeito com que acolheu minha trajetória.

À minha orientadora, Prof.^a Jacqueline Guimarães, deixo um agradecimento singular. Sua postura ética, força e compromisso com as causas da população negra são exemplos que ultrapassam a orientação acadêmica. Agradeço por sua paciência, compreensão e estímulo constante. Pesquisar sob sua orientação é uma experiência comparável às manifestações culturais afro-brasileiras: um exercício de resistência, alegria e celebração da vida. É uma orientadora que empodera, inspira e conduz com sabedoria. Que sua atuação continue incentivando pesquisas e ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, tão necessárias na Amazônia e no Brasil.

À população negra da cidade de Afuá, que resiste, cria e transforma o mundo por meio da arte, da cultura e da ancestralidade, minha profunda gratidão por permitir registrar e valorizar suas narrativas neste trabalho.

Por fim, agradeço ao ProfHistória pela oportunidade de ampliar minha formação, fortalecer minha prática docente e escrever mais um capítulo da minha trajetória como educadora comprometida com uma educação emancipadora e antirracista.

Dwá!

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UNIFAP), investiga o uso do Cinema Negro como ferramenta pedagógica para uma educação antirracista no ensino de História na Amazônia Marajoara. Seu objetivo central é analisar como curtas-metragens do Cinema Negro podem contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização da história e identidade negra no contexto específico do município de Afuá (PA), região marcada pelo silenciamento historiográfico da presença africana e afrodescendente. A pesquisa, de natureza qualitativa, configura-se como uma pesquisa-ação, desenvolvida por meio do projeto pedagógico “Resistir para Existir” em uma escola pública local. A metodologia combinou a exibição de curtas-metragens, rodas de conversa, aplicação de questionários e atividades artísticas com estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. O estudo fundamenta-se teoricamente na interface entre História e Cinema (Ferro, 1992; Rosenstone, 2010), nos conceitos de Cinema Negro como ato político e pedagógico de resistência (Prudente, 2005; Senna, 1979), e nas reflexões sobre racismo estrutural e educação antirracista (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019; Munanga, 2005), dialogando ainda com estudos sobre a presença negra na Amazônia (Salles, 2005; Sarraf-Pacheco, 2012; Guimarães, 2017). Os resultados demonstraram a eficácia dos curtas em mobilizar o engajamento discente, fomentar debates críticos sobre identidade e racismo, e revelar a internalização de estereótipos desde a infância. A prática também evidenciou os desafios da falta de formação docente e infraestrutura para a efetivação das leis nº 10.639/2003 e nº 13.006/2014. Como produto educacional, a pesquisa gerou o *Catálogo Afro-Didático Marajoara*, um recurso pedagógico com sugestões de filmes e atividades para a sala de aula. Conclui-se que o Cinema Negro constitui uma ferramenta potente e acessível para promover uma educação histórica crítica e antirracista, capaz de ressignificar narrativas e fortalecer identidades no contexto amazônico.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Antirracista; Cinema Negro; Amazônia Marajoara.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in History Teaching (PROFHISTÓRIA/UNIFAP), investigates the use of Black Cinema as a pedagogical tool for anti-racist education in History teaching in the Marajoara Amazon. Its main objective is to analyze how Black Cinema short films can contribute to confronting structural racism and to valuing Black history and identity in the specific context of the municipality of Afuá (PA), a region marked by the historiographical silencing of African and Afro-descendant presence. The research, of a qualitative nature, is configured as action research, developed through the pedagogical project “Resistir para Existir” in a local public school. The methodology combined the screening of short films, discussion circles, application of questionnaires, and artistic activities with Elementary School students and Youth and Adult Education learners. The study is theoretically grounded in the interface between History and Cinema (Ferro, 1992; Rosenstone, 2010), in the concepts of Black Cinema as a political and pedagogical act of resistance (Prudente, 2005; Senna, 1979), and in reflections on structural racism and anti-racist education (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019; Munanga, 2005), also dialoguing with studies on the Black presence in the Amazon (Salles, 2005; Sarraf-Pacheco, 2012; Guimarães, 2017). The results demonstrated the effectiveness of the short films in mobilizing student engagement, fostering critical debates about identity and racism, and revealing the internalization of stereotypes from childhood. The practice also highlighted the challenges of lack of teacher training and infrastructure for the implementation of Laws 10,639/2003 and 13,006/2014. As an educational product, the research generated the “Marajoara Afro-Didactic Catalog”, a pedagogical resource with film suggestions and classroom activities. It is concluded that Black Cinema constitutes a powerful and accessible tool for promoting critical and anti-racist history education, capable of resignifying narratives and strengthening identities in the Amazonian context.

Keywords: History Teaching; Anti-Racist Education; Black Cinema; Marajoara Amazon.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Experiência docente na Amazônia Marajoara	12
 1 HISTÓRIA E CINEMA, CINEMA NEGRO E RACISMO	16
1.1 História e Cinema: Uma Aproximação Possível	16
1.2 Afinal, o que é Cinema Negro?	18
1.3 O Racismo no ambiente escolar	20
1.4 Educação Antirracista e Cinema Negro: Possibilidades didáticas no ensino de História ..	23
1.5 Cinema Negro: História, Representatividade e Resistência no Brasil e nos Estados Unidos	26
 2 CURTAS-METRAGENS DO CINEMA NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA ANTIRRACISTA NA AMAZÔNIA MARAJOARA	29
2.1. Relatos de Experiência da exibição de curtas-metragens	31
2.1.1 Relato de experiência I: O curta-metragem <i>Amor de Cabelo</i> (2019) e a discussão sobre racismo cultural, identidade afrodescendente e representações familiares no espaço escolar no Ensino Fundamental em <i>Meu nome é Maalum!</i> (2021) – Turmas do 6º Ano	31
2.1.2 Relato de Experiência II: Racismo, Laços Familiares e Memória no Curta-metragem <i>A Câmera de João</i> (2017) - Turmas do 7º ano	39
2.1.3 Relato de Experiência III: Autoestima, Equidade Racial e Representação no Curta <i>Cores e Botas</i> (2010) - Turmas 8º ano	42
2.1.4 Relato de experiência IV: Discriminação racial, racismo estrutural, violência policial contra jovens negros, meritocracia e desigualdade social nos curta-metragem <i>Preto no branco</i> (2016) e <i>Vista minha pele</i> (2003)	46
2.1.5 Relato de experiência V: Racismo ambiental, identidade cultural e representatividade no curta <i>Matinta</i> (2010) turmas :Educação de jovens e adultos-EJA	51
2.2 Socialização, compartilhamento e educação antirracista no projeto resistir para existir ...	55
2.3 O uso do cinema negro nas aulas de história percepção docente	59
2.4 A Lei nº 13.006/2014 e os desafios de implantação no contexto amazônico	62
2.5 A presença negra na Amazônia Marajoara: invisibilização e resistência	63
2.5.1 Capoeira em Afuá: memória, educação e resistência através do grupo geração cristã	65
2.5.2 O Carimbó na Amazônia marajoara e no Ensino de História	67

2.5.3 Umbanda em Afuá: resistência cultural, religiosidade e combate ao racismo religioso	70
2.5.4 Tradição e Memória de uma Família Afro-Brasileira Afuaense: A Festa da Barduca	72
2.5.4.1 O Almoço dos Inocentes	74
3 CATÁLOGO AFRO-DIDÁTICO MARAJOARA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104
Sites	110

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Marco Zero, vinculada à linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”. Essa linha abrange estudos que se dedicam à análise de linguagens e narrativas em diferentes suportes, entre eles o cinema, com o propósito de produzir materiais educativos que favoreçam a difusão científica do conhecimento histórico.

Esta trata-se de uma proposta voltada ao uso de curtas-metragens do Cinema Negro como uma possível ferramenta de educação antirracista no Ensino de História. O interesse por essa temática surgiu ainda durante minha formação na educação básica, em Belém do Pará, quando docentes utilizavam filmes como instrumentos didáticos e solicitavam atividades avaliativas baseadas nessas produções. Contudo, à época, a maioria dos filmes exibidos em sala de aula eram longas-metragens. Frequentemente, os professores sugeriam que concluíssemos a visualização das obras por meio de locação em vídeo locadoras, o que nem sempre era possível devido às limitações financeiras e à ausência de equipamentos adequados, como aparelhos de DVD. Essa realidade resultava em trabalhos incompletos, gerando frustrações e limitações no processo de aprendizagem.

Considerando essa problemática e reconhecendo as condições socioeconômicas da região amazônica, a qual trabalho, em que muitas famílias não possuem televisores nem acesso à internet, optei por trabalhar com a modalidade de filmes de curta duração, de modo que os(as) estudantes possam assistir integralmente às produções durante o período escolar, sem depender de recursos externos ou infraestrutura domiciliar. Essa escolha metodológica visa garantir equidade no acesso aos materiais audiovisuais, assegurando que todos(as) os(as) discentes participem plenamente das atividades propostas e desenvolvam um aprendizado significativo a partir da análise crítica dessas obras.

Em 2006, durante a graduação em História, na cidade de Belém (PA), desenvolvi projetos pedagógicos com curtas-metragens, considerando sua acessibilidade e potencial para articular conteúdos escolares. Entre as produções realizadas, destacam-se *Laurus e Goeldi: um cientista da Amazônia*, utilizadas como base para atividades avaliativas em diferentes disciplinas. Essa experiência demonstrou que o uso de curtas-metragens estimula o engajamento discente, promove debates críticos e valoriza identidades e saberes locais, desafiando perspectivas eurocêntricas. Ademais, ao representar figuras e conhecimentos

amazônicos, tal prática contribui para um ensino mais inclusivo, afirmativo e alinhado a perspectivas antirracistas e decoloniais.

Como Trabalho de Conclusão de Curso, em 2008, realizei uma pesquisa sobre o uso da música como recurso didático no ensino de História, com ênfase na Música Popular Brasileira (MPB) e na Música Popular Paraense (MPP). Desde então, assumi um compromisso pessoal e profissional com abordagens pedagógicas que valorizem os aspectos socioculturais do processo educativo.

Experiência docente na Amazônia Marajoara

Em 2013, ingressei na rede pública municipal de ensino de Afuá¹, localizada no Arquipélago do Marajó², por meio de concurso público. Desde o início da docência, mesmo diante das limitações locais, busquei desenvolver atividades que ampliassem a compreensão histórica para além dos livros didáticos, utilizando fontes diversas como imagens, filmes e músicas. A prática pedagógica demonstrou que tais recursos tornam o aprendizado mais significativo, dinâmico e envolvente, despertando maior interesse nos estudantes.

Ao longo de mais de uma década de atuação em Afuá, dediquei-me a conhecer a história local por meio de obras produzidas por autores regionais, como *Afuá: entre rios, pontes e palafitas* (Show, 2020), *Histórias de Aruãs ao Afuá* (Quintas, 2023), *Afuá: paisagem e poéticas na cidade das águas* (Andrade; Mergulhão; Furtado, 2020), bem como artigos e trabalhos acadêmicos, entre eles, *A cidade encantada de Afuá (PA): um estudo do imaginário amazônico (1983–2007)* (Evangelista, 2020) e *Mito e história na cidade encantada de Afuá* (Martins; Evangelista, 2020). Tais produções auxiliam na compreensão da identidade local por meio de narrativas baseadas na história oral e na memória dos moradores.

Entretanto, constatei uma lacuna relevante na historiografia de Afuá: a ausência de referências à população negra nas narrativas sobre a formação do município. De modo geral, as obras existentes retratam o território como predominantemente indígena, silenciando o papel dos negros africanos que foram trazidos como pessoas escravizadas durante o Período Colonial, deixando descendentes e expressivas heranças culturais.

Nesse sentido, o historiador Pacheco Sarraf (2011, p. 9) adverte que “a história do Marajó das florestas precisa ser contada de uma forma que ultrapasse a cegueira em que só a

¹ Afuá é uma cidade que fica no oeste do arquipélago do Marajó.

² O arquipélago do Marajó localiza-se no Norte do Pará e, é considerada a maior ilha fluvio-marítima do mundo é também conhecido como Amazônia Marajoara, o arquipélago é formado por 17 municípios. São eles: Anajás, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinhos, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure, Afuá, Breves, Bagre, e Oeiras do Pará.

identidade indígena prevaleceu e contribuiu para a formação do marajoara”. A partir dessa reflexão, sobre a fragilidade historiográfica que permeia as narrativas acerca do Marajó, esta pesquisa propõe-se a promover uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social, fundamentada em uma proposta antirracista que utiliza curtas-metragens do cinema negro como instrumentos de sensibilização, reflexão e reconstrução crítica da História.

Compreender que não existe uma cultura superior, mas sim múltiplas manifestações culturais que coexistem e se transformam continuamente é essencial para formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. Assim, ao reconhecer e valorizar as culturas locais, busca-se transformar o espectador passivo em agente cultural ativo de sua própria realidade, especialmente no contexto amazônico marajoara.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida sob a forma de estudo descritivo, de natureza bibliográfica e de campo, considerando que o objeto de investigação envolve as turmas do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 6º, 7º, 8º e 9º anos, da Escola Municipal Frei Faustino Legarda.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa de aplicação, uma vez que, por meio das ferramentas metodológicas adotadas, houve uma intervenção direta no cotidiano escolar, com o intuito de solidificar questões historiográficas que apresentam lacunas. A inserção da pesquisadora no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para a resolução de um problema coletivo, caracteriza o estudo como uma pesquisa-ação.

A opção pela pesquisa-ação justifica-se pela sua capacidade de abordar desafios concretos e promover mudanças práticas, considerando não apenas a observação dos fenômenos, mas também a implementação de ações que impactam diretamente os resultados. Essa abordagem permite ajustar estratégias conforme as necessidades identificadas ao longo do processo investigativo, como no caso da utilização de questionários estruturados, que orientaram os debates realizados nas rodas de conversa.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, conforme descrito a seguir.

No Capítulo 1, intitulado “História, Cinema, Cinema Negro e Racismo”, discute-se a aproximação entre História e Cinema, com base em autores como Marc Ferro (1992), Rosestone (2010) e Mocellim (2002), entre outros. Apresenta-se também o conceito de Cinema Negro, fundamentado em teóricos como Celso Luiz Prudente (2005, 2006), Orlando Senna (1979) e Santos (2013), que entendem o cinema negro como instrumento de construção de uma imagem positiva da população negra e de fortalecimento de um novo imaginário histórico.

Além disso, o capítulo dialoga com teóricos como Silvio Almeida (2019), Djamila Ribeiro (2019) e Kabengele Munanga (2005), abordando as temáticas do racismo estrutural e do racismo no ambiente escolar. As discussões sobre educação antirracista mediada pelo cinema

negro fundamentam-se em teóricos como Marco Napolitano (2003), Abdias Nascimento (2016), Carla Pinsky (2005) e Maria Auxiliadora Schmidt (2005), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Essas reflexões articulam-se com as Leis nº 10.639/2003 e nº 13.006/2014, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e da exibição de produções cinematográficas nacionais no ambiente escolar. Dessa forma, o cinema é compreendido como mediador do conhecimento histórico e ferramenta crítica para a formação cidadã, reforçando a importância de uma educação antirracista, inclusiva e socialmente transformadora.

O Capítulo 2, intitulado “Curtas-metragens do Cinema Negro no Ensino de História: uma experiência antirracista na Amazônia Marajoara” apresenta a aplicação prática da pesquisa, desenvolvida por meio do projeto “Resistir para Existir”, implementado com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Frei Faustino Legarda, localizada no bairro Capim-Marinheiro, no município de Afuá (PA).

A proposta pedagógica fundamentou-se na utilização de curtas-metragens do cinema negro como instrumento didático capaz de aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos, promovendo debates sobre identidade, racismo, resistência, ancestralidade e representação. A metodologia se ancorou em perspectivas teóricas de autores amazônicos, como Vicente Salles (2005; 2004), Agenor Sarraf (2024), Jaqueline Guimarães (2020, 2023) e Figueiredo (2009), os quais enfatizam a importância da valorização da história e da presença do povo negro na Amazônia, destacando suas formas de resistência, suas contribuições culturais e os processos de invisibilização na narrativa histórica tradicional.

Além desse marco teórico, o diálogo foi ampliado com referências fundamentais que contribuem para o aprofundamento das discussões sobre raça, gênero, exclusão e representações sociais no ensino de História. Autores como Carla Akotirene (2019), Sueli Carneiro (2003), Michelle Perrot (2007) e Philippe Ariès (1981) contribuem para o aprofundamento das discussões sobre raça, gênero, exclusão e representações sociais no ensino de História. Akotirene, ao tratar da interseccionalidade, evidencia como as opressões de raça, gênero e classe se entrecruzam, afetando especialmente as mulheres negras. Sueli Carneiro complementa essa análise ao denunciar o racismo estrutural e o epistemicídio, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes afro-brasileiros. Já Michelle Perrot, destaca a importância de incluir as mulheres e outros grupos marginalizados na narrativa histórica, propondo uma leitura crítica das ausências e silenciamentos. Por fim, Philippe Ariès, ao abordar a história da família e da infância, oferece elementos para refletir sobre as

representações da infância e juventude negra no cinema e na escola, evidenciando a urgência de uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades históricas e culturais.

Assim, a proposta pedagógica deste capítulo, ao integrar tais referenciais, busca articular o Cinema Negro com uma abordagem interseccional e histórica, promovendo uma educação antirracista, crítica e emancipadora. O uso de curtas-metragens não se limita à exibição de filmes, mas constitui uma prática reflexiva, que estimula o protagonismo estudantil e a reinterpretação da história sob o olhar daqueles que tradicionalmente foram excluídos de sua escrita.

Embora concebida em um contexto específico, o da realidade amazônica marajoara, a metodologia proposta demonstra potencial de adaptação a outras realidades escolares, respeitando os desafios técnicos e as condições materiais e humanas de cada instituição e de seus estudantes. A experiência reafirma o compromisso com uma educação pública de qualidade, pautada na diversidade cultural e na valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro.

O capítulo 3, intitulado “Catálogo Afro-didático Marajoara”, apresenta o catálogo didático elaborado para os anos finais do Ensino Fundamental. O material reúne sugestões de curtas-metragens do cinema negro que podem ser trabalhados em sala de aula, acompanhadas de propostas de atividades e discussões temáticas voltadas à construção de uma prática pedagógica crítica.

Essa iniciativa visa contribuir com estratégias educacionais que enfrentem o racismo estrutural e promovam uma educação inclusiva e plural, utilizando a linguagem cinematográfica como meio de reflexão crítica e de valorização da identidade negra no contexto amazônico e brasileiro. O catálogo propõe o cinema não apenas como recurso didático, mas como ferramenta de transformação social, capaz de estimular o pensamento histórico, a consciência política e o respeito à diversidade cultural.

1 HISTÓRIA E CINEMA, CINEMA NEGRO E RACISMO

1.1 História e Cinema: Uma Aproximação Possível

No final de 1895, os irmãos Lameire exibiram, no Café Grand Paris, dois filmes de curta-metragem com duração de aproximadamente 45 segundos: *La Sortie de l'Usine à Lyon* (A saída dos operários da fábrica Lumière em Lyon) e *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat* (A chegada de um trem à estação de La Ciotat). Essas produções pioneiras despertaram grande fascínio no público devido à novidade das imagens em movimento, marcando, assim, o surgimento do cinema. No entanto, inicialmente essa inovação não era reconhecida como uma forma de arte e, portanto, não recebeu a devida valorização. Conforme observa Mocellin (2002, p. 8), “no início do século XX o filme não era visto como objeto cultural. Afirmava-se que algo produzido por uma máquina não poderia ser uma obra de arte”.

No campo das reflexões entre História e Cinema, destaca-se o historiador francês Marc Ferro, um dos primeiros estudiosos a analisar a relação entre essas duas áreas, ressaltando as potencialidades do uso dos filmes no ensino. Em sua obra *Cinema e História* (1992), o autor demonstra como as produções cinematográficas permitem releituras de fatos históricos, ao mesmo tempo em que possibilitam a compreensão do contexto em que foram produzidas. Para Ferro (1992, p. 86), “o filme, documento ou ficção, retrato fiel da realidade ou pura invenção, é História”.

Marc Ferro também chama atenção para o fato de que os pioneiros do cinema intervinham nos acontecimentos com o objetivo de influenciar o espectador, manipulando a narrativa a partir de uma posição de poder ou autoridade. Dessa forma, os filmes retratavam apenas o que era conveniente aos seus produtores, o que pode ser interpretado como uma forma de manipulação simbólica e econômica. Segundo o autor, “desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou ficções, que desde sua origem, sob a aparência de representação, doutrinam e glorificam” (Ferro, 1992, p. 13).

Os governantes, ao perceberem o potencial do cinema como meio de alcance de grandes massas, passaram a utilizá-lo em benefício próprio. Ferro (1992, p. 14) afirma que “desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço”.

Contudo, o autor também ressalta que o cinema nunca foi apenas um instrumento de poder. Ele assumiu, em diversos momentos, papel de autonomia e resistência, quando cineastas utilizaram suas produções para defender ideias próprias e expressar formas de contrapoder

(Ferro, 1992). Nessa perspectiva, o cinema pode ser compreendido como uma ferramenta poderosa de emancipação, sobretudo quando aborda temas relacionados às relações étnico-raciais. Assim, o professor pode utilizar filmes em sala de aula como recurso pedagógico para promover reflexões sobre populações historicamente marginalizadas, discriminadas e invisibilizados, como a população negra marajoara e outras comunidades negras no Brasil.

Outra contribuição importante de Ferro diz respeito à função social e educativa do cinema. Para o autor (1992, p. 27), “a sala de cinema deve substituir o boteco e a igreja, deve ser o suporte para a educação das massas”. Essa afirmação revela sua crença no potencial do cinema como instrumento de formação social e cultural. Nesse sentido, compreende-se que o cinema pode ultrapassar sua função social e educativa, promovendo também o autoconhecimento, a transformação social e o fortalecimento de identidades e culturas.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o cinema se consolida como uma ferramenta de apoio ao trabalho do historiador e do professor de História. Ao analisar produções cinematográficas, o docente pode utilizá-las como recurso didático em sala de aula, valendo-se do audiovisual para despertar o interesse dos estudantes. A ampla diversidade de gêneros, temáticas e estilos presentes no cinema ao longo do tempo contribui para atender a diferentes preferências e perfis de público. Essa multiplicidade de possibilidades torna o cinema não apenas uma forma de lazer, mas também uma potente ferramenta pedagógica, capaz de promover o engajamento discente e o desenvolvimento do pensamento crítico acerca dos fatos históricos e sociais.

Ferro (1992, p. 76) também enfatiza o papel fundamental do historiador, cuja principal função é reconstruir a história, interrogar a sociedade e conceder voz àqueles que não possuem espaço de fala. O autor afirma que:

O historiador tem por função primeira restituir à sociedade a História da qual os aparelhos institucionais a despossuíram. Interrogar a sociedade, pôr-se à sua escuta; esse é, em lugar de se contentar com a utilização de arquivos, ele deveria antes de tudo criá-los e contribuir para a sua constituição: filmar, interrogar aqueles que jamais têm direito à fala, que não podem dar seu testemunho (Ferro, 1992, p. 76).

Precisamente nesse sentido, o uso de curtas-metragens em sala de aula pode servir de inspiração para sujeitos e grupos historicamente invisibilizados, como as populações negras, que encontram no cinema um poderoso meio de narrar e valorizar suas próprias histórias, culturas e identidades.

Outro estudioso que se destaca no campo da relação entre História e Cinema é o historiador canadense Robert Rosenstone. O autor defende que todo cineasta que trabalha com o filme histórico deve ser considerado também um historiador, uma vez que suas produções buscam conscientemente recriar o passado. Nesse sentido, o filme histórico seria uma tentativa

de apreensão e explicação do passado, equivalente à história escrita, embora com diferenças metodológicas que ampliam o valor dessa forma de conhecimento (Rosenstone, 2010).

Entretanto, essa concepção pode ser questionada, visto que nem todos os cineastas se preocupam com a veracidade histórica ou com a pesquisa aprofundada dos fatos. Muitos produzem filmes apenas com fins comerciais, alterando enredos e distorcendo narrativas históricas em prol de interesses financeiros.

Ainda assim, Rosenstone (2010) argumenta que o filme histórico, mesmo com liberdade criativa, não deve ser desvalorizado como forma de abordagem da história. Segundo o autor:

Filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da história. Deixá-lo de fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa condenar(-nos) a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história (Rosenstone, 2010).

Por fim, é importante ressaltar que todo filme pode constituir-se como uma fonte de pesquisa histórica. No entanto, não se deve ignorar os diferentes olhares envolvidos nesse processo. O olhar do historiador difere daquele de um produtor, roteirista ou cineasta, uma vez que cada um possui objetivos e perspectivas distintas em relação à narrativa fílmica. Assim, o professor, ao utilizar o cinema como recurso didático, assume uma grande responsabilidade: a de analisar criticamente o conteúdo antes de levá-lo para a sala de aula. Isso se deve ao fato de que, diferentemente dos demais profissionais do campo cinematográfico, o docente atua na formação de pessoas, devendo, portanto, exercer seu papel com rigor analítico, sensibilidade e compromisso ético com a educação e a história.

1.2 Afinal, o que é Cinema Negro?

Diversos estudiosos têm buscado compreender o significado e os contornos do chamado Cinema Negro. Segundo a *Enciclopédia Itaú Cultural de Artes e Cultura Brasileira* (2023), o cinema negro caracteriza-se por questionar o cinema brasileiro hegemônico, considerado um veículo de representações que reproduzem o racismo estrutural, destacando o protagonismo de personagens, atores e diretores negros. Trata-se, portanto, de uma expressão artística e cultural que se define tanto como um movimento de resistência quanto como uma categoria conceitual.

De acordo Santos (2013), no trabalho *A quem interessa o cinema negro*, a categoria “cinema negro” pode ser compreendida historicamente a partir da quantidade e qualidade da participação de realizadores negros em todos os gêneros cinematográficos. Para os autores, a

presença de pessoas negras em posições criativas é fundamental para a definição desse cinema. Assim, afirmam:

Falar de um cinema negro pode-se partir de uma perspectiva histórica em que a construção de tal categoria se dá através da quantidade e qualidade de participação de realizadores criadores, negros e negras que produzem cinema, isto é, em todos os seus gêneros (Santos, 2013, p. 102).

Essa definição, proposta por Prudente (2005), consolida a dimensão política e pedagógica do cinema negro. Ao estabelecê-lo como um campo conceitual em que o sujeito histórico negro assume o protagonismo, o autor o define como uma ferramenta de autoafirmação identitária, que combate estereótipos e valoriza elementos da africanidade. É nessa chave de leitura, como movimento de afirmação e pedagogia, que o cinema negro se apresenta como um recurso fundamental para a prática educativa antirracista.

Dessa forma, ao nascer de uma consciência crítica, o cinema negro se configura como um ato político de descolonização do olhar. Como enfatiza Prudente (2005, p. 73), ele permite que o afrodescendente deixe de ser objeto e se torne sujeito da própria narrativa, desafiando diretamente a hegemonia imagética do patriarcado branco europeu. Essa transição, de objeto a sujeito narrativo, é o cerne do seu poder transformador na educação. O Cinema Negro, portanto, possui também uma função pedagógica e civilizatória, ao contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Prudente (2005) afirma que o afrodescendente se reafirma como autor e sujeito de sua própria imagem, e que essa arte se transforma em uma “arte de causa”, destinada a valorizar a humanidade negra ao longo da história. Nesse contexto, O Cinema Negro, como arte engajada, pode inspirar, conscientizar e fortalecer a identidade de estudantes negros e não negros, especialmente os marajoaras, auxiliando-os no reconhecimento de suas raízes, de suas histórias e na luta por seus direitos, historicamente negados.

Para Orlando Senna (1979), o Cinema Negro representa o único meio de articular um discurso negro dentro do cinema brasileiro, ao permitir que pessoas negras participem das decisões em um sistema cinematográfico historicamente restritivo. Para o autor, esse tipo de cinema torna-se um verdadeiro porta-voz das narrativas negras, possibilitando que sujeitos historicamente silenciados e ridicularizados sejam finalmente ouvidos e vistos.

Dessa forma, é possível compreender, a partir das reflexões desses teóricos, que o cinema negro se configura como um movimento de resistência. Isso porque, quanto mais o homem negro busca afirmar-se socialmente e reconstruir sua autoestima, mais enfrenta mecanismos de negação e exclusão. O cinema, ao validar a beleza, o valor e a legitimidade da negritude, transforma-se em um instrumento de empoderamento e de transformação social. Essa

inclusão é fundamental para que mais pessoas se reconheçam nas telas e sintam orgulho de suas histórias, identidades e saberes.

Além de sua dimensão nacional, o cinema negro dialoga também com contextos regionais e locais, como no caso do arquipélago do Marajó, onde produções sobre a realidade negra marajoara preservam memórias culturais, fortalecem a autoestima coletiva e reforçam o sentimento de pertencimento. Nessa perspectiva, o cinema negro atua como espaço de afirmação identitária e de resistência contra o racismo estrutural.

Mais do que uma expressão estética, o cinema negro constitui-se como um projeto político, cultural e pedagógico. Ele reafirma identidades, reconecta o afrodescendente à sua ancestralidade e combate os processos históricos de exclusão, silenciamento e estereotipagem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária.

1.3 O Racismo no ambiente escolar

De acordo com Almeida (2019), “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 22).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o racismo opera também em camadas estruturais e simbólicas. Apesar de se manifestar em diversos contextos, o racismo frequentemente ocorre por meio de atitudes que, embora sutis e nem sempre perceptíveis, reforçam a ideia de que algumas culturas são inferiores a outras. Essa perspectiva é reproduzida até mesmo nas instituições de ensino, especialmente através de recursos didáticos que perpetuam estigmas de discriminação racial.

Precisamente por isso, a escola exerce um papel fundamental, funcionando como espaço de reflexão e combate a essas práticas, e precisa promover ações contínuas em defesa de uma educação antirracista. Em sua obra *Pequeno manual antirracista*, Ribeiro (2019) defende que

Um ensino que valorize as diversas existências e que preste homenagem positiva à população negra é vantajoso para toda a sociedade. Isso ocorre porque o conhecimento de histórias africanas contribui para uma nova construção da subjetividade dos indivíduos negros, rompendo com a visão hierárquica que os brancos possuem da cultura negra, deixando de ver a humanidade apenas como seus iguais (Ribeiro, 2019, p. 21).

De acordo com essa concepção, a escola deve educar cidadãos conscientes e engajados em transformar a realidade, pois é por meio das ações que se reduzem as desigualdades. Em consonância, Munanga (2005) declara que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e

inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2005, p. 17).

Para concretizar a valorização da cultura e identidade racial, é necessário um esforço contínuo de desconstrução de estereótipos e preconceitos. Na obra *Superando o racismo na escola*, organizada por Kabengele Munanga (2005), o autor demonstra como os estereótipos raciais influenciam a forma como os indivíduos negros são percebidos e tratados na sociedade e a realidade que também se reproduz no ambiente escolar.

Essa baixa expectativa docente, entretanto, não é um fenômeno isolado, mas se concretiza em dinâmicas prejudiciais no ambiente escolar. Lamentavelmente, alguns professores reproduzem práticas racistas em sala de aula. Além de desacreditarem o potencial dos alunos, oferecem tratamento diferenciado com base na cor da pele e, muitas vezes, se mantêm indiferentes diante de situações de discriminação. Isso prejudica o bem-estar emocional e a autoconfiança dos estudantes, contribuindo para casos de evasão escolar.

Como consequência direta, os alunos negros enfrentam de forma recorrente a influência de estereótipos: frequentemente vistos como incompetentes, são colocados em situações que assumem que sua cor determina seu desempenho escolar. Essa postura leva ao afastamento dos estudantes e reforça a exclusão. Para desconstruir tais estigmas, é essencial reconhecer e enfrentar o racismo presente nas políticas e práticas educacionais. Como afirma Ribeiro (2019, p. 19), “o combate ao racismo é um processo doloroso”. Nessa senda, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* ressaltam a importância de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, com o objetivo de superar as desigualdades étnico-raciais existentes na educação escolar em todos os níveis. Essa é, antes de tudo, uma responsabilidade do Estado e da escola, que juntos devem contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática (Brasil, 2010).

Reconhecer implica questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualificam os negros e reforçam estereótipos depreciativos. Significa também valorizar e divulgar os processos históricos de resistência negra, desde a escravidão até a contemporaneidade, respeitando a cultura e identidade afrodescendente. Isso inclui criar condições para que estudantes negros não sejam rejeitados, menosprezados ou desestimulados a continuar os estudos, bem como assegurar professores qualificados e comprometidos em promover relações de respeito e igualdade (Brasil, 2010).

Em regiões como o Marajó, onde diferentes formas de racismo se manifestam, torna-se ainda mais urgente que o debate seja introduzido desde os primeiros anos escolares, para que no futuro os sujeitos reconheçam a si mesmos e ao outro em uma perspectiva de respeito e valorização.

Ao refletirmos sobre o racismo, é comum pensar em suas manifestações diretas ou indiretas: seja o racismo explícito, marcado pela intenção de ofender, seja o racismo disfarçado de humor e sarcasmo. O racismo estrutural, porém, vai além: manifesta-se através de expressões e hábitos linguísticos depreciativos que se naturalizam no cotidiano. Isso ocorre, por exemplo, nas escolas, quando alunos negros recebem apelidos como “feijão”, “amendoim” ou “Pelé”, dados por colegas, inclusive pardos que não se reconhecem como negros. Para muitos estudantes, negro é apenas aquele de pele retinta, e tais práticas acabam se perpetuando no ambiente escolar.

Esse processo, enraizado nas bases da sociedade, prejudica historicamente a população negra. O racismo estrutural envolve práticas conscientes e inconscientes, costumes e expressões culturais que, de forma direta ou indireta, reforçam o preconceito e a segregação racial. Como afirma Ribeiro (2019, p. 7), “a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes cotidianas”.

Esse ciclo se perpetua precisamente porque quando ignoramos o impacto do racismo desde a infância, ele tende a se reproduzir ao longo da vida. Muitos estudantes não recebem orientação sobre como suas atitudes podem ferir o outro e acabam repetindo comportamentos discriminatórios em casa e na escola.

Na obra *Racismo Estrutural*, Silvio Almeida (2019) explica como esse fenômeno organiza percepções sociais que moldam a maneira como entendemos o mundo, sendo sustentado pelos meios de comunicação, pela cultura popular e pelo sistema de ensino: “a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2019, p. 41).

Essa reprodução do racismo também se manifesta em situações aparentemente banais, mas profundamente simbólicas, como quando estudantes sugerem que colegas negros representem personagens estereotipados, escravos, sacis, “macumbeiros”, em atividades escolares. Tais atitudes evidenciam como crianças e jovens internalizam concepções racistas sem plena consciência de sua gravidade, reforçando a necessidade de ações pedagógicas imediatas.

Um dos sinais mais evidentes de racismo estrutural na escola é a ausência de representatividade negra: na formação de professores, na elaboração do currículo e nos materiais didáticos, que historicamente invisibilizaram os saberes africanos e afrodescendentes. A história africana, por exemplo, é frequentemente reduzida à experiência da colonização europeia, ignorando a riqueza cultural, científica e histórica do continente. Como lembra Ribeiro (2019, p. 21), “um ensino que valoriza as várias existências e que reverencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade”.

Apesar da Lei nº 10.639/2003 obrigar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, muitas escolas não trabalham efetivamente a temática. Quando o fazem, abordam apenas alguns elementos, deixando de lado aspectos fundamentais, como a história e o respeito às religiões de matriz africana. Em muitos casos, a resistência de familiares, que desconhecem essas tradições, dificulta a abordagem pedagógica, perpetuando o preconceito e a perseguição histórica contra essas religiões no Brasil.

A ausência de representatividade e o ciclo de exclusão contribuem para maiores índices de abandono escolar e limitam o acesso a oportunidades educacionais, perpetuando disparidades raciais. Como ressalta Ribeiro (2019, p. 16):

A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual.

Dessa forma, os docentes, especialmente de História, têm papel estratégico no combate ao racismo: podem empregar o conhecimento histórico para desconstruir representações sociais prejudiciais, além de atuar como agentes na implementação de políticas públicas.

Silvio Almeida (2019) reforça que o racismo não é um fenômeno isolado, mas estrutural, profundamente arraigado em todas as dimensões da vida social: “o combate ao racismo estrutural exige uma mudança nas estruturas sociais e políticas que perpetuam as desigualdades raciais. Isso começa com o reconhecimento de que o racismo não é um problema de indivíduos, mas de todo o sistema” (Almeida, 2019, p. 83).

Encerrar o debate sobre racismo nas escolas é refletir sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Reconhecer que o racismo é estrutural é o primeiro passo para a transformação. A escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos, assegurando que todos os estudantes, em especial os negros, tenham as mesmas oportunidades de sucesso e desenvolvimento, sem a necessidade de enfrentar situações de discriminação.

1.4 Educação Antirracista e Cinema Negro: Possibilidades didáticas no ensino de História

O uso do cinema como recurso didático no ensino de História tem se mostrado uma prática pedagógica relevante para a construção de saberes críticos e significativos, especialmente quando associado a uma perspectiva de educação antirracista. Nesse contexto, o Cinema Negro emerge como uma ferramenta potente de reflexão e problematização das relações raciais, da memória e da cultura afro-brasileira.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, e da Lei nº 13.006/2014, que determina a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas, reforça a importância das produções audiovisuais no processo educativo. Ambas as legislações se configuram como políticas públicas voltadas à valorização da diversidade cultural e à promoção da igualdade racial na educação básica.

O Cinema, segundo Napolitano (2023, p.13), é um “instrumento pedagógico privilegiado”, pois permite articular emoção e razão, promovendo o diálogo entre a linguagem artística e os conceitos históricos. O autor ressalta que, com o professor como mediador, o filme pode suscitar leituras críticas e reflexivas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Essa perspectiva é reforçada por Almeida (2001), que destaca o potencial do audiovisual para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, e por Ferro (1992), que compreende o cinema como “um agente histórico”, capaz de refletir, deformar ou reinterpretar o passado.

Apesar da crescente circulação do Cinema Negro em mostras, festivais e plataformas digitais, ainda são escassos os estudos que problematizam sua utilização sistemática na educação básica. Entretanto, sua relevância pedagógica é incontestável, pois permite aos estudantes compreenderem as múltiplas dimensões das experiências afro-brasileiras, reconhecendo processos de resistência, luta e afirmação identitária. Abdias Nascimento (2016) enfatiza que a arte, e particularmente o cinema, é um espaço de enfrentamento do racismo e de reconstrução da memória coletiva negra.

Do ponto de vista metodológico, o cinema é considerado uma fonte histórica relevante, na medida em que expressa visões de mundo, valores e ideologias de uma época. Pinski (2005, *apud* Xavier, 2010, p. 7) observa que “os historiadores se apropriam das fontes históricas através de métodos específicos, diversos para construir seus discursos históricos”. Assim, as imagens cinematográficas, quando analisadas criticamente, permitem compreender tanto o contexto de sua produção quanto as intencionalidades narrativas e estéticas envolvidas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2017) reforçam a importância do uso de múltiplas linguagens e fontes no ensino de História, estimulando a leitura crítica de documentos visuais, sonoros e audiovisuais. Os PCNs orientam que o aluno deve “desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados de abordagens distintas” (Brasil, 1998, p. 88). Essa diretriz legitima o uso do cinema como instrumento de aprendizagem e reflexão.

Ao abordar o cinema como documento, é fundamental reconhecer seus limites e potencialidades. O filme é uma narrativa construída, impregnada de valores e interpretações do período em que foi produzido. Assim, mais do que uma simples ilustração, o cinema deve ser trabalhado como objeto de análise histórica, capaz de provocar debates sobre memória, identidade e representações sociais. Napolitano (2023) e Mauad (2008) alertam que o professor deve mediar a leitura fílmica, contextualizando a produção e discutindo as relações entre a obra e o contexto histórico, político e cultural retratado.

No caso do Cinema Negro, essa mediação ganha contornos ainda mais significativos, pois envolve o reconhecimento de narrativas e estéticas produzidas por realizadores negros, que reivindicam o protagonismo de seus sujeitos e histórias. Celso Prudente (2019) afirma que o cinema negro brasileiro representa uma estética de resistência, na qual a imagem se torna instrumento de emancipação cultural. Do mesmo modo, Zélia Amador de Deus (2020) destaca que a representação audiovisual negra é uma forma de reparação simbólica e de democratização do imaginário nacional.

Schmidt (2005) ressalta que a produção cinematográfica é uma forma pela qual os alunos vivenciam, na prática, outras linguagens que os historiadores utilizam para interpretar o conhecimento histórico. Assim, o professor deve recorrer a metodologias que favoreçam a leitura crítica das imagens, estimulando os alunos a reconhecerem as relações entre o passado e o presente, as permanências e rupturas das representações sociais, e o papel do cinema na formação da consciência histórica.

A articulação entre o cinema e o Ensino de História atende, portanto, às diretrizes das políticas educacionais vigentes, que defendem uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade cultural e a equidade racial. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é função da escola promover o respeito às diferenças e combater todas as formas de preconceito e discriminação.

Dessa maneira, o uso do Cinema Negro no ensino de História não se limita à transmissão de conteúdo, mas promove a formação crítica e cidadã. Por meio da análise de filmes que retratam as experiências negras, os alunos desenvolvem competências interpretativas, aprendem a identificar discursos raciais e a desconstruir estereótipos. O cinema, nesse sentido, transforma-se em uma ferramenta de educação antirracista, possibilitando o diálogo entre memória, identidade e justiça social.

Em síntese, incorporar o Cinema Negro como recurso didático contribui para a valorização da cultura afro-brasileira, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Ao reconhecer o cinema como fonte histórica e instrumento de reflexão crítica, o ensino de História se torna mais

sensível à diversidade cultural e comprometido com a formação de sujeitos conscientes e transformadores da realidade.

1.5 Cinema Negro: História, Representatividade e Resistência no Brasil e nos Estados Unidos

O Cinema Negro constitui-se como um campo de resistência cultural e política que, desde o início do século XX, busca desconstruir estereótipos raciais e promover a valorização das identidades negras por meio da linguagem audiovisual. Nos Estados Unidos, esse movimento emergiu em um contexto de segregação racial e exclusão sistemática da população afro-americana das principais produções cinematográficas, refletindo o racismo estrutural presente na sociedade estadunidense.

Durante as primeiras décadas do cinema, era comum que atores brancos utilizassem técnicas conhecidas como *blackface*³ e *yellowface*,⁴ práticas herdadas dos espetáculos de menestréis do século XIX, nas quais o rosto era pintado e as características físicas e comportamentais das pessoas negras e de outras minorias eram caricaturadas. Tais representações tinham como objetivo ridicularizar e desumanizar, reforçando preconceitos e consolidando estereótipos racistas. Filmes como *A Cabana do Pai Tomás* (1903), *O Nascimento de uma Nação* (1915), *O Cantor de Jazz* (1927) e *Otelo* (1965) são exemplos emblemáticos dessa prática, apresentando personagens negros de forma grotesca e submissa, muitas vezes interpretados por atores brancos em maquiagem escura.

Nesse contexto de exclusão, destaca-se o trabalho pioneiro de William D. Foster, que em 1912 produziu o curta-metragem *The Railroad Porter*, considerado o primeiro filme com elenco totalmente negro. A produção representou um marco histórico, ao conferir protagonismo a personagens negros em papéis cotidianos, subvertendo as convenções hegemônicas de Hollywood. A obra de Foster simboliza o início de uma resistência estética e política, abrindo

³ O *blackface* surgiu nos Estados Unidos no século XIX, nos shows dos menestréis, quando atores brancos pintavam o rosto de preto para representar, de forma caricata e racista, pessoas negras. Essa prática reforçava estereótipos pejorativos e contribuiu para a propagação do racismo e da discriminação na cultura ocidental. PEREIRA, Juliana. **O que são Blackfaces e por que eles são racistas?** Portal Geledés, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-sao-blackfaces-e-por-que-eles-sao-racistas/>. Acesso em: 14 set 2024.

⁴ O termo *yellowface* refere-se ao uso de maquiagem, trajes e outros dispositivos para simular características asiáticas em atores não asiáticos, historicamente com o objetivo de reforçar estereótipos ou para preencher papéis que poderiam ser melhor representados por atores asiáticos. Esta prática, que remonta a filmes como “*The Good Earth*” (1937), onde um ator branco foi pintado de amarelo, perpetua uma visão distorcida e desrespeitosa das culturas asiáticas. GALLINEA, Maria; ALMEIDA, Ticyane. ‘Impostora: Yellowface’ – Uma Sátira Ácida Sobre Apropriação Cultural e Identidade Racial. **Elos**, 12 ago. 2024. Disponível em: <https://elos.sites.uepg.br/posts/impostora-yellowface-uma-satira-acida-sobre-apropriacao-cultural-e-identidade-racial/>. Acesso em: 14 set. 2024.

caminho para narrativas que valorizassem a experiência afro-americana e reivindicassem a presença negra como sujeito de sua própria história.

A ausência de protagonismo negro no cinema estadunidense e mundial evidencia o caráter estrutural do racismo, que durante décadas limitou as possibilidades de representação e participação de artistas negros. Conforme argumenta Abdias Nascimento (2016), a cultura e as artes constituem-se como instrumentos centrais na luta contra a opressão racial, sendo o resgate da memória e da identidade negra essencial para a construção de uma estética antirracista. Assim, o cinema negro surge não apenas como uma forma de arte, mas também como uma ferramenta de transformação social e afirmação política.

No Brasil, esse debate ganha força especialmente a partir da década de 1960, com o movimento do Cinema Novo, que se propôs a problematizar as questões sociais, culturais e raciais do país. Segundo Celso Prudente (2019), o Cinema Novo configurou-se como uma tendência cinematográfica voltada à representação da realidade brasileira e da cultura popular, buscando a transformação social e se opondo ao modelo da chanchada, que tratava a cultura nacional de forma folclorizada e despolitizada. Embora o movimento tenha promovido uma reflexão sobre a identidade nacional, a presença negra nas telas ainda permaneceu marginalizada, revelando as contradições do próprio projeto de representação do Brasil.

A partir da década de 1990, o debate sobre as representações raciais no audiovisual brasileiro se intensifica. Cineastas, produtores e estudiosos passaram a discutir a necessidade de questionar a ausência e a estigmatização de personagens negros nas narrativas cinematográficas. Em 1999, no Museu da Imagem e do Som (MIS), em São Paulo, realizou-se o I Encontro de Realizadores e Técnicos Negros, organizado pelos cineastas Jeferson De e Daniel Santiago, reunindo importantes nomes como Celso Prudente, Agenor Alves, Valter José e Ari Cândido. O evento resultou na elaboração do *Manifesto Dogma Feijoadá* (2000), considerado o marco fundador do cinema negro brasileiro contemporâneo.

O manifesto propôs sete diretrizes fundamentais conhecidas como “os mandamentos do cinema negro brasileiro” que buscavam orientar produções comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira, são elas:

- (1) o filme deve ser dirigido por um realizador negro brasileiro; (2) o protagonista deve ser negro; (3) a temática deve estar relacionada à cultura negra brasileira; (4) o filme deve privilegiar produções urgentes e exequíveis; (5) personagens estereotipados devem ser evitados; (6) o roteiro deve destacar o negro comum brasileiro; e (7) super-heróis ou bandidos devem ser evitados (Carvalho; Domingues, 2017).

Essas diretrizes marcaram o início de uma nova fase do audiovisual nacional, na qual o negro deixou de ser mero objeto de representação e passou a ser sujeito da criação e da narrativa.

Como observa Zélia Amador de Deus (2020), o Cinema Negro brasileiro é um espaço de disputa simbólica e política, onde se constrói uma estética da resistência e da ancestralidade, afirmando o pertencimento e o direito à memória da população negra.

No contexto amazônico, o Cinema Negro também tem conquistado espaço e visibilidade, especialmente por meio de festivais e cineclubes. No Pará, o movimento se fortalece a partir de 2019 com a realização do I Festival de Cinema Negro Zélia Amador de Deus, idealizado pela Cinediaspora, sediado em Belém. O evento, realizado em pontos de cultura localizados em bairros periféricos de Belém e Ananindeua, teve como objetivo discutir o racismo através das produções audiovisuais e valorizar o cinema afro-brasileiro produzido na Amazônia. Além da exibição de filmes regionais, o festival promoveu debates e premiou obras com o Troféu Zélia Amador de Deus, consolidando-se como um importante espaço de resistência, reflexão e formação cultural.

De acordo com Zélia Amador de Deus (2020) é fundamental que o cinema amazônico contemple as narrativas negras e periféricas, pois a representatividade é também uma forma de reparação histórica e de democratização do imaginário nacional. O fortalecimento de iniciativas como o festival paraense demonstra que o cinema negro no Brasil não se limita a um movimento artístico, mas constitui-se como um projeto político de emancipação e de reconstrução identitária.

Dessa forma, o cinema negro, seja nos Estados Unidos, no Brasil ou no Pará, emerge como um instrumento de resistência e reexistência, capaz de ressignificar as imagens, questionar os discursos hegemônicos e propor novas formas de representação da população negra. Conforme defende Abdias Nascimento (2016), a arte é um espaço de libertação e consciência racial; por meio dela, a população negra reafirma sua humanidade e reivindica seu direito de narrar a própria história. Assim, o cinema negro ultrapassa o campo estético e se afirma como um projeto de transformação social, cultural e política, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Dessa maneira, a discussão teórica é deslocada para a prática pedagógica no próximo capítulo, que apresenta a experiência do projeto “Resistir para Existir” realizada com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Afuá, no Pará.

2 CURTAS-METRAGENS DO CINEMA NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA ANTIRRACISTA NA AMAZÔNIA MARAJOARA

A I Mostra de Cinema Negro, realizada no âmbito do Projeto Resistir para Existir 2024, com a participação de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituiu-se como uma iniciativa pedagógica voltada à reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A discussão sobre o racismo e a valorização da identidade afro-brasileira nas instituições de ensino revela-se uma demanda urgente e imprescindível, considerando que a escola é um espaço privilegiado para a formação cidadã e a construção de valores sociais e culturais. Conforme argumenta Gomes (2017), é fundamental que o processo educativo promova ações sistemáticas de enfrentamento ao preconceito racial desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse contexto, o Cinema Negro, enquanto linguagem artística e cultural dotada de sensibilidade, acessibilidade e potência discursiva, configura-se como um instrumento pedagógico relevante para o desenvolvimento de práticas educativas que fomentem o debate sobre identidade, pertencimento, representatividade e ancestralidade africana. Por meio de suas narrativas visuais e simbólicas, o cinema possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes e contribui para a consolidação de uma educação antirracista e emancipatória.

Imagem 1 - Banner do Projeto Resistir para existir, ano 2024.



Fonte: Autoria própria, (2024)

A experiência foi desenvolvida com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Frei Faustino Legarda, na cidade de Afuá-Pará. A referida escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, recebendo alunos do 2º ao 9º ano, inclusive em período

integral. A proposta consistiu na exibição de curtas-metragens do Cinema Negro, seguidos de rodas de conversa e análises coletivas.

Para tanto, os filmes foram selecionados conforme a faixa etária e maturidade dos estudantes, buscando adequação ao nível de compreensão sobre o tema. As discussões ocorreram de forma dialógica, permitindo que os alunos expressassem suas percepções, sentimentos e interpretações, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade, baseada no diálogo e na criticidade.

Durante as sessões, observou-se que os estudantes refletiram sobre as diversas formas de racismo, suas próprias identidades e discutiram representações positivas do negro apresentadas nos filmes, conectando-as com suas vivências cotidianas e a realidade escolar. Essa prática favoreceu não apenas a compreensão dos conteúdos históricos e culturais, mas também o fortalecimento da consciência identitária e do orgulho étnico-racial.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a construção de uma educação para as relações étnico-raciais exige a valorização da cultura afro-brasileira e africana, combatendo estereótipos e desconstruindo o racismo em suas múltiplas formas. Nesse sentido, o Cinema Negro, articulado criticamente ao currículo escolar, mostrou-se um recurso potente para fomentar a inclusão e a reflexão crítica.

A prática também dialoga com as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2004), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, os debates realizados contemplaram diferentes formas de racismo estrutural, institucional, cultural, religioso e ambiental, em consonância com a literatura que problematiza as desigualdades raciais no Brasil (Almeida, 2019).

Nessa perspectiva, a experiência tem demonstrado que o Cinema Negro, quando utilizado de forma orientada e mediado por um(a) professor(a) em sala de aula, constitui-se como uma potente ferramenta pedagógica capaz de promover debates significativos sobre temas como racismo, identidade e ancestralidade africana. Em contextos educacionais marcados pela escassez de recursos materiais, como nas escolas situadas na região amazônica marajoara, o uso de produções cinematográficas mostra-se especialmente relevante, uma vez que desperta maior interesse e engajamento por parte dos estudantes.

Considerando que muitas instituições de ensino dessas localidades não dispõem de salas físicas de cinema e que grande parte dos alunos não possui acesso à internet ou a plataformas de streaming, o cinema na escola torna-se uma oportunidade única de ampliação do repertório cultural e de inserção em experiências estéticas significativas. Conforme destaca Napolitano (2003), o cinema em sala de aula não deve ser apenas um instrumento de ilustração do conteúdo,

mas um meio de provocar reflexão, interpretação e diálogo interdisciplinar, contribuindo para a formação crítica dos discentes.

Sob essa perspectiva, o cinema negro, segundo Prudente (2017), representa uma forma de resistência estética e política, cuja centralidade está na reconstrução das narrativas históricas e culturais da população afrodescendente. Sua utilização no ambiente escolar favorece, portanto, não apenas a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também o fortalecimento de uma consciência cidadã e inclusiva, reafirmando o papel da educação como espaço de resistência, valorização da diversidade e transformação social.

2.1. Relatos de Experiência da exibição de curtas-metragens

2.1.1 Relato de experiência I: O curta-metragem *Amor de Cabelo* (2019) e a discussão sobre racismo cultural, identidade afrodescendente e representações familiares no espaço escolar no Ensino Fundamental em *Meu nome é Maalum!* (2021) – Turmas do 6º Ano

Figura 1 – Cena do curta-metragem *Amor de cabelo* (2019)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AgWZtqHAmJM>. Acesso em 22 de set de 2025.

O curta-metragem *Amor de Cabelo* (Hair Love, 2019), dirigido por Matthew A. Cherry e vencedor do Oscar de Melhor Curta de Animação em 2020, com duração de aproximadamente sete minutos, foi utilizado como recurso pedagógico nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e na turma do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por apresentar uma linguagem acessível, sensível e lúdica, a obra constitui-se como um instrumento significativo

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à reflexão sobre temas como aceitação, autoconfiança, paternidade ativa, amor e pertencimento cultural.

A proposta de trabalho com o referido curta-metragem teve como foco central o debate acerca do racismo cultural, compreendido como o conjunto de práticas, discursos e representações simbólicas que desvalorizam e inferiorizam manifestações culturais de grupos étnicos e raciais, reforçando estereótipos e hierarquias sociais. Essa forma de racismo atua de maneira sutil, mas profunda, ao negar legitimidade e reconhecimento a saberes, tradições e expressões artísticas de comunidades não hegemônicas (Munanga, 2004; Hall, 2003; Gomes, 2017).

No contexto amazônico e particularmente na região Marajoara, o racismo cultural assume contornos específicos, atravessando processos históricos de colonização, apagamento identitário e desigualdade social. Conforme apontam autores como José Ribamar Bessa Freire (2019), Sidney Chalhoub (2012) e Edna Castro (2010), as populações indígenas, afrodescendentes e ribeirinhas da Amazônia são frequentemente submetidas à marginalização simbólica, tendo suas manifestações culturais reduzidas a representações folclóricas ou exotizadas. Tais práticas reforçam o silenciamento das vozes locais e a invisibilização da diversidade étnica que caracteriza a região.

Nesse sentido, o uso pedagógico de *Amor de Cabelo* representa uma oportunidade de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento das identidades afro-amazônicas e indígenas presentes no território marajoara. Ao valorizar a estética negra e o vínculo afetivo entre pai e filha, o curta contribui para a construção de uma educação antirracista e plural, possibilitando aos estudantes refletirem sobre a importância da representatividade, do respeito às diferenças culturais e da resistência simbólica frente ao racismo estrutural e cultural que ainda permeia o cotidiano escolar e social da Amazônia.

Como lembra Guimarães (2023):

Crianças negras e pobres ainda não são compreendidas como sujeitos que têm direito a uma proteção integral, estando sempre no lugar de sujeitos que necessitam do mínimo, do básico. Portanto, a criança negra historicamente é atravessada pelo racismo e o adultocentrismo (Guimarães, 2023, p. 15):

Durante a exibição do curta-metragem, foi possível observar reações preconceituosas por parte de alguns estudantes. Por se tratar de uma turma de 6º ano, diversos alunos manifestaram comentários depreciativos em relação ao cabelo da personagem principal, afirmando que aquele cabelo era “muito feio” e “difícil de pentear, igual ao de alguns colegas da sala”. Diante desse cenário, tornou-se necessário interromper a exibição para intervir

pedagogicamente e, em seguida, realizar uma roda de conversa com o objetivo de discutir os padrões estéticos historicamente impostos à população negra.

Com base nesses acontecimentos, percebe-se que, mais do que nunca, a discussão sobre o racismo cultural e a valorização da identidade afrodescendente no espaço escolar mostra-se urgente e necessária. Como afirma Munanga (2005, p. 187), “o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos”. Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizem a diversidade são fundamentais para o combate às desigualdades históricas e à reprodução de preconceitos estruturais.

As rodas de conversa realizadas após a exibição foram direcionadas à reflexão sobre racismo cultural, identidade, valorização do cabelo afro, pertencimento cultural e enfrentamento ao racismo. O curta-metragem apresenta a narrativa de Zuri, uma menina negra de cabelos crespos e volumosos, e seu pai, que enfrentam o desafio de pentear seus fios em um dia especial: a visita à mãe no hospital. A história evidencia a importância da paternidade ativa, do cuidado e do fortalecimento da autoestima da criança, temas que despertaram discussões significativas entre os estudantes.

Durante as sessões, muitos alunos voltaram a associar o cabelo crespo da personagem a algo feio ou engraçado. Esse momento foi utilizado como ponto de partida para analisar como os padrões estéticos eurocêtricos foram historicamente impostos à população negra. Historicamente, os cabelos crespos foram alvo de discriminação, e a indústria cultural reforçou estereótipos negativos ao associar a beleza ao cabelo liso. De acordo com Almeida (2019, p. 41), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema”. O autor complementa que tal imaginário afeta, sobretudo, as mulheres negras, que “são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisões, expostas a todo tipo de violência” (Almeida, 2019, p. 43).

Assim, as reflexões suscitadas pelo filme permitiram evidenciar que os preconceitos expressos pelas crianças são resultados de um processo social, estrutural e histórico. Autoras como Carneiro (2003) e Akotirene (2019) destacam que o racismo de gênero, explicado pelo conceito de interseccionalidade, coloca as mulheres negras em um lugar de invisibilidade e subalternidade, reproduzido inclusive nos espaços escolares.

Além disso, a prática pedagógica com o curta permitiu discutir os significados culturais do cabelo afro. Em diversas culturas africanas, pentear os fios é um ritual ancestral que

simboliza transmissão de saberes e pertencimento coletivo. Perrot (2007) argumenta que o corpo e suas marcas são elementos fundamentais na constituição da memória e da identidade; nesse sentido, o cabelo afro é expressão de resistência e afirmação identitária.

Outro aspecto debatido pelos alunos durante as rodas de conversa foi a questão da paternidade. Algumas crianças relataram experiências pessoais, mencionando não conviver com o pai e serem cuidadas pelos avós. Uma aluna afirmou: “Professora, se o meu cabelo fosse assim, quem ia ter que me ajudar seria minha avó, porque meu pai não mora comigo, ele foi embora”. Esses relatos reforçam a importância de compreender as diversas configurações familiares negras e como elas são representadas na mídia e no espaço escolar.

Autores como Gonzalez (1988), Ribeiro (2017) e Santos (2020) ressaltam a necessidade de compreender as famílias negras para além de estereótipos de ausência paterna ou desestruturação, enfatizando que tais representações são fruto de um olhar racializado que invisibiliza a pluralidade das experiências negras no Brasil. Gonzalez (1988) afirma que a mulher negra historicamente sustentou a família e a comunidade, sendo “pilar da resistência cultural e afetiva do povo negro”. Ribeiro (2017) acrescenta que compreender as dinâmicas familiares negras implica reconhecer o racismo como um fator estrutural que impacta a organização afetiva e social dessas famílias.

O trabalho com *Amor de Cabelo* revelou, portanto, o quanto é urgente abordar o racismo e valorizar a identidade afrodescendente desde os primeiros anos da escolarização. O curta-metragem possibilitou reflexões sobre pertencimento, resistência cultural e enfrentamento aos padrões eurocêtricos, contribuindo para a construção de um espaço escolar mais inclusivo.

A experiência evidenciou, ainda, a importância de utilizar recursos culturais, como o cinema negro, para promover debates críticos, desconstruir estereótipos e valorizar a ancestralidade africana. Assim, reforça-se a função social da escola como espaço de transformação, resistência ao racismo estrutural e valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

Outro curta-metragem trabalhado com as turmas do 6º ano foi *Meu nome é Maalum!* (2021), produção brasileira que narra a história de uma menina negra que cresce em uma família marcada pelo afeto e por referências afrocentradas. Ao ingressar na escola, Maalum depara-se com o racismo quando seus colegas passam a zombar de seu nome, situação que a entristece e a leva a questionar o motivo da ridicularização. Com o apoio de seus pais, a protagonista descobre o significado profundo e simbólico de seu nome, o que a conduz a um processo de ressignificação de sua trajetória, fortalecendo sua autoestima e sua identidade étnico-racial.

Figura 2 - Cena do curta-metragem *Meu nome é Maalum!* (2021)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RRgJTERBUhw>. Acesso em 22 de set de 2025

Essa narrativa oferece um espaço privilegiado para refletir sobre ancestralidade africana, pertencimento, memória e enfrentamento ao racismo. Como observa Ribeiro (2017, p. 12), “o mundo apresentado nas escolas era dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”. Essa visão eurocêntrica e excludente ainda se manifesta nas práticas escolares, que muitas vezes invisibilizam as contribuições africanas e afro-brasileiras. Daí a relevância de práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural e a valorização da identidade negra.

A atividade pedagógica proposta buscou estimular reflexões sobre o racismo no ambiente escolar, identidade, origem dos nomes, pertencimento e respeito às diferenças, especialmente no contexto da região marajoara. Após a exibição do curta, foi organizada uma roda de conversa, na qual os estudantes foram convidados a responder à pergunta: “Você sabe por que recebeu o seu nome?”. As respostas revelaram vínculos afetivos com familiares, tradições religiosas e homenagens a pessoas importantes, proporcionando discussões sobre memória, tradição e ancestralidade.

Muitos alunos afirmaram que seus nomes eram homenagens a santos católicos, o que evidencia a influência da religiosidade na construção da identidade. Essa relação entre nome, memória e ancestralidade dialoga com o pensamento de Arriê (2020), que analisa os nomes próprios como expressões simbólicas da herança familiar e da memória coletiva. Nesse mesmo

sentido, Munanga (2005) destaca a importância do reconhecimento da diversidade cultural como elemento essencial na formação da cidadania e na construção de identidades plurais.

Quando questionados se gostavam de seus nomes, alguns estudantes responderam que sim, afirmando achá-los bonitos; entretanto, outros demonstraram descontentamento, o que pode indicar desconhecimento acerca da origem e do significado de seus nomes. Em seguida, foi realizada uma nova pergunta sobre a composição familiar: se moravam com os pais. Boa parte da turma relatou viver com avós e pais na mesma casa, realidade que remete às famílias extensas e intergeracionais típicas da região amazônica. Como observa Guimarães (2020), ao analisar a infância no arquipélago do Marajó, as relações familiares nessa região são marcadas pela coletividade, pela convivência entre gerações e pelo compartilhamento de responsabilidades no cuidado das crianças, características que reforçam a importância dos laços comunitários e afetivos no desenvolvimento infantil.

Durante o debate, observou-se que parte das crianças ainda confunde racismo com *bullying*. Embora ambos representem formas de violência simbólica, o racismo se configura como uma estrutura histórica e socialmente naturalizada, que sustenta desigualdades e exclusões (Carneiro, 2003). As manifestações de preconceito na infância, expressas por meio de piadas, apelidos ou estigmatizações, precisam ser denunciadas e desconstruídas desde cedo.

Assim, o curta *Meu nome é Maalum!* (2021) revelou-se um instrumento pedagógico relevante para fomentar o diálogo sobre diversidade, respeito e equidade racial. Conforme destaca Ribeiro (2017, p. 15), “é importante ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-las da invisibilidade”. Nesse sentido, discutir ancestralidade africana e identidade negra no ambiente escolar é um passo fundamental para romper com práticas eurocêntricas e construir uma educação inclusiva e antirracista.

Além disso, o curta possibilitou reflexões sobre a ancestralidade africana, ressaltando que os nomes carregam histórias, memórias e significados simbólicos. Ao resgatar o valor de seu nome, Maalum resgata também sua autoestima, em consonância com a defesa de uma educação emancipatória pautada na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento das identidades negras (Munanga, 2005).

O trabalho com o filme *Meu nome é Maalum!* (2021) evidenciou, portanto, que o Cinema Negro pode ser um recurso pedagógico potente para problematizar o racismo, valorizar a ancestralidade africana e fortalecer a identidade das crianças negras. As reflexões geradas a partir dessa experiência promoveram empatia, respeito mútuo e o reconhecimento de que todas as histórias merecem ser contadas e valorizadas.

Os mesmos filmes foram abordados com a turma do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os alunos estão integrados às turmas regulares, porém existem dias específicos

destinados ao atendimento especializado. Nesse contexto, o cronograma também abriu espaço para que os alunos do AEE participassem da mostra de filmes. Marcamos um dia específico, no qual a professora responsável pelo AEE auxiliou na comunicação com os estudantes. Foi nesse momento que percebi o quanto nós, professores marajoaras, precisamos de formações continuadas voltadas a áreas diversas, como a Educação Especial.

Imagem 2 - Alunos do AEE participando da 1ª mostra de Cinema Negro



Fonte: Autoria própria, 2024

A presença da professora foi essencial para que os alunos compreendessem a mensagem do filme. No final da sessão, confeccionamos trabalhos baseados na narrativa, e, enquanto eu conduzia a discussão, a professora traduziu a atividade em Libras, garantindo acessibilidade e inclusão. A experiência foi profundamente tocante. Falar sobre educação antirracista no AEE mostrou-se um desafio, especialmente por não possuir formação específica na área, mas revelou o potencial transformador do ensino inclusivo e da colaboração entre educadores.

Como defendem Mantoan (2003) e Aranha (2001), a escola inclusiva precisa garantir a participação efetiva de todos, reconhecendo e respeitando as diferenças. Além disso, segundo Gomes (2017), discutir questões étnico-raciais no âmbito da educação especial amplia o olhar sobre o sujeito, fortalecendo a luta por equidade e dignidade na escola.

Imagem 3 - Trabalho feitos pelos alunos do AEE



Fonte: Autoria própria (2024)

Ao dar visibilidade a narrativas que valorizam a cultura afro-brasileira, reafirma-se o papel da escola como espaço de resistência, transformação social e construção da cidadania. A culminância do projeto foi conduzida pela professora Márcia Friás, docente de Língua Portuguesa da turma do 6º ano, que desenvolveu uma atividade de encerramento baseada na leitura da obra *A Menina Bonita do Laço de Fita* (2008), de Ana Maria Machado. A partir dessa leitura, os estudantes criaram e apresentaram uma encenação teatral coletiva, estimulando o envolvimento afetivo, estético e crítico de toda a turma.

A experiência pedagógica levou a docente a refletir sobre a importância de promover leituras com protagonismo negro, compreendendo-as como parte de uma perspectiva antirracista. Segundo Gomes (2017), a escola precisa atuar como um “espaço de construção de saberes plurais”, que reconheça e valorize a presença negra em sua complexidade histórica e cultural. Essa prática contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de uma educação voltada à diversidade.

A literatura infantil afro-brasileira, conforme defende Cunha Júnior (2019), constitui um instrumento de reconhecimento e representatividade, pois permite que crianças negras se vejam como sujeitos de suas próprias histórias, ampliando a noção de pertencimento e autoestima. Ao abordar personagens negros de maneira positiva e plural, obras como *A Menina Bonita do Laço de Fita* (2008) rompem com o silenciamento histórico das identidades negras e promovem a valorização das raízes africanas na formação da identidade nacional.

Ribeiro (2017) reforça que a representatividade literária e midiática de pessoas negras é essencial para a formação cidadã e o empoderamento simbólico, uma vez que o apagamento

dessas narrativas reforça o racismo estrutural e cultural. Da mesma forma, Munanga (2005) destaca que práticas pedagógicas que integram elementos da cultura afro-brasileira ao currículo escolar fortalecem o sentimento de pertencimento e possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica e antirracista entre os estudantes.

Essas experiências demonstram que o cinema e a literatura são recursos pedagógicos potentes para problematizar o racismo, valorizar a ancestralidade africana e fortalecer a identidade das crianças negras. Além disso, promovem a discussão sobre o papel do afeto, da paternidade negra e da coletividade na construção da cidadania e da autoestima, incentivando o respeito, a empatia e o reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

2.1.2 Relato de Experiência II: Racismo, Laços Familiares e Memória no Curta-metragem *A Câmera de João* (2017) - Turmas do 7º ano

Figura 3 - Cena do curta-metragem *A câmera de João* (2017)



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MhRMEirjhTU>. Acesso em 22 de set de 2025.

O curta-metragem *A Câmera de João* (2017), dirigido por Tothi Cardoso, foi exibido para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Ambientado no bairro de Campinas, em Goiânia, o filme acompanha a relação entre João, interpretado por Lucas Romão, e seus avós, Zeca (Adilson Magalhães) e Sônia (Neuza Borges).

A obra se destaca por retratar o afeto em uma família negra, explorando a fotografia como recurso de memória, pertencimento e resistência cultural. Tal representação é de extrema importância, considerando que historicamente o afeto entre famílias negras foi invisibilizado pela escravidão e pelo racismo estrutural, que forçaram separações, interditaram vínculos e produziram o apagamento de histórias (Gonzalez, 1984; Nascimento, 2016).

Imagem 4 - Alunos do 7º assistindo curtas-metragens do cinema negro



Fonte: Autoria própria (2024)

A exibição do filme foi seguida de rodas de conversa, nas quais os alunos compartilharam memórias relacionadas aos avós e reflexões sobre o papel da fotografia na preservação das lembranças familiares. Emergiram relatos de estudantes que associavam os avós ao “sítio”, espaço de convivência e afetividade, e a constatação de que muitos não possuíam fotografias com familiares devido às limitações financeiras.

Essa dinâmica possibilitou não apenas o reconhecimento das memórias pessoais, mas também a compreensão da fotografia como instrumento de construção da identidade, sobretudo para a população negra, cuja imagem foi historicamente produzida sob olhares estigmatizantes (Munanga, 2005).

Historicamente, a imagem do negro no Brasil, especialmente no final do século XIX e início do século XX, era mercantilizada. Em 1866, o fotógrafo Cristiano Júnior anunciou a venda de cartões postais com rostos negros no Rio de Janeiro. Ele retratava pessoas negras escravizadas ou recém-libertas, transformando essas imagens em produtos turísticos sem nomes ou histórias, apenas categorizadas como “moleques de recados”, “mulatas sensuais” ou “amas de leite”. Essas imagens objetificavam os corpos e reforçavam estereótipos, construindo uma visão do Brasil como país exótico, onde a população negra existia apenas como pano de fundo, trabalhadores submissos e peças folclóricas (Carneiro, 2003; Guimarães, 2017, p. 54-61).

No curta, a figura do avô Zeca assume papel central como guardião da memória e guia emocional do neto. Ao compartilhar recordações e fotografias, ele transmite saberes ancestrais, ensinando João a valorizar o passado como parte viva de sua identidade (Perrot, 2007).

A potência dessa narrativa ficou evidente durante a roda de conversa, os alunos revelaram resistência em tirar fotografias. Esse fato foi analisado à luz da relação histórica entre pessoas negras e a fotografia: no Brasil, a partir do século XIX, os negros não eram donos de suas imagens, sendo frequentemente retratados sob perspectivas que reforçavam a marginalização e a subalternidade (Nascimento, 2016; Guimarães, 2017, p. 59).

Ao valorizar a fotografia como herança e expressão de orgulho, *A Câmera de João* (2017) rompe justamente com esse histórico de apagamento e oferece uma narrativa positiva sobre a família negra. Como observa Carneiro (2003), romper com a lógica de invisibilidade significa afirmar a dignidade da população negra e resgatar sua humanidade.

Além disso, a obra aborda a importância do afeto como forma de resistência. Lélia Gonzalez (1984) já destacava a necessidade de reconhecer as experiências da população negra a partir de sua própria cultura, valorizando práticas de cuidado e solidariedade que a escravidão tentou apagar. O curta evidencia que o afeto e a memória são práticas políticas de sobrevivência e resistência.

O trabalho com *A Câmera de João* (2017) permitiu reflexões profundas sobre memória, afeto, identidade e resistência. Foi possível discutir com os alunos o papel da família negra como espaço de transmissão cultural e afetiva, contrapondo-se a séculos de apagamento e estigmatização. Ao mostrar uma família negra unida, amorosa e orgulhosa de sua história, o curta fortalece representações positivas, essenciais para que crianças negras construam autoestima e pertencimento a partir de suas próprias raízes.

Para as crianças da Amazônia, afastadas dos centros urbanos, o filme evidencia a violação do direito à memória, assim como ocorre com as infâncias de nossos ancestrais negros, cujas experiências foram atingidas pelo racismo, pobreza e outras formas de violação de direitos humanos (Guimarães, 2017).

O cinema, nesse caso, revelou-se um instrumento pedagógico potente para repensar a relação entre racismo, memória e educação, promovendo consciência crítica e valorização da herança cultural afro-brasileira (Munanga, 2005; Carneiro, 2003).

No dia da culminância do projeto, os alunos do 7º ano realizaram uma encenação e dança ao som da música “*Eu Sou*”, do cantor brasileiro WD (Washington Duarte). A canção traz em sua letra temas como preconceito e racismo, abandono e ausência parental, padrões de beleza e rejeição social, resistência e afirmação pessoal, autoconhecimento e autoestima:

[...] Eu sou
Quem vai emprestar minha bandeira
Eu sou
E ninguém isso vai mudar
Tudo começou dar certo quando eu aprendi me amar

Seu nariz é lindo, preto
Sua boca é linda
E seu cabelo é lindo, preto
Sua cor é linda [...]

(Washington Duarte. Disponível em <https://www.letras.mus.br/washington-duarte/eu-sou/>. Acesso em 12 Ago de 2025.

O momento foi de grandes descobertas para os estudantes: encenar e dançar essa música foi, segundo eles, uma experiência desafiadora e transformadora, que possibilitou reflexões Racismo, memória, afeto familiar e empatia social.

Essas temáticas dialogam com autores como Sueli Carneiro (2005), que discute o impacto do racismo na construção da subjetividade da juventude negra; Kabengele Munanga (2019), que analisa o processo histórico da discriminação racial no Brasil e a importância do fortalecimento da identidade afro-brasileira; e Nilma Lino Gomes (2017), que enfatiza a importância da educação antirracista na formação dos jovens.

No que se refere ao abandono e ausência parental, autores como Maria Helena Souza Patto (2000) e Donald Winnicott (1999) abordam as consequências emocionais da falta de vínculos familiares na infância e adolescência, destacando a importância do acolhimento afetivo para o desenvolvimento saudável.

Assim, a atividade pedagógica desenvolvida a partir da música *Eu Sou* propiciou aos alunos uma vivência artística que ultrapassou a estética, tornando-se um espaço de consciência social e construção de autoestima.

2.1.3 Relato de Experiência III: Autoestima, Equidade Racial e Representação no Curta *Cores e Botas* (2010) - Turmas 8º ano

Figura 4 - Cena do curta-metragem *Cores e botas* (2010)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o>
Acesso em 22 de set de 2025.

O curta-metragem *Cores e Botas* (2010), dirigido por Juliana Vicente, apresenta uma narrativa potente sobre infância, racismo estrutural e padrões estéticos excludentes. A obra acompanha a trajetória de Joana, uma menina de oito anos que sonha em se tornar paqueta, mas se depara com a rejeição causada pelo racismo estético e pela falta de representatividade midiática.

A escolha do filme para turmas do 8º ano se mostrou relevante, pois propiciou debates sobre autoestima, representatividade, equidade racial e os efeitos do racismo na infância. Como destaca Fanon (2008), a criança negra é confrontada desde cedo com a experiência de “ser olhada” a partir de estigmas raciais, internalizando uma sensação de inadequação que molda sua subjetividade.

A narrativa do curta demonstra que o racismo não se limita a ofensas explícitas, mas atua de forma estrutural, afetando o imaginário, os sonhos e a autoestima de crianças negras. Apesar do talento e da dedicação, Joana não corresponde ao “perfil” esperado, evidenciando que o mérito isolado não é suficiente diante de barreiras estruturais (Carneiro, 2003).

Durante a roda de conversa após a exibição, os estudantes reconheceram o racismo como o motivo central da exclusão de Joana, demonstrando consciência crítica. Essa percepção se alinha ao que defende Ribeiro (2019): não basta acreditar na meritocracia; é preciso compreender as desigualdades históricas que estruturam as oportunidades sociais.

Imagem 5 - Exibição do curta



Fonte: Autoria própria (2024)

A cena em que a mãe de Joana é alvo de risos por causa de seu cabelo revelou como o racismo estético segue naturalizado. Nilma Lino Gomes (2002) aponta que o cabelo crespo foi historicamente estigmatizado, mas quando ressignificado se transforma em símbolo de

resistência e identidade. Esse momento também revelou como o racismo internalizado atua entre crianças, reproduzindo padrões eurocêtricos de beleza.

Além das questões de representação visual e memória, o filme também suscitou uma reflexão interseccional. Joana pertence a uma família negra de classe média, mas, como observa Akotirene (2019), a interseccionalidade mostra que o racismo não desaparece diante de outros marcadores sociais. A protagonista tem acesso a bens de consumo e a espaços de prestígio, mas ainda assim é excluída por não corresponder ao padrão branco de aceitação. A cena no restaurante ilustra o conflito entre discurso meritocrático e realidade racial. Enquanto os pais minimizam a dor da filha com frases como “Querer é poder!”, o irmão de Joana rompe com a ilusão e explicita que a exclusão se dá por ela não ser branca. Essa tensão dialoga com Fanon (2008), que evidencia como o racismo desumaniza, impondo limites simbólicos e sociais aos sujeitos negros.

Os debates em sala mostraram amadurecimento crítico por parte dos alunos, que conseguiram compreender que o racismo atravessa não apenas a questão da classe, mas também os corpos, afetos e sonhos. Ao perceberem que até mesmo atletas milionários ainda sofrem racismo, os estudantes demonstraram entendimento de que se trata de um fenômeno estrutural.

O curta termina com Joana projetando um novo futuro: tornar-se fotógrafa. Sua escolha rompe com a lógica da exclusão estética e afirma que sua criatividade e talento não precisam estar subordinados a padrões eurocêtricos. Essa virada final simboliza o que Carneiro (2003) chama de “afirmação da identidade negra” um movimento político e subjetivo de resistência diante da negação histórica.

O trabalho com *Cores e Botas* permitiu aprofundar com os estudantes reflexões sobre autoestima, racismo estrutural, representatividade e interseccionalidade. A obra não apenas denuncia o racismo, mas também oferece possibilidades de reexistência, mostrando a importância da educação antirracista no enfrentamento diário das desigualdades.

Ao articular teoria e prática, o curta-metragem *Cores e Botas* configurou-se como uma ferramenta pedagógica significativa para o fortalecimento da consciência crítica acerca do racismo cultural e para a valorização da identidade negra no contexto escolar. A utilização desse recurso audiovisual possibilitou aos estudantes refletirem sobre estereótipos, desigualdades e processos históricos de exclusão, promovendo debates sobre a importância do reconhecimento e da representatividade das populações negras na mídia de forma positiva, contribuindo, assim, para a desconstrução de padrões eurocêtricos de beleza e sucesso.

Como atividade de encerramento da I mostra de Cinema Negro, os alunos do 8º ano desenvolveram duas apresentações artísticas sob a responsabilidade da professora de Ciências Maria Neucilene. A primeira intervenção teve como tema “Protagonismo negro nas diversas

profissões”, cujo objetivo foi evidenciar a presença e as contribuições de pessoas negras em diferentes campos de atuação profissional, como ciência, educação, arte, política e tecnologia, destacando suas trajetórias de resistência e superação frente às desigualdades raciais.

Essa proposta dialoga com o que defende Gomes (2017), ao afirmar que uma educação antirracista deve promover práticas pedagógicas que “visibilizem as experiências e os saberes produzidos pela população negra, rompendo com o currículo eurocentrado e excludente” (Gomes, 2017, p. 45). Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pela professora buscou não apenas celebrar as conquistas do povo negro, mas também estimular o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da cidadania e da formação integral dos estudantes.

A segunda apresentação da turma, foi uma dança ao som da música *A Cor Dessa Cidade*, da cantora Daniela Mercury, interpretada pelas meninas, que usaram trajes típicos do carimbó, ritmo tradicional do Pará. No decorrer da coreografia, os meninos da turma se uniram à apresentação introduzindo a dança da capoeira, expressão cultural afro-brasileira que combina luta, música e resistência.

A proposta artística foi fruto da criatividade e autonomia dos próprios estudantes, que escolheram as temáticas, coreografias e figurinos. O momento foi especial, pois, após todo o aprendizado proporcionado pelos filmes e debates realizados ao longo da mostra, os adolescentes puderam exaltar a herança e a cultura negra, reconhecendo a importância da ancestralidade africana na formação da identidade brasileira.

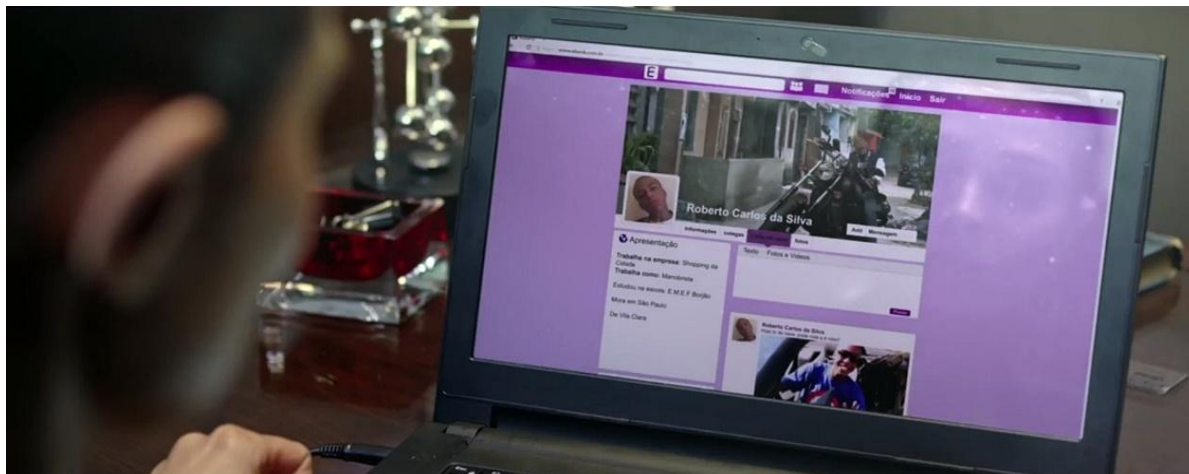
Segundo Vicente Salles (2005), a cultura afro-brasileira é marcada pela resistência e pela reinvenção, manifestando-se em expressões como o carimbó, o batuque, o lundu e a capoeira, que representam a presença viva da população negra na construção cultural da Amazônia e do Brasil. De acordo com Hall (2003), a identidade cultural é um processo dinâmico, construído historicamente a partir das trocas, das lutas e das experiências coletivas de um povo.

Nesse mesmo sentido, Lélia Gonzalez (1988) enfatiza que a cultura negra é uma forma de resistência política, pois preserva saberes, valores e práticas que foram historicamente marginalizadas, mas que continuam a reafirmar o lugar da população negra na sociedade. Já Munanga (2005) ressalta que reconhecer e valorizar essas manifestações é essencial para desconstruir estereótipos e fortalecer a autoestima dos estudantes negros.

Assim, o encerramento da Mostra representou uma verdadeira celebração da identidade, da criatividade e da resistência cultural negra, confirmando a potência da escola como espaço de reconhecimento, pertencimento e transformação social.

2.1.4 Relato de experiência IV: Discriminação racial, racismo estrutural, violência policial contra jovens negros, meritocracia e desigualdade social nos curta-metragem *Preto no branco* (2016) e *Vista minha pele* (2003)

Figura 5 - Cena do curta-metragem *Preto no branco* (2016)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVuY>. Acesso em 24 de set de 2025.

A exibição do curta-metragem *Preto no Branco* (2016), dirigido por Valter Rege, como recurso pedagógico nas turmas do 9º ano, possibilitou uma análise crítica acerca do racismo estrutural e da seletividade da justiça no Brasil. A narrativa acompanha Roberto Carlos, um jovem negro de 20 anos, que, após o expediente de trabalho, é abordado violentamente por policiais ao correr para alcançar um ônibus em frente a um shopping. A acusação de roubo, feita por Isabella, uma jovem branca de classe alta, é imediatamente aceita como verdadeira, sem qualquer questionamento, evidenciando os privilégios da branquitude e a naturalização do racismo nas instituições sociais (Carneiro, 2003; Almeida, 2019).

Durante a roda de conversa realizada após a exibição, os estudantes expressaram espanto com a proximidade entre a ficção e a realidade local. Muitos relataram conhecer episódios semelhantes de abordagens policiais violentas contra jovens negros no Arquipélago do Marajó, contexto em que a maioria da população jovem é negra e oriunda de famílias economicamente vulneráveis. Esse dado empírico corrobora as reflexões de Fanon (2008), ao denunciar que o corpo negro é constantemente reduzido à condição de suspeito e de ameaça, independentemente de suas ações.

Os alunos também observaram a diferença de tratamento policial conforme a classe social. Jovens brancos de famílias com capital econômico e cultural elevado são abordados de maneira mais “tolerante”, enquanto jovens negros são imediatamente associados à criminalidade. Essa percepção dialoga com o conceito de racismo estrutural apresentado por

Almeida (2019), segundo o qual as instituições e práticas sociais são organizadas de modo a perpetuar desigualdades raciais, tornando-as aparentemente naturais e inevitáveis.

Outro ponto de destaque nas discussões foi a aceitação inquestionável da palavra de Isabella, a jovem branca. O filme revela como a branquitude opera como um lugar de privilégio simbólico, conferindo credibilidade automática às vozes brancas e silenciando as narrativas negras (Carneiro, 2003). Essa lógica de poder e exclusão reforça o que Djamila Ribeiro (2017) denomina de “lugar de fala”: a necessidade de reconhecer quem tem sido historicamente autorizado a falar e quem tem sido sistematicamente silenciado nas esferas sociais e institucionais.

As estudantes ampliaram o debate ao abordar a condição das mulheres negras, frequentemente alvos de suspeição e discriminação, sobretudo quando não correspondem aos padrões estéticos e de vestimenta valorizados pela sociedade. No contexto marajoara, onde muitas mulheres vivem em regiões ribeirinhas e utilizam vestimentas simples, o racismo e o sexismo se entrelaçam de forma particularmente perversa. Essa reflexão evidencia a pertinência do conceito de interseccionalidade, conforme desenvolvido por Carla Akotirene (2019), que enfatiza a atuação conjunta de raça, classe e gênero na produção e intensificação das desigualdades sociais.

A vivência das mulheres negras também encontra expressão nas narrativas literárias e teóricas de Conceição Evaristo (2003), que, por meio do conceito de “escrevivência”, denuncia a historicidade da violência racial e de gênero e reafirma a potência da experiência negra feminina como instrumento de resistência e reexistência. Nesse mesmo sentido, Sueli Carneiro (2003) aponta que o racismo de gênero impõe à mulher negra uma dupla desumanização, marcada pela exclusão racial e pela subalternização de gênero, o que torna urgente o reconhecimento de suas vozes e de suas experiências singulares.

Outro aspecto relevante observado pelos estudantes foi a atitude de Roberto, personagem principal, que, mesmo diante da injustiça, demonstra consciência crítica e afirma que irá buscar por seus direitos. Essa postura se articula com o pensamento de Nascimento (2016), ao compreender a luta por justiça racial como um ato histórico de resistência e de afirmação da dignidade humana. A fala dos alunos ressaltou a importância do conhecimento e da educação como instrumentos de emancipação e defesa contra o racismo institucional.

Desse modo, a exibição de *Preto no Branco* configurou-se como um recurso pedagógico potente para a construção da consciência crítica dos estudantes, possibilitando a compreensão de que o racismo estrutural e a violência policial não são fatos isolados, mas expressões de uma lógica histórica e social profundamente enraizada. A atividade permitiu que os discentes identificassem os mecanismos de exclusão, refletissem sobre os privilégios da branquitude e

reconhecessem o papel da educação antirracista na transformação social. Como defendem Ribeiro (2019) e Akotirene (2019), o conhecimento crítico é uma ferramenta de libertação coletiva e um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vista Minha Pele (2003), dirigido por Joel Zito Araújo, foi outro curta-metragem, trabalhado com as turmas de 9ºano, configurou-se como uma experiência pedagógica significativa para a discussão sobre racismo, preconceito e desigualdades sociais. A obra propõe uma inversão simbólica das relações raciais, apresentando uma realidade em que a população negra ocupa posições de poder e privilégio, enquanto a população branca é historicamente subalternizada.

Figura 6 - Cena do curta-metragem *Vista minha pele* (2003)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em 22 de set de 2025.

A estratégia narrativa de Araújo provoca estranhamento e reflexão crítica, ao deslocar os papéis sociais e raciais tradicionalmente instituídos. Tal inversão permite ao espectador perceber com maior nitidez os mecanismos pelos quais o racismo estrutural se manifesta e se perpetua nas instituições e nas relações cotidianas (Almeida, 2019). Ao subverter o olhar e deslocar a branquitude para a posição de subalternidade, o curta evidencia os privilégios historicamente naturalizados e denuncia a falsa neutralidade da chamada meritocracia, que mascara as desigualdades estruturais (Carneiro, 2003; Ribeiro, 2019).

A narrativa centra-se na trajetória de Maria, jovem branca e de baixa renda que estuda em uma escola privada por meio de bolsa de estudos. Apesar de seu empenho e dedicação, Maria enfrenta preconceito em razão da cor de sua pele, de sua classe social e de seu gênero. Seu desejo de ser eleita Miss Festa Junina é constantemente frustrado pela resistência de colegas, professores e até de sua família. Essa representação revela que, em sociedades racistas, o mérito individual é insuficiente para superar as barreiras estruturais, uma vez que as

oportunidades são distribuídas conforme hierarquias de raça e classe (Ribeiro, 2019; Nascimento, 2016).

Durante o debate em sala, o estranhamento dos estudantes foi notável. Alguns inicialmente não compreenderam a inversão dos papéis raciais, enquanto outros reconheceram o potencial crítico da proposta fílmica. Um aluno observou que o título *Vista Minha Pele* remetia à ideia de colocar-se simbolicamente no lugar do outro, experiência que dialoga com as reflexões de Fanon (2008) acerca da objetificação do corpo negro e da construção da inferioridade racial. A fala de uma aluna, que comemorou o fato de “o branco assumir o papel do perdedor”, possibilitou ampliar o debate, promovendo um exercício de empatia e de inversão de perspectiva.

Nesse contexto, foi realizada uma analogia com a realidade local, comparando a inversão do filme à hipótese de um jovem urbano vestir a pele simbólica de um jovem ribeirinho marajoara. Essa reflexão levou os alunos a reconhecerem que os privilégios sociais e raciais estão desigualmente distribuídos, inclusive dentro do próprio território amazônico. Um estudante relacionou a cena da bicicleta, na qual um personagem negro precisa trabalhar para sustentar a família, à sua experiência pessoal e à realidade de muitos jovens marajoaras que interrompem os estudos para contribuir com o sustento familiar, por meio da extração e comercialização de açaí, camarão e peixe. Essa relação empírica reforça as proposições de Akotirene (2019) sobre a intersecção entre raça, classe e gênero na produção de desigualdades.

A discussão foi enriquecida pelas reflexões de Jacqueline Tatiane Guimarães (2017), em *Ser Negro no Marajó*, que evidencia as vivências e desafios da população negra marajoara, marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, discriminação e pela necessidade de fortalecimento da identidade cultural local. Tais elementos demonstram como a leitura interseccional é essencial para compreender as formas múltiplas de exclusão que atravessam o cotidiano amazônico.

A experiência culminou com uma atividade integradora de encerramento do ano letivo, em que os alunos criaram e apresentaram a peça teatral “Jornal da Juventude”. A encenação simulava a bancada de um telejornal e abordava temas como violência policial, sistema de cotas e representatividade estética e cultural. Um dos momentos mais marcantes ocorreu durante a reportagem fictícia sobre a aprovação de estudantes no vestibular. O aluno negro, ao afirmar que ingressara na universidade por meio das cotas raciais, explicou sua importância como política de reparação histórica e de democratização do acesso à educação superior. A cena foi

embalada pela canção Marchinha do Vestibular⁵, de Pinduca⁶, conferindo à apresentação um caráter regional e celebrativo.

Essa prática pedagógica demonstrou a relevância da educação antirracista aliada à valorização da cultura local. As referências a autores como Vicente Salles e Agenor Sarraf, estudiosos da cultura afro-brasileira na Amazônia, reforçaram o papel do ensino na preservação da memória e na promoção da cidadania cultural. Segundo Marcos Napolitano (2009), o cinema, como linguagem estética e histórica, é um potente instrumento de formação da consciência crítica, pois possibilita “rever narrativas hegemônicas e compreender as contradições da sociedade brasileira”.

De modo convergente, Conceição Evaristo (2008), ao discutir o conceito de escrevivência, aponta para a importância das narrativas que emergem da experiência negra, ressignificando o lugar da subalternidade e transformando a dor em potência política e simbólica. Djamila Ribeiro (2017) complementa essa perspectiva ao afirmar que reconhecer o lugar de fala das pessoas negras é essencial para romper o silenciamento histórico e construir um conhecimento verdadeiramente plural e emancipador.

Por sua vez, Prudente (2008) ressalta que o enfrentamento do racismo não se restringe ao plano individual, mas exige ações coletivas e institucionais que desmontem as estruturas que sustentam a desigualdade. Nesse sentido, a atividade demonstrou que o cinema, articulado ao debate crítico e à criação artística, cumpre uma função social e pedagógica fundamental: formar sujeitos conscientes, capazes de analisar criticamente os mecanismos de exclusão e de engajar-se na construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, a exibição de *Vista Minha Pele* e as atividades derivadas configuraram-se como experiências educativas transformadoras, que uniram sensibilização estética, reflexão ética e valorização da identidade regional. O curta permitiu que os estudantes compreendessem o racismo como fenômeno estrutural e multidimensional, ampliando a consciência sobre os privilégios, a meritocracia e as desigualdades de raça, classe e gênero. Ao promover empatia e pensamento crítico, a prática reafirmou o papel do audiovisual como ferramenta pedagógica e instrumento de resistência, conforme defendem Ribeiro (2019) e Napolitano (2009), contribuindo para a formação de jovens críticos, conscientes e socialmente engajados.

⁵ A Lei nº 10.941, de 16 de abril de 2025, reconhece oficialmente as obras do cantor, compositor, músico e instrumentista Aurino Quirino Gonçalves, consagrado como patrimônio cultural e artístico de natureza imaterial do Estado do Pará.

⁶ Aurino Quirino Gonçalves (Igarapé-Miri, Pará, 1937). Compositor, cantor e instrumentista. Conhecido como “rei do carimbó”, Pinduca é responsável por modernizar o ritmo paraense nos anos 1970, acrescentando-lhe instrumentos elétricos e bateria. Suas ações aproximaram o público jovem do carimbó e expandiram a popularidade do ritmo para além do estado do Pará. O compositor também é reconhecido por gravar a primeira música do gênero lambada, em 1976.

2.1.5 Relato de experiência V: Racismo ambiental, identidade cultural e representatividade no curta *Matinta* (2010) turmas :Educação de jovens e adultos-EJA

Figura 7 – Cena do curta *Matinta* (2010)



Fonte: Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PbqwJ6UaPy0>. Acesso em 17 de out de 2025.

O curta-metragem *Matinta* (2010), dirigido por Fernando Segtowitz, foi exibido para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como recurso pedagógico para discutir racismo ambiental, identidade cultural e representatividade. Produzido no Pará, o filme dialoga diretamente com as vivências ribeirinhas dos estudantes, a maioria trabalhadores da pesca, do extrativismo e do comércio informal, cujas condições de vida são marcadas por dificuldades econômicas e pelo acesso restrito a políticas públicas.

A escolha do filme parte da compreensão de que o cinema pode ser um instrumento pedagógico potente para promover reflexões críticas e valorização cultural (Ferro, 2010; Napolitano, 2009). Nesse contexto, *Matinta* permite não apenas o contato com elementos simbólicos da cultura amazônica, mas também a identificação dos alunos com problemáticas sociais e ambientais que atravessam seu cotidiano.

Imagem 6 - Atividade “Protagonismo negro no cinema”



Fonte: Autoria própria (2024)

O enredo acompanha Felício (Adriano Barroso), que busca preservar a vida da esposa Antônia ao mesmo tempo em que enfrenta os encantamentos da misteriosa Valquíria (Dira Paes), figura que encarna a lenda amazônica da Matinta Pereira. Mais do que uma narrativa fantástica, o curta traz à tona as tensões culturais e sociais vividas por comunidades ribeirinhas.

Durante a roda de conversa, os alunos relataram memórias de infância relacionadas às histórias de “visagens” contadas por avós e vizinhos. Esses relatos revelam a força da oralidade e da tradição como elementos de identidade cultural. Conforme lembra Salles (1988), a presença negra e ribeirinha é constitutiva da sociedade paraense, e suas práticas culturais expressam resistência frente ao apagamento histórico. Da mesma forma, Guimarães (2017), ao discutir a negritude no Marajó, evidencia como as narrativas orais, a religiosidade e a relação com a natureza são fundamentais para a construção da identidade negra amazônica.

Outro ponto destacado pelos estudantes foi a questão da saúde. Muitos se identificaram com a cena em que a família de Antônia não busca hospitais ou médicos, relatando que em suas comunidades a ausência de profissionais de saúde é uma realidade cotidiana. A solução encontrada, assim como no filme, é recorrer a saberes tradicionais, como o uso de plantas medicinais. Esse aspecto conecta-se diretamente ao conceito de racismo ambiental, definido como a negligência sistemática de determinados territórios e populações, geralmente negras, ribeirinhas ou periféricas, pelo poder público (Sarraf, 2014).

Esses relatos revelam como os estudantes reconhecem a exclusão histórica e a autossuficiência forçada de suas comunidades, compreendendo os saberes populares não apenas como tradição, mas como estratégia de sobrevivência. Essa perspectiva dialoga com Prudente (2007), que ressalta o papel da cultura como resistência e instrumento político das comunidades historicamente marginalizadas.

A identificação dos estudantes com o filme mostra o potencial do audiovisual como ferramenta pedagógica. Napolitano (2009) argumenta que o cinema, quando trabalhado criticamente em sala de aula, contribui para articular experiências individuais com questões coletivas e estruturais, transformando a aprendizagem em um processo ativo de reconhecimento e conscientização.

A realização da I Mostra de Cinema Negro teve como objetivo promover reflexões críticas acerca do racismo, da representatividade e do protagonismo negro no cinema nacional e regional. Ao longo de uma semana, os alunos participaram de atividades diversificadas, como exibição de curtas-metragens, rodas de conversa, produção de trabalhos e apresentações culturais.

Segundo Salles (1988), compreender as manifestações culturais negras no Brasil é fundamental para entender a formação da identidade nacional, pois a arte negra sempre foi

atravessada por processos de resistência. Nesse mesmo sentido, Akotirene (2019) destaca a importância de se repensar as estruturas de poder por meio da interseccionalidade, uma perspectiva que evidencia as opressões sofridas por sujeitos negros em diferentes contextos sociais.

A dimensão pedagógica do cinema negro, como enfatiza Prudente (2008), vai além da simples exibição de filmes: ela possibilita a construção de um olhar crítico, a valorização da identidade negra e a desconstrução de estereótipos, sendo um recurso formativo essencial no ambiente escolar.

Durante a semana da Mostra, os alunos assistiram a curtas-metragens e participaram de rodas de conversa sobre as temáticas do racismo, da representatividade e do protagonismo negro no cinema. Além disso, responderam questionários reflexivos e foram orientados a produzir trabalhos para apresentar no encerramento.

A culminância ocorreu em dias distintos para cada turno. Os alunos do período noturno (EJA) tiveram uma programação específica, realizada no refeitório da escola, onde assistiram ao curta *Vista Minha Pele*.

No encerramento, foram encenados trechos de filmes e obras literárias adaptadas. Entre eles, destacou-se a cena do filme *Ó Pai, Ó* (2007), além de uma releitura de *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare. Nesta última, os alunos fizeram adaptações linguísticas, substituindo palavrões por expressões linguísticas locais, como o popular “égua”⁷, valorizando assim elementos da cultura local.

⁷ No *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, organizado por Paulo Geiger, 3ª edição, p. 319, ano de 2011, a palavra “égua”, como substantivo, significa *a fêmea do cavalo*. Já no *Glossário de Termos e Expressões Paraenses e Marajoaras* (2011, p. 16), organizado por Claudiane da Silva Ladislau, Adriana Corrêa de Oliveira, Ana Célia Barbosa Guedes e Jefferson dos Santos Marcondes Leite, o termo “égua!” é uma interjeição de uso universal que, dependendo do contexto e da entonação, pode expressar *surpresa, raiva, alegria, indignação*, entre outros sentimentos. A expressão “Égua, não!” é utilizada para indicar *surpresa ou incredulidade*.

Imagem 7 - Alunos do EJA encenando trecho do filme *Ó Pai ó*



Fonte: Autoria própria (2024)

Os alunos também realizaram pesquisas sobre a atuação de negros no cinema como protagonistas. Esse trabalho resultou na confecção de cartazes e apresentações, que ampliaram a discussão acerca da representatividade.

De acordo com Ribeiro (2019), a representatividade é mais do que ocupar espaços; é também a possibilidade de transformação social a partir da presença negra em locais historicamente negados a essa população. Nesse contexto, a proposta da Mostra esteve em consonância com o que Prudente (2008) considera como prática pedagógica: utilizar o cinema negro para promover consciência crítica, reconstruir narrativas históricas e fortalecer a identidade negra em sala de aula.

A I Mostra de Cinema Negro constituiu-se como um espaço pedagógico significativo, possibilitando debates sobre racismo, protagonismo negro e representatividade. A inserção de atividades culturais e artísticas contribuiu para valorizar a identidade negra e para aproximar os alunos das discussões teóricas sobre cinema e sociedade.

Assim, compreende-se que a iniciativa cumpriu seu papel educativo e social, reforçando a necessidade de continuidade e ampliação de projetos voltados para a valorização da cultura negra no espaço escolar.

A exibição de *Matinta* (2010) possibilitou aos alunos da EJA não apenas revisitar elementos de sua própria cultura, mas também refletir criticamente sobre a exclusão social e ambiental que marca suas vidas. O curta serviu como espelho e como denúncia: de um lado, reforçou a autoestima ao valorizar a cultura ribeirinha; de outro, expôs o racismo ambiental e a negligência do Estado em relação a comunidades marginalizadas.

Dessa forma, a prática pedagógica com cinema negro e amazônico mostrou-se eficaz para promover consciência crítica e empoderamento cultural, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da memória, da oralidade e dos saberes tradicionais como formas de resistência política e social.

Imagem 8 - Apresentação sobre a representatividade negra no cinema



Fonte: Autoria própria (2024)

2.2 Socialização, compartilhamento e educação antirracista no projeto Resistir Para Existir

O Projeto Pedagógico Resistir para Existir é desenvolvido na Escola Municipal Frei Faustino Legarda, que atende turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em regime de educação integral, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Afuá, estado do Pará.

Idealizado em 2019, o projeto surge da necessidade de atender à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, incorporando posteriormente os preceitos da Lei nº 11.645/2008, que amplia a obrigatoriedade para a história e cultura indígena. Com foco na promoção de uma educação antirracista, o “Resistir para Existir” é realizado anualmente em novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, assumindo papel fundamental na valorização da diversidade étnico-racial no espaço escolar.

A primeira iniciativa da escola voltada à valorização da cultura afro-brasileira ocorreu em 2018, com o projeto “Valorizando Minhas Raízes Afrodescendentes”, desenvolvido com apoio de professores de Língua Portuguesa e História. Voltado a turmas do 4º ao 9º ano e da

EJA, teve duração de três dias e buscou preencher uma lacuna histórica, sendo a primeira ação sistemática de valorização da identidade negra na escola, após registros esporádicos, como a gincana de 2016.

Em 2019, com a saída da professora Josiane Trindade, que coordenava o projeto em parceria comigo, assumi integralmente sua organização, reestruturando-o e atribuindo-lhe a denominação “Resistir para Existir”. O nome reflete a ausência da presença negra nas produções historiográficas sobre Afuá e reforça que a resistência é condição fundamental para a valorização da identidade negra dentro e fora do espaço escolar.

Imagem 9 - Primeiro ano do Projeto Pedagógico Resistir para Existir



Fonte: Autoria própria (2019)

Entre Avanços e Desafios: A Caminhada do Projeto (2019–2024)

- 2019 – Primeira edição sob o novo nome: O projeto consolidou-se como proposta anual da escola, com atividades que celebravam a cultura afro-brasileira por meio de apresentações artísticas, rodas de conversa e produções escolares.
- 2020 – Pandemia e reestruturação emergencial: Devido à COVID-19, o projeto não pôde ocorrer presencialmente. Alternativas foram implementadas, como apostilas e materiais pedagógicos, mantendo o debate sobre valorização da cultura negra e combate ao racismo.
- 2021 – Retorno presencial parcial: Com a reforma da escola, as ações foram pontuais, com menor alcance, ainda que a temática da consciência negra tenha sido trabalhada em sala de aula.

2022 – Educação para as Relações Étnico-Raciais: O projeto ampliou suas temáticas com base na Lei nº 11.645/2008, abordando preconceito, identidade, autoaceitação, racismo e representações sociais. As atividades incluíram:

- Pinturas;
- Sessões de cinema;
- Dinâmicas interativas;
- Rodas de conversa e produções criativas.

Como destaques, pode-se incluir a peça teatral feita por alunos da Educação Especial, retratando a presença negra e indígena nas profissões, além de apresentações artísticas e literárias dos alunos do Ensino Fundamental II.

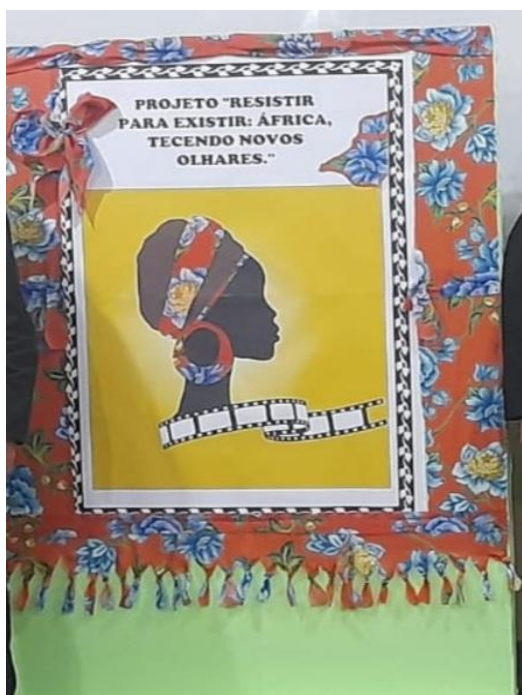
Imagem 10 - Grupo de capoeira Energia Pura, participando do projeto “Resistir para existir”



Fonte: Autoria própria (2022)

- 2023 – África: Tecendo Novos Olhares: Com foco nos países Moçambique e Marrocos, destacou-se a diversidade cultural africana. As atividades foram realizadas em sala de aula, promovendo integração entre disciplinas e fortalecendo a abordagem transversal do tema.

Imagem 11 - Banner do projeto “Resistir para existir” com o tem“África, tecendo novos olhares”



Fonte: Autoria própria (2023)

- 2024 – I Mostra de Cinema Negro como Ferramenta de Educação Antirracista: Estruturada e aprovada pela direção da escola, a mostra contou com nove professores colaboradores. Objetivo: utilizar curtas-metragens como instrumentos de reflexão sobre racismo, identidade e representatividade.

As sessões ocorreram entre 11 e 19 de novembro, atendendo 13 turmas (1º ao 9º ano, EJA e ensino integral), com exibição em televisão de 50 polegadas da escola.

Curtas exibidos por série:

- 1º ao 5º ano: *Amor de Cabelo* (2019) e *Meu Nome é Maalum* (2021)
- 6º ano: *A Câmera de João* (2016)
- 7º ano: *Cores e Botas* (2010)
- 8º ano: *Preto no Branco* (2016)
- 9º ano: *Vista Minha Pele* (2003)
- EJA: *Matinta* (2010)

Após as exibições, rodas de conversa proporcionaram reflexões significativas, incentivando empatia e pensamento crítico. A culminância ocorreu na quadra da escola, com apresentações dos alunos, incluindo:

- Peça teatral baseada em *A Menina Bonita do Laço de Fita* – 6º ano

- Exposição de cartazes com biografias de atores negros – 7º ano
- Apresentação de dança com a música *Voz da Resistência* (Negra Li) – 7º ano
- Performance de capoeira com a música *O Canto da Cidade* – 8º ano
- Jornal da Juventude sobre jovens negros e universidade – 9º ano
- Encenação de cenas de filmes por alunos da EJA
- Desfile artístico da Educação Especial com máscaras africanas
- Coral com a música *We Are the World* (Michael Jackson), coordenado pelo professor de Inglês

É importante frisar que, apesar do engajamento estudantil, houve resistência de alguns professores e funcionários, que impactaram na participação coletiva.

Assim, a trajetória do “Resistir para Existir” evidencia que iniciativas de educação antirracista, socialização e compartilhamento são fundamentais para transformar a escola em espaço de valorização da diversidade e combate às desigualdades. A I Mostra de Cinema Negro representou marco importante pela inovação metodológica e envolvimento estudantil, reafirmando o potencial da escola pública como espaço de resistência e reexistência. A continuidade do projeto depende do apoio institucional, formação continuada de docentes e políticas públicas que garantam recursos e reconhecimento a práticas educativas como esta.

2.3 O uso do cinema negro nas aulas de história percepção docente

O uso de recursos audiovisuais nas aulas de História tem se mostrado uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se busca problematizar questões sociais e promover uma abordagem mais crítica dos conteúdos. Entre esses recursos, destaca-se o cinema negro, que, além de apresentar narrativas pouco exploradas no cinema tradicional, contribui para o debate sobre a diversidade, o racismo e a identidade negra. Apresentaremos aqui os resultados de uma pesquisa aplicada a professores da educação básica com o objetivo de compreender como o cinema negro tem sido utilizado em sala de aula, especialmente por meio de curtas-metragens, e quais impactos são percebidos por esses docentes.

Essa etapa da pesquisa foi norteadada por uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários abertos a 10 professores do ensino básico atuantes em escolas das zonas urbana e rural dos 17 municípios do arquipélago do Marajó. As perguntas buscaram investigar o nível de conhecimento dos docentes sobre o cinema negro, os métodos utilizados em sala de aula, a

frequência e finalidade do uso dos filmes, os resultados percebidos, e a importância atribuída aos curtas-metragens como recurso pedagógico.

Dos 10 professores participantes, seis afirmaram ter algum conhecimento prévio sobre o Cinema Negro, embora muitos ainda confundam esse tipo de produção com o cinema tradicional. Os quatro restantes desconheciam completamente o conceito, revelando que para eles todos os filmes seguiam uma mesma lógica narrativa. Essa confusão demonstra a carência de formação específica sobre o tema, o que reforça a importância de capacitações continuadas para os educadores.

Segundo Silva (2011), o Cinema Negro é uma produção cultural que busca representar a realidade da população negra a partir de sua própria perspectiva, rompendo com os estereótipos perpetuados pelo cinema hegemônico. Assim, a compreensão correta desse conceito é fundamental para seu uso pedagógico eficaz.

A maioria dos professores (seis) relatou que utiliza filmes esporadicamente, principalmente em datas como a Semana da Consciência Negra ou durante sábados letivos com programações diferenciadas. Contudo, nem sempre os filmes utilizados são do Cinema Negro, sendo selecionados mais por afinidade temática. Os outros quatro professores raramente usam filmes, alegando falta de estrutura adequada, como ausência de equipamentos de som, projetores ou dificuldade de acesso à internet.

Essa limitação evidencia a precariedade de recursos nas escolas, o que, segundo Arroyo (2004), dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e críticas, sobretudo em áreas periféricas.

Entre os professores que utilizam o Cinema Negro, seis afirmaram que o objetivo principal é facilitar a compreensão dos conteúdos. Uma professora destacou que os filmes são usados como complemento às aulas, tornando o aprendizado mais significativo. Nenhum dos entrevistados afirmou utilizar os filmes como forma de entretenimento, o que demonstra uma intenção pedagógica clara no uso do audiovisual.

Os professores que utilizam filmes demonstram uma prática estruturada, composta por três etapas: introdução do tema, exibição do filme e atividade de fechamento (discussões, produções escritas ou debates). Essa metodologia está alinhada com as orientações de Marcuschi (2002), que defende o uso de múltiplas linguagens na sala de aula como forma de ampliar a capacidade interpretativa e crítica dos alunos.

Com exceção de uma professora, todos os docentes relataram resultados positivos com o uso de curtas do Cinema Negro. Houve relatos de maior participação dos alunos, melhora na argumentação e no respeito às diferenças. Um caso específico chamou a atenção: após a exibição de um curta, observou-se mudança de comportamento em uma turma, com maior

empatia e envolvimento nas discussões. Alguns alunos chegaram a identificar anacronismos nas obras, demonstrando compreensão dos conceitos históricos.

Quando questionados sobre a importância dos curtas-metragens do Cinema Negro, os professores apontaram que eles abordam temáticas como o racismo, a desigualdade social e a valorização da cultura negra, promovendo o pensamento crítico. Destacaram ainda a articulação com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Um dos professores ressaltou que os curtas mostram que a História não deve ser vista apenas como disciplina decorativa, mas como ciência que precisa ser interpretada e problematizada.

Conforme Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 representa um avanço na educação brasileira, mas sua efetivação ainda depende de formação docente e acesso a materiais didáticos adequados, como os próprios curtas do cinema negro.

Apesar do interesse e da percepção positiva sobre os curtas, muitos professores se sentem limitados pela falta de suporte institucional. A ausência de formação continuada e de recursos técnicos ainda é um grande entrave para a prática pedagógica com cinema nas escolas marajoaras.

Imagem 12 - Escola Frei Faustino Legarda em ação por uma educação antirracista



Fonte: Autoria própria (2024)

Os dados revelaram que os professores têm disposição para incorporar o Cinema Negro como recurso pedagógico, reconhecendo seu potencial para ampliar a criticidade dos alunos e enriquecer as aulas de História. No entanto, enfrentam desafios como a falta de formação e estrutura. É urgente que políticas públicas invistam em formação continuada e ofereçam condições materiais adequadas, para que o cinema negro possa, de fato, contribuir com uma educação antirracista, crítica e transformadora na Amazônia Marajoara.

2.4 A Lei nº 13.006/2014 e os desafios de implantação no contexto amazônico

A Lei nº 13.006/2014, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, por, no mínimo, duas horas mensais. Tal medida visa ampliar os repertórios culturais dos estudantes, aproximando-os da produção audiovisual brasileira e reconhecendo o cinema como ferramenta pedagógica. Entretanto, sua aplicação suscita questões complexas, sobretudo quando relacionada às desigualdades regionais e estruturais do país.

Um dos debates mais relevantes sobre a escolha dos filmes a serem exibidos diz respeito ao tipo de cinema que deve compor esse repertório. Nesse sentido, a inclusão do Cinema Negro representa não apenas a valorização da diversidade cultural brasileira, mas também a possibilidade de problematizar questões sociais, raciais e históricas a partir de narrativas produzidas por sujeitos historicamente silenciados (Nogueira, 2019). Dessa forma, a lei pode funcionar como um espaço de resistência e de formação crítica, desde que os filmes escolhidos ultrapassem a lógica comercial e contemplem diferentes olhares sobre a realidade nacional (Xavier, 2003).

Contudo, ao observar o cenário das escolas da Amazônia, em especial no arquipélago do Marajó, percebe-se que a execução da lei esbarra em sérias limitações materiais e estruturais. Muitas instituições da região carecem de equipamentos básicos, como televisores, projetores e acesso à internet, o que inviabiliza a exibição dos filmes. Além disso, a precariedade da infraestrutura educacional, comum tanto em áreas urbanas quanto rurais, impõe ao professor condições de trabalho que dificultam a efetivação de propostas pedagógicas inovadoras (Arroyo, 2011). Nesse contexto, a lei, ainda que bem-intencionada, acaba por evidenciar a distância entre o que é prescrito e o que é possível nas realidades escolares mais vulneráveis.

Outro aspecto a ser considerado é que a implementação da lei não pode se restringir à exibição de filmes. É necessário que haja uma mediação pedagógica qualificada, que estimule a reflexão, a problematização e a produção criativa por parte dos estudantes. O cinema, enquanto linguagem estética e cultural, deve ser entendido não apenas como entretenimento, mas como possibilidade de leitura crítica do mundo e de valorização das identidades locais (Freire; Guimarães, 1987; Nichols, 2005). Para isso, é fundamental que políticas públicas associadas à lei garantam infraestrutura, formação docente e incentivo à produção audiovisual regional.

Em síntese, a Lei nº 13.006/2014 constitui um marco importante no reconhecimento do cinema como instrumento educativo. Entretanto, sua efetividade depende de um olhar atento às desigualdades regionais, como as que marcam a realidade amazônica. Levar o Cinema Negro e

outras produções periféricas para dentro da escola é um passo fundamental na democratização da cultura e na construção de uma educação crítica e plural. No entanto, sem o devido suporte material e pedagógico, a lei corre o risco de permanecer apenas como uma boa intenção, distante das condições concretas de muitas comunidades escolares brasileiras.

2.5 A presença negra na Amazônia Marajoara: invisibilização e resistência

Este subtópico aborda a trajetória das manifestações das heranças negras no município de Afuá, no arquipélago do Marajó (PA), a partir de depoimentos de mestres, professores, graduados e praticantes. A pesquisa utiliza a história oral como metodologia.

Esse esforço de reconstrução histórica é fundamental para entender as raízes profundas da presença negra na região. Os primeiros negros escravizados chegaram à Amazônia trazidos pelos ingleses no início do século XVII. Já no século XIX, era notada a presença de africanos realizando diversas tarefas ao lado dos indígenas nas lavouras, plantações de café, na cana-de-açúcar e em outras atividades pesadas. Na ilha do Marajó, os escravizados atuavam na condução de embarcações, na criação de gado e de cavalos. Para Campos e Santos (2003, p. 12), o aumento da mão de obra africana na região não eliminou a escravização indígena, pois “negros da terra” e “negros da África” dividiram, por muito tempo, o mesmo mundo de trabalho. Dessa convivência, indígenas e africanos compartilharam saberes, artes e, sobretudo, formas de resistência.

O historiador paraense Vicente Salles, em *O negro no Pará: sob o regime da escravidão* (2005), foi um dos primeiros a problematizar o apagamento da população negra na historiografia local. Mesmo tendo desempenhado papel central na formação da identidade amazônica, o negro foi invisibilizado pelas narrativas oficiais, como se sua contribuição não existisse. “A bibliografia sobre a presença africana na Amazônia, consequentemente, nunca foi expressiva”, ressalta Salles (2005).

Essa ausência de reconhecimento também se reflete na história do arquipélago do Marajó, onde a presença negra é antiga e marcante, mas pouco estudada. O pesquisador Agenor Sarraf-Pacheco (2012, p. 2) destaca que “a presença africana na Amazônia começou pelos espaços marajoaras. Região propícia para a cultura bovina, é provável que em 1644 as primeiras cabeças de gado tenham vindo sob os cuidados dos primeiros filhos das Áfricas”. Assim, fica evidente que a população negra não apenas participou, mas foi protagonista em processos fundamentais, como a implantação da pecuária no Marajó, uma das bases econômicas da região. Reconhecer essa história é essencial para romper o silenciamento e valorizar a verdadeira identidade marajoara.

Segundo o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* (2017), o município de Afuá possuía 38.144 habitantes, sendo 81,13% negros e apenas 18,52% brancos. As categorias “amarela” e “indígena” não foram contabilizadas. Apesar de constituírem a maioria, os negros continuam sendo invisibilizados pela historiografia local. No entanto, resistem por meio de manifestações culturais como a capoeira, o carimbó, as religiões de matriz africana e as festas populares realizadas por famílias. Como lembram Campos e Santos (2003, p. 12), “O sentimentalismo e a paixão do escravo foram componentes importantes para sua contribuição na cultura do Pará, pois o negro se manifestava para demonstrar sua vontade de lutar pela sua liberdade diante da sociedade que o mantinha às escuras”.

Esse debate conecta-se à reflexão de Jaqueline Guimarães, em *Ser Negro* (2010), que evidencia a importância da afirmação identitária e da luta contra os mecanismos de silenciamento e marginalização. Para a autora, assumir-se negro e valorizar as ancestralidades é um ato de resistência fundamental frente ao racismo estrutural que atravessa a história do Brasil.

De modo complementar, Aldrin Moura de Figueiredo, em sua obra *A Cidade dos Encantados* (2009), chama atenção para a riqueza das expressões culturais amazônicas, profundamente marcadas pela contribuição africana. Para ele, compreender o universo simbólico, musical e festivo da região é reconhecer que a presença negra foi decisiva para a formação das identidades locais, mesmo quando foi relegada ao esquecimento pelas narrativas oficiais.

Nesse contexto, a escola pode e deve assumir um papel fundamental no combate ao racismo. Entretanto, no arquipélago do Marajó, essa missão enfrenta sérios desafios: falta de investimentos, ausência de professores qualificados e capacitados para lidar com questões raciais, carência de cursos de formação continuada e de infraestrutura adequada.

Para que a escola se torne um espaço de resistência e transformação, é necessário investir em uma formação docente antirracista, atualizar os currículos escolares de forma a valorizar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, além de promover um ambiente de respeito e inclusão. Apenas com uma educação fortalecida e comprometida com a justiça social será possível avançar rumo a uma prática verdadeiramente antirracista, capaz de transformar realidades e combater o racismo estrutural que ainda marca a vida da população negra no Marajó e em toda a Amazônia.

2.5.1 Capoeira em Afuá: memória, educação e resistência através do grupo geração cristã

A capoeira chegou no município por volta de 1995, sua proibição temporária, sua reorganização e consolidação como projeto social de grande alcance. O estudo ressalta a importância da capoeira na formação cidadã, no combate ao preconceito e na promoção de valores como respeito, lealdade e honestidade.

A capoeira é uma manifestação cultural brasileira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO em 2014 (IPHAN, 2014). Mais do que um esporte, a capoeira envolve aspectos históricos, musicais, corporais e espirituais, funcionando como espaço de resistência e identidade cultural afro-brasileira (Rego, 1968; Assunção, 2005).

No município de Afuá (PA), a capoeira tem trajetória particular marcada por desafios, interrupções e reorganizações, consolidando-se como projeto social de referência. Este artigo busca compreender essa trajetória a partir das memórias do Mestre Careca e de outros integrantes do Grupo Geração Cristã Capoeira.

A pesquisa foi construída com base na história oral (Thompson, 1992), por meio de entrevistas com praticantes de capoeira em Afuá. Os depoimentos foram organizados e categorizados em eixos: origem da capoeira em Afuá, desenvolvimento do Grupo Geração Cristã, desafios e conquistas, e o papel da capoeira na formação cidadã.

A capoeira chegou a Afuá em 1995 com o Mestre Valdeci, vindo de Belém do Pará: “Quando cheguei em Afuá em 1995, vi que não existia um grupo de capoeira. Conheci um rapaz que demonstrou interesse e começamos a treinar. Hoje tenho a satisfação de apresentar o Mestre Careca, um mestre dedicado e esforçado” (Mestre Valdeci, 1995). O primeiro grupo formou-se como Grupo de Capoeira Afuá, mais tarde renomeado Unidos de Afuá.

Helbson João Monteiro Pantoja, conhecido como Mestre Careca, iniciou-se em 1995 com o Mestre Valdeci. Após sua graduação, continuou o trabalho no município mesmo após períodos de interrupção e proibição: “A capoeira foi proibida por seis anos em Afuá, devido a conflitos entre grupos. Nesse período fui para Macapá, mas depois retornei com autorização legalizada para dar aulas.” (Mestre Careca, 2025). Em 2002, ele fundou o Grupo Geração Cristã Capoeira, com base em valores de fé, disciplina e cidadania.

Atualmente o grupo conta com cerca de 70 alunos, divididos entre turmas infantis e adultas, possuindo instrutores, professores, monitores e formados. O grupo já treinou em diversos espaços públicos até conquistar sede própria. Segundo Mestre Careca: “A capoeira é o projeto social mais antigo de Afuá, com 28 anos de atuação. Ela educa, ensina, transforma e luta contra o preconceito, o racismo e a desigualdade” (Mestre Careca, 2025)

As graduadas Anita (Moranguinho) e Beatriz (Bia) destacam a importância do trabalho com crianças: “Buscamos a melhor forma de acolher as crianças e repassar valores como respeito, lealdade e honestidade. A capoeira vai muito além do esporte: é saúde física, mental e espiritual.”

A capoeira também forma novos líderes, diversos alunos formaram-se e hoje atuam como professores ou monitores. Entre eles: Lucas (Besourinho), monitor desde 2007, que reconhece no Mestre Careca uma inspiração e referência. Wesley Davi (Professor Davi), primeiro professor formado pelo grupo, iniciou em 2008 com 5 anos e hoje é vice-presidente do Geração Cristã. O grupo tornou-se referência regional, promovendo apresentações em escolas, praças e eventos públicos.

O Mestre Cabeleira foi o primeiro a reconhecer formalmente Careca como mestre, após 20 anos de dedicação. Já o Mestre Zumbi acompanha a trajetória desde os anos 1990. Essa rede de mestres legitima o trabalho desenvolvido em Afuá e fortalece sua continuidade.

A capoeira em Afuá representa um movimento de resistência cultural e de formação cidadã, construído ao longo de quase três décadas. Apesar da proibição temporária e do preconceito enfrentado, o Grupo Geração Cristã Capoeira consolidou-se como o projeto social mais longo da cidade, transformando vidas por meio da educação, da disciplina e da valorização da cultura afro-brasileira.

Imagem 13 - Grupo de capoeira Geração Cristã



Fonte: Arquivo pessoal do grupo geração cristã (2023)

O estudo evidencia a importância da memória oral para compreender a trajetória da capoeira na Amazônia e reforça a necessidade de políticas públicas de apoio à cultura popular como forma de preservação e reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, Guimarães (2017)

ressalta que afirmar-se negro e reconhecer a própria ancestralidade é um ato de resistência frente às práticas de silenciamento impostas historicamente. A capoeira, nesse contexto, constitui-se como um espaço de afirmação identitária e de enfrentamento ao racismo estrutural que ainda marca o cotidiano amazônico.

De modo complementar, Figueiredo (2009) lembra que a cultura afro-amazônica não pode ser compreendida apenas como prática marginalizada, mas como parte fundamental das identidades e dos encantamentos que constituem a Amazônia. Assim, a capoeira em Afuá deve ser vista não apenas como prática corporal, mas também como expressão simbólica que conecta música, religiosidade e resistência.

Sarraf-Pacheco (2012), por sua vez, destaca que a presença africana na Amazônia é antiga e profundamente ligada ao desenvolvimento econômico e cultural da região, em especial no arquipélago do Marajó. A prática da capoeira, portanto, deve ser reconhecida como herança viva dessa presença, que continua a se reinventar nas novas gerações.

Conclui-se, assim, que a capoeira em Afuá não se restringe a uma atividade física ou recreativa, mas configura-se como patrimônio cultural e histórico, fundamental para a formação cidadã e para a valorização da identidade negra marajoara. Reconhecer e fortalecer esse legado é passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista.

2.5.2 O Carimbó na Amazônia marajoara e no Ensino de História

A dança do Carimbó surgiu em diversas cidades do litoral paraense, provavelmente de forma simultânea em regiões que não mantinham comunicação entre si, como Marapanim, Curuçá, Maracanã, Santarém, Altamira e a Ilha de Marajó (Soure, Salvaterra, Ponta de Pedras). Considerada uma das manifestações culturais mais significativas do Pará, também é conhecida como samba de roda do Marajó ou baião típico do Marajó (Salles, 1969). Sua maior expressão está associada a festejos religiosos, como a festa de São Benedito e a celebrações populares e natalinas.

Salles e Salles (1969) ressaltam que o Carimbó é uma das expressões mais genuínas do lazer popular, funcionando como um meio de socialização do caboclo amazônico, onde convivem lazer, trabalho e narrativas que reforçam sua ligação com a terra.

Em 2014, o Carimbó foi reconhecido pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial. Segundo estudos, suas raízes remetem à população negra da Ilha de Marajó (Salles e Salles, 1969). O *Inventário Nacional de Referências Culturais* (IPHAN, 2023) indica que a manifestação resulta da junção de elementos africanos, indígenas e europeus, tornando-se uma expressão singular que hoje se espalha por vários municípios paraenses.

Vicente Salles (2004, p. 31) reforça que “foi o negro que deu ao caboclo amazônico, tido como taciturno e pouco expansivo, a vivacidade de alguns motivos coreográficos e musicais. Pode-se mesmo afirmar que a base lúdica amazônica é essencialmente africana”. Já Agenor Sarraf Pacheco (2009) interpreta o Carimbó como fruto da identidade afro-indígena, nascida do encontro entre povos da diáspora africana e populações locais desde o século XVII, que recriaram espaços de liberdade e sociabilidade em meio às estruturas coloniais.

Na cidade de Afuá, a representação do Carimbó ganhou força a partir do Grupo Cultural de Carimbó do CRAS, fundado em 2005 com apoio da Secretaria de Assistência Social (SEMAS). O grupo é composto por 25 idosos entre 50 e 90 anos, que se apresentam em festejos locais e eventos culturais. Suas apresentações, sem fins lucrativos, têm como objetivo o lazer, o resgate e a valorização da cultura popular paraense, promovendo o folclore marajoara.

Segundo a coordenadora atual do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Andria Oliveira, o grupo trouxe impactos positivos: “A dança do Carimbó melhorou bastante a interação e integração, refletindo no aumento da autoestima e maior disposição para a realização de outras atividades do grupo”. No entanto, mesmo diante desses avanços, expressões da cultura negra em Afuá ainda permanecem discretas, inseridas em um contexto mais amplo de apagamento. Santos (2022, p. 191) alerta que o silenciamento cultural “se constitui em uma arma perigosa para a historiografia brasileira, pois dá conta de escrever um imaginário preconceituoso sobre a nação”.

Imagem 14 - Grupo de Carimbó de mulheres da idade ativa



Fonte: Autoria própria (2023)

A dança do Carimbó pode ser um recurso pedagógico para preservar a memória, a identidade e a história da população negra na Amazônia. Incluir essa manifestação no currículo escolar fortalece saberes locais e aproxima os alunos de sua realidade cultural (Nascimento; Bastos, 2023).

O estudo da cultura negra por meio do Carimbó permite reflexões críticas sobre memória, identidade, inclusão e relações étnico-raciais. No entanto, os currículos escolares ainda privilegiam perspectivas eurocêntricas, muitas vezes ocultando a diversidade amazônica. Como destacam Nascimento e Bastos (2023), a Amazônia representada nos livros didáticos é vista como homogênea, desconsiderando sua pluralidade histórica, cultural e social.

Nesse sentido, o Carimbó pode atuar como instrumento socializador, capaz de influenciar processos de construção identitária por meio de sua dança, ritmos e letras (Paim; Araújo, 2018). Além disso, contribui para uma educação decolonial, que valorize os saberes e lutas de povos historicamente marginalizados.

A dança do Carimbó, além de ser uma expressão cultural viva, contribui diretamente para o aprendizado escolar. Como arte completa, envolve corpo, mente e memória, promovendo identidade e resgatando a história local. Para que sua aplicação pedagógica seja eficaz, é necessário planejamento, de modo que vá além do entretenimento e se torne instrumento de ensino. O estudo demonstrou que o Carimbó, se inserido no contexto escolar, pode combater dificuldades de aprendizagem, fortalecer a identidade cultural e auxiliar na valorização da história afro-amazônica.

Essa observação encontra eco em análises históricas da região, como a de Salles (2005) já alertava para a invisibilização da população negra na Amazônia, ressaltando que a contribuição africana foi central para a formação cultural da região, embora sistematicamente apagada pelas narrativas oficiais. O Carimbó, como manifestação popular, guarda em si elementos dessa resistência e da presença africana na Amazônia.

De acordo com Lott (2018), a escola precisa compreender que manifestações como o Carimbó não são apenas folclore, mas constituem práticas sociais que reforçam vínculos comunitários e identitários. Ao inseri-lo de forma crítica no currículo, professores podem criar experiências de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam maior inclusão.

Sarraf-Pacheco (2012) também destaca que a presença africana no Marajó e em toda a Amazônia se deu de maneira profunda e estruturante, marcando tradições, saberes e práticas culturais que permanecem vivas. Nesse contexto, o Carimbó deve ser compreendido como herança coletiva e resistência histórica.

Por fim, Guimarães (2010), em *Ser negro*, ressalta que o reconhecimento e a valorização das práticas culturais afro-brasileiras são formas de afirmação identitária e combate ao racismo. Inserir o Carimbó no ambiente escolar, portanto, é possibilitar que os estudantes se reconheçam em sua própria história e identidades, fortalecendo uma educação antirracista.

Portanto, cabe aos professores e às escolas reconsiderarem suas práticas e conteúdos, de forma que a dança do Carimbó seja apreciada em toda a sua dimensão pedagógica, cultural e histórica, tornando-se um poderoso aliado da educação antirracista na Amazônia.

2.5.3 Umbanda em Afuá: resistência cultural, religiosidade e combate ao racismo religioso

A umbanda é uma das religiões de matrizes africanas mais difundidas no Brasil, resultado da fusão de elementos indígenas, africanos e católicos (Negrão, 1996). Na Amazônia, sua presença está associada tanto a práticas tradicionais de pajelança quanto às dinâmicas sociais de resistência cultural (Prandi, 2005). No município de Afuá, existem quatro terreiros de umbanda: Terreiro Pai Tiy Badé e Teresa Légua Bogi Boá, Tenda Espírita Caminhos da Luz, Tenda Espírita Pai Ailton de Yemanjá e Ilê Asé São Benedito. A umbanda, nesse contexto, articula-se como espaço de cura, sociabilidade e fé, ressignificando memórias ancestrais e enfrentando os desafios do preconceito.

Segundo relatos, a umbanda não possui um marco único de chegada ao município. Sua presença está vinculada às práticas da pajelança, da benzeção e da cura tradicional: “Isso iniciou muito lá atrás com a questão da pajelança, dos curandeiros, da benzeção. A umbanda já inicia daí, da junção do catolicismo com a religião dos índios, que é a religião matriz do Brasil” (Pai de santo, 2022). Essa percepção evidencia a continuidade entre religiosidades indígenas e afro-brasileiras, apontando para a umbanda como expressão de uma religiosidade plural.

Tradicionalmente, os cultos ocorriam em locais afastados, reforçando a ideia de que “terreiro bom é terreiro longe”. Hoje, existem casas de umbanda no espaço urbano de Afuá, ainda em número reduzido. O primeiro terreiro legalizado ocorreu em 2022, com oferenda a Iemanjá, e foi reconhecido oficialmente pela federação de umbanda em 2025.

A umbanda permanece como minoria religiosa em Afuá, diante da hegemonia católica e evangélica. Os praticantes relatam preconceito e marginalização: “Somos marginalizados, quando nos veem com as roupas da religião já apontam, chamam de macumbeiro. Mas a nossa religião cultua Cristo tanto quanto as outras” (Pai de santo, 2025).

Esse cenário se agrava em eventos públicos. Em 2025, durante a Festa de Dona Mariana no Lagostão, mesmo com apoio da prefeitura, houve críticas da população, que associou o espaço à “macumba”.

Imagem 15 - Festa de celebração da cabloca Mariana, realizada pelo do terreiro Pai Toy Badé e Tereza Légua Boji Boá, no Lagostão



Fonte: Arquivo pessoal de Pai Luciano (2023)

A escola aparece como espaço central para a construção de respeito e tolerância. Os entrevistados destacam que o ensino religioso, historicamente voltado ao catolicismo, deve incluir as religiões de matrizes africanas: “A escola deveria sim ajudar, não só no mês da consciência negra. Tinha que ensinar as religiões, porque se eu não conheço, eu não posso julgar.” (Pai de santo, 2025). Essa proposta inclui palestras, eventos e inclusão curricular, a fim de garantir respeito às tradições afro-brasileiras.

O jovem Gabriel, 20 anos, relatou como enfrentou preconceitos familiares e sociais ao ingressar na religião: “No início tive medo, porque todo mundo fala que a religião é errada. Mas foi a melhor escolha da minha vida. Ajudar as pessoas é uma das grandes coisas que a religião faz por mim.” (Gabriel, 2025). Esse testemunho reforça a umbanda como espaço de acolhimento, desenvolvimento espiritual e compromisso social.

A umbanda em Afuá revela-se como continuidade de práticas religiosas tradicionais, como a pajelança e a benzeção, ressignificadas em contexto afro-brasileiro. Sua presença atual, ainda minoritária e marginalizada, enfrenta preconceitos sociais, mas se fortalece com o reconhecimento institucional e com a resistência de seus praticantes.

Virgolino (1994) observa que as religiões de matriz africana na Amazônia devem ser compreendidas como processos de reinvenção cultural, em que elementos indígenas, africanos e europeus se articulam, criando formas próprias de espiritualidade. Essa perspectiva permite entender a umbanda em Afuá como herdeira de tradições locais que, apesar da marginalização, permanecem vivas e significativas.

Nesse mesmo sentido, Figueiredo (2009), em *A cidade dos encantados*, demonstra que práticas como a pajelança e a feitiçaria sempre ocuparam lugar central nas dinâmicas culturais amazônicas, constituindo sistemas de conhecimento que dialogam com a religiosidade popular e revelam uma Amazônia profundamente marcada pela diversidade espiritual.

Já Sarraf-Pacheco (2012) reforça que a presença africana na Amazônia foi estruturante para a formação cultural da região, atravessando não apenas o campo econômico, mas também o religioso e simbólico. Assim, a umbanda pode ser compreendida como continuidade e atualização dessas heranças, que se manifestam de forma singular no arquipélago do Marajó.

A experiência analisada mostra a centralidade do protagonismo religioso e a importância da escola como ferramenta no combate ao racismo religioso. Reconhecer a umbanda como patrimônio cultural e espiritual da Amazônia contribui para a valorização da diversidade religiosa no Brasil e para o fortalecimento de uma educação que respeite a pluralidade e combata discriminações históricas.

2.5.4 Tradição e Memória de uma Família Afro-Brasileira Afuaense: A Festa da Barduca

A Festa da Barduca, é manifestação religiosa e comunitária de uma família afro-brasileira da cidade de Afuá (PA). A partir de registros de memória oral, o estudo analisa a origem da festa, seus símbolos, regras de convivência e o papel das mulheres na organização. Destaca-se, ainda, a criação do Almoço dos Inocentes, celebração infantil derivada de promessa, que reforça o caráter comunitário e intergeracional do evento. O trabalho insere-se no campo da história oral e dos estudos de tradições populares afro-brasileiras, valorizando a memória como patrimônio imaterial.

Imagem 16 - Casarão da Barduca



Fonte: Autoria própria (2024)

As tradições religiosas populares no Brasil desempenham papel fundamental na preservação da memória, na organização comunitária e na resistência cultural de famílias e grupos afrodescendentes. Em diferentes regiões, promessas, festas de santos e rituais comunitários se consolidam como espaços de fé e de sociabilidade.

Neste subtópico, apresenta-se o caso da Festa da Barduca, realizada desde 1955 em Afuá, no arquipélago do Marajó (PA), pela família Balduino. A festa tem origem em uma promessa de cura e se expandiu ao longo de décadas, incorporando elementos religiosos, musicais e sociais.

O estudo baseou-se na história oral, metodologia que reconhece os relatos individuais como fontes legítimas de memória e identidade coletiva (Thompson, 1992). O depoimento transcrito de membros da família Balduino foi organizado, reestruturado e analisado sob perspectiva histórica e cultural.

A Festa da Barduca nasceu de uma promessa feita por Raimundo Ferreira Balduino e Raimunda da Silva Balduino, após a filha Lurdes sofrer queimaduras graves. Sem acesso a serviços médicos, a família recorreu a práticas tradicionais de cura e à fé. Com a recuperação da criança, foi realizada a primeira festa em honra a Nossa Senhora de Lourdes, ao Divino Espírito Santo e a São Sebastião.

Os primeiros festejos foram marcados por música ao som de clarinete, violas e “pau curado” (tambor). Esse caráter devocional e comunitário se consolidou, tornando-se prática anual. A primeira sede foi um salão de palha, amplo e fresco, construído por Raimundo Balduino. Com o tempo, o evento passou a acontecer no Casarão da Barduca, local que se mantém como referência cultural e religiosa da família.

A organização da festa sempre foi conduzida pela família Balduino, com destaque para o protagonismo das mulheres. Elas assumiram funções de coordenação, segurança e mediação de conflitos, garantindo a ordem e a continuidade do evento.

As normas da festa revelam códigos de conduta específicos: solteiros não podiam recusar convites de dança, enquanto homens casados só podiam dançar com suas esposas. Essas regras, instituídas por Dona Raimunda Balduino, reforçavam valores de respeito e de convivência comunitária.

A festa preserva até hoje um repertório de músicas antigas, como “Do Meu Cariri pra Lá”. Ritmos contemporâneos, como *funk* e *dance*, não são permitidos, de modo a garantir a autenticidade cultural do evento.

Nos primeiros anos, os santos eram levados em procissão de canoas, acompanhados de ladainhas, tambor e refeições comunitárias. Essa prática foi interrompida após a morte de Dona Raimunda, que desempenhava papel central nessa tradição.

2.5.4.1 O Almoço dos Inocentes

A partir da promessa de Rosa Balduino, filha dos fundadores, surgiu o Almoço dos Inocentes, realizado aos domingos e voltado às crianças. A promessa foi feita pela saúde de sua filha Lica, quando esta tinha sete anos. Com a cura, o ritual se consolidou, crescendo nas últimas décadas.

O almoço é viabilizado por doações de alimentos e brinquedos. Em 2024, por exemplo, foram servidos 150 litros de açaí. Além da refeição, há brincadeiras e momentos de recreação, reafirmando a função comunitária e de transmissão de fé.

A Festa da Barduca constitui-se como um patrimônio cultural imaterial da cidade de Afuá e da família Balduino, refletindo práticas de fé, solidariedade e resistência afro-brasileira. Sua manutenção ao longo de quase sete décadas demonstra a força da memória familiar e a centralidade das mulheres na preservação cultural.

O Almoço dos Inocentes, por sua vez, amplia o caráter comunitário da festa, garantindo às crianças um espaço próprio de celebração e reforçando a continuidade intergeracional da tradição. Essa dimensão familiar e coletiva conecta-se à reflexão de Salles (2005), que ressalta

como as práticas culturais negras na Amazônia foram invisibilizadas pelas narrativas oficiais, mas permaneceram vivas por meio de festas, rituais e devoções populares.

Sarraf-Pacheco (2012) acrescenta que a presença africana no arquipélago do Marajó foi decisiva para a construção de tradições que misturam religiosidade, trabalho comunitário e resistência cultural, evidenciando que festas como a da Barduca não são eventos isolados, mas parte de um patrimônio coletivo afro-amazônico.

Na mesma direção, Guimarães (2010) sublinha que reconhecer-se negro e valorizar práticas culturais próprias é um ato de resistência frente ao racismo estrutural, sendo as festas comunitárias espaços privilegiados para afirmação identitária. Já Cruz (1973), ao estudar as tradições religiosas no Pará, demonstra como as promessas e os festejos populares estruturam laços de solidariedade e funcionam como expressão de devoção e memória social.

Por fim, Viana (1901) destacou em seus estudos históricos sobre o Pará a relevância das manifestações populares para a construção da identidade amazônica, indicando que festas como a da Barduca constituem registros vivos de uma história feita “de baixo para cima”, sustentada por famílias, comunidades e pela persistência da fé.

Assim, a Festa da Barduca deve ser compreendida como exemplo de como promessas religiosas, memórias de cura e práticas de devoção se transformam em manifestações culturais duradouras, reafirmando identidades afro-brasileiras na Amazônia.

Dessa forma, compreender as manifestações da cultura negra no município de Afuá através do cinema negro representa uma possibilidade concreta de valorização da identidade afro-amazônica e de fortalecimento de práticas educativas antirracistas. Conforme aponta Guimarães (2010), a presença do negro na Amazônia se revela nas danças, na culinária, nos sotaques e nas religiões, elementos constitutivos de uma cultura própria da região. O Cinema Negro, nesse sentido, pode ser um instrumento pedagógico relevante, pois, como destaca Prudente (2012), ao tematizar e problematizar o racismo estrutural, abre espaço para novos caminhos de identificação cultural e para a construção de uma consciência crítica.

Imagem 17 - O almoço dos inocentes



Fonte: Autoria própria (2024)

Napolitano (2003) evidencia que a inserção do cinema na escola amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, articulando saberes e experiências que dialogam diretamente com a realidade social dos estudantes. Nessa perspectiva, Ferro (1992) ressalta a dimensão do cinema como fonte e agente histórico, capaz de reconfigurar narrativas e desconstruir silenciamentos impostos pelo olhar eurocêntrico. No contexto amazônico, os estudos de Salles (2005) também contribuem para a compreensão do protagonismo negro e sua importância na formação cultural da região, rompendo com estigmas e invisibilidades.

Assim, considerar o Cinema Negro como ferramenta de educação antirracista não é apenas necessário, mas urgente, uma vez que, conforme nos lembra Ribeiro (2019), o racismo estrutura a sociedade brasileira e somente por meio de uma educação crítica e comprometida será possível combatê-lo efetivamente.

3 CATÁLOGO AFRO-DIDÁTICO MARAJOARA

O Cinema Negro é uma ferramenta poderosa para ampliar o aprendizado em sala de aula. A sétima arte pode somar-se às práticas pedagógicas, promovendo conhecimento e despertando reflexões críticas nos estudantes. Desde junho de 2014, com a atualização da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, o Ministério da Educação passou a exigir a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes produzidos no Brasil, reconhecendo o cinema como componente curricular complementar a ser incorporado de acordo com o projeto pedagógico de cada escola.

Recursos audiovisuais tornam as aulas mais atrativas e interativas, despertando o interesse dos alunos, especialmente quando associados às tecnologias digitais. Professores de diversas disciplinas têm utilizado filmes em suas práticas, pois a linguagem cinematográfica mobiliza tanto pela força das imagens quanto pelas narrativas. A disciplina de História, em especial, pode se beneficiar desse recurso, na medida em que os filmes possibilitam relacionar conteúdos científicos à vida cotidiana e à cultura dos estudantes.

Conforme observa Prudente (2012), o Cinema Negro apresenta uma dimensão pedagógica fundamental, pois não apenas denuncia as práticas racistas e os mecanismos de exclusão social, mas também cria possibilidades de identificação e resistência cultural. Nesse mesmo sentido, Berardo e Santos (2013) ressaltam a potência das produções audiovisuais como instrumentos de diálogo com a juventude, destacando seu papel no desenvolvimento crítico e na formação de sujeitos autônomos. Já Senna (2000) reforça que o cinema deve ser compreendido não apenas como arte ou entretenimento, mas como prática cultural que traduz e questiona realidades sociais.

Partimos da compreensão de que o filme, por si só, já é um objeto de aprendizagem. Quando associado a outras ferramentas, como textos, discussões e questionários, amplia-se o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da empatia. Pesquisas apontam que, em aulas expositivas, a atenção dos alunos se mantém por cerca de 10 a 20 minutos, o que torna os curtas e médias-metragens ainda mais eficazes para fins pedagógicos (Berardo; Santos, 2013).

Contudo, o uso do cinema em sala de aula não deve se limitar à exibição das obras. Cabe ao professor interpretar o filme junto aos estudantes, destacando conceitos e valores, além de propor debates interativos. Essa mediação fortalece a postura crítica, a independência de pensamento e o raciocínio reflexivo.

O *Catálogo Afro-Didático Marajoara* foi concebido com esse propósito. Criado especialmente para professores de História do Ensino Fundamental II, mas com potencial interdisciplinar, o catálogo reúne 20 curtas-metragens, dos quais dez retratam a cultura

amazônica. Todos estão disponíveis gratuitamente no *YouTube*, em língua portuguesa, e abordam questões raciais sob diferentes perspectivas. Cada obra é acompanhada de informações cinematográficas, sinopse, imagens e sugestões pedagógicas, além de conexões interdisciplinares possíveis.

Assim, os docentes podem integrar os curtas-metragens às discussões de temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, promovendo uma educação antirracista. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), filmes com classificação etária mais elevada também podem ser utilizados, desde que haja análise prévia do professor quanto à maturidade da turma.

Discutir a questão racial de forma aberta é essencial para a formação cidadã. No cenário regional, nacional e internacional, inúmeras produções abordam o racismo, a violência contra a população negra e as formas de resistência. Muitas dessas narrativas, produzidas por olhares locais, permanecem invisibilizadas nos circuitos tradicionais de cinema.

O *Catálogo Afro-Didático Marajoara* surge, portanto, como proposta de valorização dessas obras, oferecendo subsídios para que professores utilizem o cinema como recurso de ensino e reflexão sobre a realidade social. Trata-se de um instrumento pedagógico voltado para uma educação antirracista, alinhada às experiências e vivências dos jovens, aproximando o conteúdo escolar de sua realidade cotidiana.

Esse catálogo é fruto da experiência de 15 anos como docente de História no Ensino Fundamental e na EJA, bem como da participação em projetos escolares como o *Resistir para Existir*. Ao inserir narrativas que retratam o racismo, o preconceito e a resistência negra, foi possível observar maior engajamento dos estudantes, além da diminuição da resistência ao aprendizado de temas historicamente complexos.

1-Amador, Zélia



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/wtRyx9mNPMQ?si=eyEIamtOfIJGn1u6>

Gênero: Documentário nacional.

Ano e país de lançamento: 2001, Brasil.

Direção: Ismael Machado.

Tempo de duração: 22 minutos.

Classificação etária: Não é recomendado para menores de 10 anos.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR Code para acesso

Spoiler sobre o filme: Mulheres negras, racismo, superação e representatividade. Zélia Amador, mulher negra e marajoara, filha de empregada doméstica, conquistou o título de primeira reitora negra do país após uma trajetória de luta e superação. O curta-metragem “Amador, Zélia” retrata a vida da professora, pensadora, ativista negra e atriz Zélia Amador de Deus, que atuou por mais de cinquenta anos em defesa da democracia, combate ao racismo e promoção da cultura na região amazônica.

Trabalhando na perspectiva antirracista: Reconhecimento de protagonismos negros - mostrar que Zélia Amador não é exceção, mas parte de uma longa tradição de mulheres negras intelectuais, artistas e militantes que foram invisibilizadas; Discutir a importância de ocupar espaços de poder (como a reitoria da UFPA) por pessoas negras, mulheres e amazônidas.

História e identidade amazônica: Refletir sobre o fato de ela ser mulher negra e marajoara: o que isso significa para pensar identidades regionais e o racismo no Norte do Brasil?; Explorar como o lugar de origem (Marajó) influencia sua trajetória cultural e política.

Educação e mobilidade social: Debater os obstáculos históricos que impedem filhos e filhas de trabalhadoras domésticas, especialmente mulheres negras, de chegar à universidade; Usar a biografia dela como contraponto: luta individual, mas também coletiva, pois sua conquista representa a abertura de caminhos para outras pessoas.

Arte, cultura e resistência:

Analisar a atuação de Zélia como atriz e pensadora da cultura afro-amazônica, mostrando como a arte pode ser ferramenta política contra o racismo; Relacionar com outras manifestações culturais negras (capoeira, samba, teatro negro).

Democracia e ativismo político:

Explorar sua militância: como a luta contra o racismo está ligada à defesa da democracia e aos direitos humanos; Debater as conexões entre racismo estrutural e desigualdades de acesso à educação, saúde e poder político.

2-Matinta



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/etyy0dx95Zk?si=BFY-fIWPV8gdpCQt>

Gênero: fantasia, mistério, nacional.

Ano e país de lançamento: 2010, Brasil.

Direção: Fernando Segtowitz.

Tempo de duração: 22 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR Code para acesso

Spoiler do filme: Em uma vila de pescadores na Amazônia, uma residente adoece sem razão aparente, o que gera suspeitas. Seria encantamento? Fantasma? Felício busca desesperadamente a cura para a enfermidade. Apenas dessa forma ele pode salvar a vida de sua esposa e encontrar paz para seu coração. Durante sua busca, ele encontrará coisas que poderão assombrá-lo eternamente.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Reconhecer as raízes culturais:

Mostrar que a Matinta Pereira não é apenas “superstição”, mas parte de uma tradição oral indígena e afro-brasileira.

Desconstruir estereótipos:

Refletir sobre a figura da “velha feiticeira” como resultado de processos históricos de marginalização (mulheres, indígenas, negras e pobres); Questionar como essas narrativas foram usadas para reforçar o medo e o controle sobre certos grupos sociais.

Valorizar a oralidade e a memória:

Reconhecer a oralidade como forma legítima de transmissão de conhecimento, muitas vezes desvalorizada pela visão eurocêntrica; Conectar a lenda da Matinta a outras narrativas africanas e indígenas que também falam de seres encantados e guardiões da natureza.

Relacionar com a história da escravidão e da colonização:

Refletir sobre como, durante a colonização, saberes indígenas e africanos foram perseguidos e demonizados como “feitiçaria” ou “bruxaria”.

Trabalhar identidade e pertencimento:

Incentivar os alunos a entrevistar familiares, vizinhos ou mestres da cultura popular para coletar versões da lenda.

3-Chama Verequete



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/3tJqtZMIv-8?si=0wMb_yu95K6a0l4G

Título original: Chama verequete.

Gênero: documentário, música, nacional.

Ano e país de lançamento: 2002, Brasil.

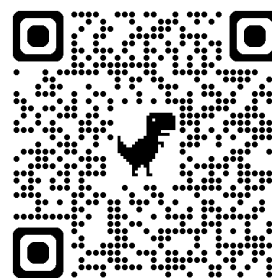
Direção: Luiz Arnaldo Campos e Rogério Parreira.

Tempo de duração: 32 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Homem negro do interior do Pará, à frente de seu tempo, ele batalha para promover os ritmos de sua cultura até se tornar conhecido como Mestre Verequete. O curta-metragem narra a trajetória do mestre Verequete, um dos músicos paraenses essenciais para a popularização do Carimbó no Brasil. Ele desempenhou um papel crucial na história desse ritmo autêntico do Pará, que ajudou a legitimar e espalhar por todo o país.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Visibilizar o protagonismo negro: Mostrar que o carimbó e outros ritmos amazônicos têm raízes afro-indígenas, muitas vezes invisibilizadas pela historiografia oficial; Ressaltar Verequete como sujeito histórico, um homem negro do interior que desafiou a marginalização cultural e transformou seu ritmo em referência nacional.

Combater o racismo cultural:

Discutir como a música negra popular foi historicamente desvalorizada, considerada “folclore” ou “coisa menor” frente às expressões musicais eurocêntricas; Refletir sobre a importância do reconhecimento do carimbó como Patrimônio Cultural Imaterial em 2014 como reparação simbólica.

Trabalhar a cultura como resistência:

Explicar que o carimbó não é só festa: ele também é uma forma de afirmação identitária e política, que guarda memórias coletivas de comunidades negras e indígenas; Relacionar com outros ritmos afro-brasileiros (samba, maracatu, jongo), mostrando a conexão entre música e luta contra a opressão.

Refletir sobre desigualdades de acesso:

Questionar por que artistas negros populares como Verequete enfrentaram tantas barreiras para ter visibilidade nacional; Trazer a ideia de que o racismo estrutural não afeta apenas pessoas, mas também suas produções culturais.

4-Meus santos saúdam teus santos



Link para acesso ao filme: https://youtu.be/KXY_R_ByWqs?si=o0NBZXO4PXffxfmB

Título original: Meus santos saúdam teus santos.

Gênero: documentário.

Ano e país de lançamento: 2021, Brasil.

Direção: Rodrigo Antonio da Silva.

Tempo de duração: 13 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.

Spoiler sobre o filme: Um homem volta às suas raízes e descobre que tem guias espirituais de herança. Rodrigo retorna a Soure, cidade localizada na ilha do Marajó, onde seus avós moravam. Durante essa viagem, encontra o pajé Roxita e descobre que possui guias espirituais de herança. Rodrigo passa por sua iniciação na pajelança marajoara e documenta sua conexão com Roxita, que o orienta em um encontro com seus antepassados.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Valorizar saberes tradicionais afro-indígenas :

Mostrar que a pajelança marajoara é uma prática ancestral legítima, ligada a cosmologias indígenas e afro-amazônicas; Combater a visão racista que classifica esses saberes como “crendices”, “superstição” ou “feitiçaria”, reforçando o respeito às diferentes formas de espiritualidade.

Ancestralidade como identidade e resistência:

Discutir como a conexão com os ancestrais fortalece a identidade cultural de comunidades negras e indígenas; Refletir sobre a ancestralidade como forma de resistência ao colonialismo e ao apagamento cultural.

Racismo religioso:

Debater como práticas como a pajelança, a umbanda e o candomblé foram criminalizadas no Brasil (Código Penal de 1890, por exemplo); Mostrar que o preconceito contra essas religiões faz parte do racismo estrutural e que a valorização delas é um ato de educação antirracista.

História e território amazônico:

Explorar a Ilha do Marajó como espaço de diversidade cultural afro-indígena; Relacionar a experiência do protagonista à história de resistência das populações amazônicas frente ao colonialismo e à exploração.

5-A invisibilidade da identidade negra na educação



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/19hbdMTbk8c?si=Q-58FJ6PGajDMt2w>

Título original: A invisibilidade da identidade negra na educação.

Gênero: documentário.

Ano e país de lançamento: 2016, Brasil.

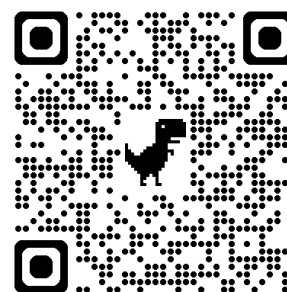
Direção: Taís amor divino.

Tempo de duração: 15 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Jovens negros discutem o epistemicídio e a importância da representatividade dentro do âmbito escolar. O documentário a Invisibilidade da Identidade negra na educação; nos faz questionar: Que tipo de educação é dada aos jovens negros de escola pública? A história e cultura afro-brasileiras são abordadas, majoritariamente, de forma incompleta ou inexistente nas salas de aula das escolas. Buscando reverter essa situação, em março de 2003 foi aprovada a Lei Federal de número 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. O projeto objetivou mostrar como era realidade da época, anos após a aprovação da lei e sua importância para a sociedade.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Reconhecer e questionar o epistemicídio:

Epistemicídio refere-se à desvalorização ou apagamento dos saberes de determinados grupos, no caso, os saberes afro-brasileiros; Estratégia antirracista: propor discussões sobre como a história oficial brasileira frequentemente marginaliza ou distorce a contribuição negra.

Currículo integrado e representativo:

Não basta ter um único dia ou semana da cultura negra; o conteúdo deve estar presente em diversas disciplinas; Além da escravidão, incluir trajetórias de resistência, líderes negros e contribuições científicas e culturais; Debates e rodas de conversa com estudantes sobre identidade, racismo e representatividade; Projetos de pesquisa sobre a história local afro-brasileira; Oficinas culturais de música, dança, culinária, artes visuais afro-brasileiras.

Desconstruir estereótipos:

Incentivar a reflexão crítica sobre imagens e narrativas sobre negros na mídia e na escola; Trabalhar com análise de preconceitos implícitos e microagressões dentro da comunidade escolar.

6-Ervas e saberes da floresta (Um filme de Zienhe Castro)



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/AEQZqkscu_g?si=WQZqyaejdXns6j5S

Gênero: documentário.

Ano e país de lançamento: 2012, Brasil.

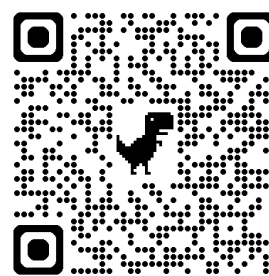
Direção: Zienhe Castro.

Tempo de duração: 24:17.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR Code para acesso

Spoiler sobre o filme: Será que a dedicação ao conhecimento, cultivo e práticas tradicionais indígenas na Amazônia é uma maneira de combater o racismo?

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Resistência e valorização da identidade; Manter vivas as práticas tradicionais (agricultura, medicina, espiritualidade, artesanato, cosmologias) é resistir à tentativa colonial de apagamento cultural; Cada ritual, canto, modo de plantar ou de contar histórias reafirma que os povos indígenas são protagonistas da sua história e não “povos do passado”.

Combate à narrativa colonial:

O racismo contra indígenas muitas vezes aparece como deslegitimação: dizer que não têm conhecimento, que sua ciência não é “ciência”, que suas práticas são “atraso”; Valorizar esses saberes é uma maneira de romper com o eurocentrismo e reconhecer epistemologias diversas como igualmente válidas e fundamentais.

Educação antirracista:

Trazer os saberes indígenas para a escola, universidade e espaços públicos ajuda a desmontar estereótipos; Isso inclui: ensino de línguas indígenas, inserção de autores e pensadores indígenas nos currículos, discussão sobre território e direitos coletivos.

Conexão com a luta socioambiental:

O cultivo e os modos tradicionais de relação com a floresta mostram uma forma sustentável de vida que contrasta com o modelo predatório imposto; Defender o território indígena é também defender a vida no planeta. Reconhecer isso combate o racismo ambiental, que expulsa, desmata e silencia.

Afirmação política e cultural:

Fortalecer as práticas tradicionais dá às comunidades mais ferramentas para reivindicar direitos e afirmar sua presença; A produção cultural (literatura, cinema, música indígena contemporânea) também é uma forma de mostrar ao mundo que esses povos não só resistem, mas criam.

7-Ewé de Òsànyìn: o segredo das folhas



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/rWIKubpZtfc?si=c7NNXp1Jgiswd1RX>

Gênero: animação

Ano e país de lançamento: 2021-Brasil

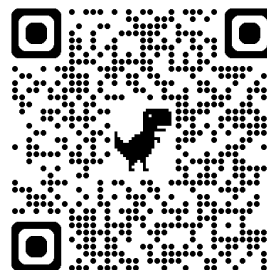
Direção: Pâmela Peregrino

Tempo de duração: 22 minutos

Classificação etária: Livre

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Uma criança nasce com folhas em seu corpo e sua mãe busca a cura. Na escola, porém, as outras crianças a discriminam e ela foge para mata! Na Caatinga, encontra seres encantados de tradições indígenas e negras e caminha numa aventura de autoconhecimento. Sua busca a leva até Òsànyìn, o Orisà das folhas, que apresenta o poder das plantas e a importância da preservação ambiental.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Reconhecimento de saberes afro-indígenas:

Explicar que figuras como Òsànyìn, orixá ligado às folhas e às plantas, fazem parte das cosmovisões africanas e se conectam com tradições indígenas de uso medicinal das plantas; Valorizar esses saberes como conhecimento legítimo, científico e cultural, e não “superstição”.

Racismo e discriminação na infância:

Discutir como a criança é discriminada por ser diferente e relacionar isso com preconceitos raciais, culturais e sociais.

Explorar a ideia de empatia e inclusão: respeitar a diversidade é um princípio antirracista.

Conexão com ancestralidade e identidade:

Mostrar que a aventura da criança é também um encontro com suas raízes culturais.

Refletir sobre como o contato com saberes tradicionais fortalece a autoestima e o senso de pertencimento de crianças negras e indígenas.

Educação ambiental e resistência cultural:

Relacionar a preservação das plantas e da mata com saberes indígenas e africanos sobre sustentabilidade; Discutir como a destruição ambiental afeta principalmente comunidades negras e indígenas, unindo educação antirracista e ecológica.

8-Documentário Mestre Damasceno - O Resplendor da Resistência Marajoara. Dir. Guto Nunes, 2013.



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/tWI7620VC2U?si=9wF79fh6rBMMgjo->

Gênero: documentário.

Ano e país de lançamento: 2013, Brasil.

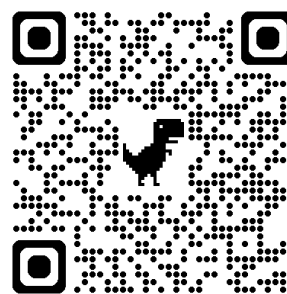
Direção: Guto Nunes.

Tempo de duração: 31:10.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: O documentário “Resplendor da Resistência Marajoara” mostra a história e o trabalho do Mestre Damasceno, pessoa com deficiência visual desde os 19 anos, que se tornou mestre da cultura popular marajoara, figura importante para a cidade de Salvaterra Estado do Pará, onde criou e até hoje mantém o Búfalo-Bumbá.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Protagonismo negro e amazônico; Mostrar Mestre Damasceno como referência cultural negra e marajoara, fortalecendo o reconhecimento do protagonismo negro em comunidades amazônicas.; Destacar sua importância para a preservação do Búfalo-Bumbá e outras tradições populares.

Resistência cultural e ancestralidade:

Explicar que manter e criar manifestações culturais tradicionais é uma forma de resistência histórica, preservando saberes que sofreram marginalização; Relacionar o Búfalo-Bumbá a rituais e saberes populares afro-indígenas do Marajó.

Inclusão e acessibilidade:

Refletir sobre como Mestre Damasceno superou barreiras físicas e sociais, tornando-se mestre mesmo com deficiência visual; Discutir preconceitos enfrentados por pessoas negras, com deficiência ou de regiões periféricas e como a cultura pode ser ferramenta de empoderamento.

Racismo estrutural e valorização local:

Analisar como culturas periféricas ou de comunidades tradicionais amazônicas são muitas vezes invisibilizadas; Destacar a importância de valorizar a cultura popular como patrimônio imaterial da comunidade negra e amazônica.

9-“Agarrada” - Pé Casado e Olho no Olho: A Luta Marajoara - Filme Documentário



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/YmXsO1--4zo?si=94E2solAjHlrC2_n

Gênero: documentario

Ano e país de lançamento: Brasil.

Direção: Felipe Bandeira Melo.

Tempo de duração: 36:48.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: A curta conta de forma documental a história de uma das mais antigas praticas marajoara, a luta marajoara, que representa a resistência dos quilombos.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Protagonismo negro e memória histórica: Mostrar que a luta marajoara é mais do que um esporte ou performance: é uma prática cultural ligada à resistência dos quilombos; Valorizar o papel das comunidades negras na preservação dessa tradição e como guardiãs da memória histórica;

Racismo estrutural e invisibilização cultural:

Discutir como práticas afro-brasileiras, especialmente no Norte do Brasil, foram historicamente marginalizadas ou desvalorizadas; Relacionar a luta marajoara à resistência contra a escravidão e ao apagamento cultural.

Educação antirracista e identidade:

Mostrar como conhecer e valorizar tradições afro-brasileiras fortalece a identidade e autoestima de crianças e jovens negros; Destacar que cada expressão cultural negra tem valor histórico, social e artístico.

10-Arte de mestre (Filme de Silvio Figueiredo)



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/zkL8Vv-hB8s?si=nwdi_T-Ig7YUY8Cs

Gênero: documentário.

Ano e país de lançamento: 2007, Brasil.

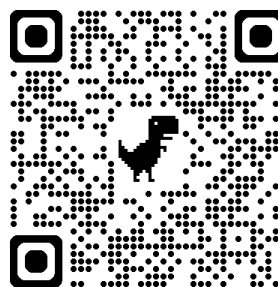
Direção: Silvio figueiredo.

Tempo de duração: 17:45

Classificação etária: Livre

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Arte de mestre insere-se em uma coletânea que registra os fazeres e saberes dos mestres da cultura tradicional. O filme relata na voz dos mestres sua compreensão de mundo, com simplicidade repassam sua imaginativa criatividade, desde a retirada do barro, limpeza, até a descrição do desenho de inspiração indígena, que foi inserido na comunidade do bairro do paracuri/icoaraci na década de 60. Um saber tradicional que vem se refazendo na contemporaneidade cotidiana de um bairro periférico na cidade de Belém.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Saberes tradicionais e ancestralidade: Mostrar que a cerâmica do Paracuri/Icoaraci tem raízes indígenas marajoaras e foi sendo recriada por gerações; Discutir como esses saberes, transmitidos oralmente, foram fundamentais para a preservação da memória cultural e resistiram ao apagamento histórico.

Racismo estrutural e desvalorização cultural: Refletir sobre como a arte popular amazônica muitas vezes é considerada “artesanato” ou “folclore” e não arte de igual valor às expressões eurocêtricas; Debater como isso é uma forma de racismo cultural, que invisibiliza e hierarquiza saberes.

Periferia como espaço de criação:

Valorizar o bairro do Paracuri/Icoaraci como território criativo e cultural, não apenas como periferia marginalizada; Discutir a relação entre espaço urbano, desigualdade social e resistência cultural.

Educação antirracista e identidade: Destacar o protagonismo dos mestres como guardiões de memória e cultura afro-indígena na Amazônia; Incentivar os alunos a reconhecerem as expressões culturais de suas próprias comunidades como parte da história viva do Brasil.

11-Ribeirinhos do Asfalto



cabocla
produções

patrocínio **BRASIL**
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

**Link para o acesso ao filme:**

https://youtu.be/EUQe5bojOQ8?si=qhDkBjtxNjOWoh_7

Título original: Ribeirinhos do asfalto.

Gênero: Nacional /ficção

Ano e país de lançamento: 2011-Brasil.

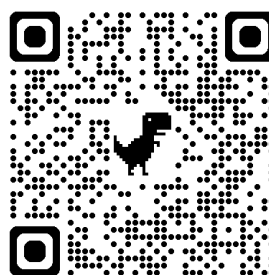
Direção: Jorane Castro.

Tempo de duração: 25 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Dayse é uma adolescente negra que vive com sua família em uma ilha em frente a Belém, e um de seus sonhos é se mudar para a cidade. No entanto, ela não pode contar com o apoio completo do pai para concretizar esse desejo. Deisy reside na Ilha do Combu, situada do outro lado do rio, em frente a Belém. Ela sonha em viver na cidade iluminada que observa à noite de sua casa no meio da mata. Com o apoio de sua mãe, ela tentará concretizar esse sonho.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Valorizar a identidade e cultura negra

Discutir com os alunos a vida na Ilha do Combu, a cultura local, as tradições e o modo de vida da comunidade negra.

Refletir sobre desigualdade e barreiras sociais

Abordar como o racismo estrutural pode impactar os sonhos de jovens negros, como a dificuldade de acesso à cidade ou à educação.

Perguntas provocativas para debate:

Quais obstáculos Deisy enfrenta por ser negra e viver em uma ilha?

Como o ambiente familiar e social influencia seus sonhos?

Incentivar a percepção de que os desafios da personagem não são individuais, mas estão ligados a desigualdades históricas e sociais.

Protagonismo feminino e negro:

Ressaltar que Deisy é protagonista da própria história, mostrando autonomia, coragem e resiliência.

Atividade:

Pedir que os alunos criem uma continuação da história, dando voz à perspectiva da personagem negra e mostrando como ela pode superar barreiras.

Conectar com a realidade dos estudantes

Estimular comparações entre a história da personagem e a realidade dos alunos, especialmente se houver estudantes de comunidades periféricas ou negras.

Questionamento:

Que sonhos vocês têm e que obstáculos enfrentam?

Como a escola pode ajudar a concretizá-los de maneira justa e inclusiva?

12-A câmera de João



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/0nM-pRiecKM?si=OFDOe42c4sX0h1vw>

Título original: A câmera de João.

Gênero: drama/nacional.

Ano e país de lançamento: 2017, Brasil.

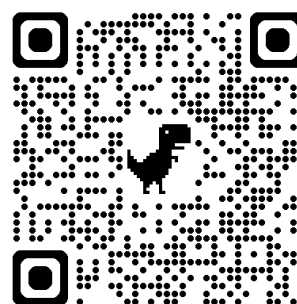
Direção: Tothi Cardoso.

Tempo de duração: 21 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: João é um menino negro que adora visitar os avós. Durante essas visitas, ele se depara com as histórias de fotógrafo do avô, até que o avô lhe ensina a fazer uma câmera artesanal.

Trabalhando na perspectiva antirracista: Valorização da ancestralidade e da memória negra: O avô fotógrafo pode ser retratado como alguém que registrou não só a família, mas também a vida e a luta da comunidade negra; As fotos podem revelar momentos de resistência, celebração e cotidiano, trazendo orgulho e identidade para João.

Rompendo com estereótipos: João é apresentado como um menino criativo, curioso e inteligente, longe das narrativas que limitam crianças negras à marginalização; O avô, por sua vez, é guardião de saberes, um mestre. Essa imagem contrasta com visões racistas que apagam o papel de pessoas negras como referências culturais e intelectuais.

Representação positiva e afirmativa: A câmera artesanal pode simbolizar que, mesmo sem acesso a equipamentos caros, o saber, a criatividade e a tradição têm valor; Ao aprender fotografia, João descobre que seu olhar tem importância, e que ele pode ser autor da sua própria narrativa, em vez de ser visto apenas pelo olhar do outro.

Espaços de afeto: Mostrar a casa dos avós como um lugar de segurança, acolhimento e amor reforça a quebra de representações negativas sobre famílias negras; A relação intergeracional (avô-neto) é uma forma de celebrar continuidade e resistência cultural.

Desfecho simbólico antirracista:

Frisar como, ao final, João pode usar a câmera para registrar sua comunidade, colegas e família com dignidade, revelando que a herança do avô é também uma ferramenta de emancipação.

13-Dudú e o lápis cor da pele



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=E1ZJkkmSA607GcdP

Título original: Dudú e o lápis cor da pele.

Gênero: drama/família/nacional.

Ano e país de lançamento: 2018, Brasil.

Direção: Miguel Rodrigues.

Tempo de duração: 19 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Dudú é um garoto inteligente e perspicaz, mas um dia ele se vê em conflito por causa de uma tarefa escolar. A professora pede uma pintura usando lápis cor de pele, e isso desperta a curiosidade de Dudú, que começa a questionar a sua própria cor.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Problematizar o “lápis cor de pele”; Mostrar que Dudú percebe a contradição: o lápis dito “cor de pele” não corresponde ao tom da sua pele; O questionamento dele pode ser o ponto de partida para revelar como o racismo se naturaliza em pequenos detalhes da vida escolar.

Valorização da identidade de Dudú:

Em vez de apenas mostrar sua angústia, o filme pode levar Dudú a descobrir que sua cor é bela, única e cheia de significado; Ele pode experimentar diferentes formas de representar a si mesmo, misturando cores até chegar a um tom próximo ao seu. Esse processo vira uma metáfora da construção da autoestima e do orgulho.

O papel da escola:

A professora pode ser desafiada pelos questionamentos de Dudú e aprender com ele (e com a família); Isso desloca a ideia de que só a criança precisa “se adaptar” e coloca a responsabilidade na instituição escolar de rever práticas racistas.

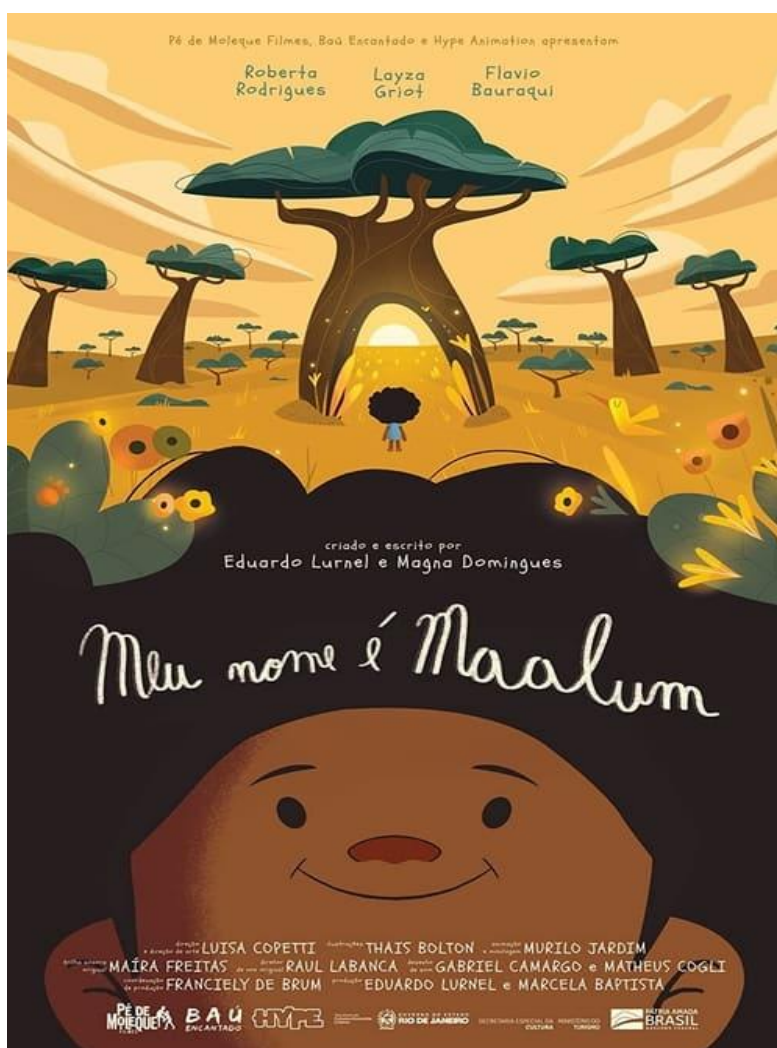
Força da coletividade e ancestralidade:

A família pode aparecer como um espaço de acolhimento, ajudando Dudú a compreender sua cor como algo que carrega histórias, ancestralidade e resistência; Talvez o avô, a mãe ou outro parente mostre fotografias, tecidos, pinturas ou histórias que reforcem a beleza da pele negra.

Desfecho afirmativo e antirracista:

Dudú entrega sua pintura mostrando a si mesmo e sua família com orgulho, usando as cores de forma criativa e potente; Isso pode inspirar outras crianças da sala a questionarem o que significa “cor de pele”; O filme, assim, não termina só na dor do conflito, mas na afirmação da identidade e na transformação do olhar coletivo.

14-Meu nome é Maalum



Link para o acesso ao filme:

https://youtu.be/KDF7dEORrKQ?si=a_csV3dmQNok6wyc

Título original: Meu nome é Maalum.

Gênero: animação.

Ano e país de lançamento: 2021, Brasil.

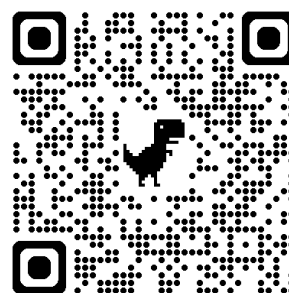
Direção: Luisa Copetti.

Tempo de duração: 8 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Mallum é uma garotinha negra muito querida por seus pais, mas na escola ela enfrenta dificuldades, pois seu nome é considerado estranho pelos colegas de classe, o que a deixa triste e isolada.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

O nome como herança e identidade:

Mostrar que *Mallum* tem um significado forte (pode ser ligado à ancestralidade africana, a uma palavra em outra língua ou a uma história familiar).

Os pais podem explicar a origem do nome e a importância de carregá-lo com orgulho, reforçando que não é “estranho”, mas sim único e valioso.

Exposição do racismo estrutural:

A cena na escola em que colegas riem ou desvalorizam o nome dela pode ser usada para mostrar como práticas aparentemente “simples” reforçam a exclusão.

Importante deixar claro que o problema não está em Mallum, mas em uma sociedade que não valoriza nomes não eurocêntricos.

Transformação pela coletividade:

A professora pode intervir de forma educativa, explicando para a turma o valor da diversidade cultural.

Atividades escolares (como contar a história do próprio nome, pesquisar suas origens, compartilhar com os colegas) podem criar empatia e respeito.

Afirmação da autoestima:

Mallum pode se fortalecer ao perceber que seu nome carrega história, beleza e poder.

Isso pode ser representado visualmente: ela se vê em um desenho, pintura ou apresentação, valorizando quem é.

Desfecho afirmativo:

Os colegas passam a respeitar e até admirar o nome de Mallum depois que entendem seu significado.

O filme termina não apenas com a aceitação dela, mas com a transformação do olhar coletivo reforçando que a mudança necessária é da sociedade, não da criança.

15-Preto no branco



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/rW5DwuRQVuY?si=j97gxN5b56teNFJp>

Título original: Preto no branco.

Gênero: drama nacional.

Ano e país de lançamento: 2016, Brasil.

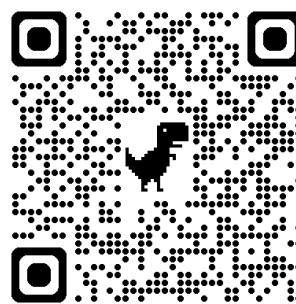
Direção: Valter Rege.

Tempo de duração: 15 minutos.

Classificação etária: Não recomendado para menores de 14 anos

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Roberto é um jovem negro e trabalhador. Em um determinado dia, ao sair do trabalho no final da tarde, ele é acusado de um assalto. Sem questionar a palavra da vítima, a polícia prende Roberto.

Trabalhando na perspectiva antirracista: Evidenciar o racismo estrutural: Mostrar que a prisão de Roberto não é um fato isolado, mas parte de um padrão de suspeição e violência contra pessoas negras.; O olhar da vítima e a ação da polícia podem ser representados como fruto de preconceitos sociais enraizados.

Humanização de Roberto: Antes da acusação, apresentar Roberto em seu cotidiano: trabalhador, filho, amigo, alguém com sonhos e responsabilidades; Isso reforça que ele tem uma vida legítima e complexa, quebrando estereótipos de “suspeito”.

O papel das instituições: A polícia pode ser retratada não como um erro individual de um agente, mas como parte de um sistema que legitima a desigualdade; A ausência de investigação ou de direito à fala é parte da crítica que precisa ser evidenciada.

Educação e consciência crítica: O filme pode ser usado em contextos escolares ou comunitários para abrir diálogo sobre racismo, justiça e cidadania; Atividades possíveis: debates sobre casos reais, estudo de leis de igualdade racial, discussões sobre direitos humanos.

Desfecho pela perspectiva antirracista: O clímax pode mostrar a luta da família, da comunidade ou de organizações de direitos humanos pela libertação de Roberto; O final pode trazer não só sua liberdade, mas também a denúncia pública do racismo, reforçando a necessidade de transformação social.

Importante: evitar encerrar com Roberto apenas como vítima sem saída. Dar espaço para que ele recupere sua voz e sua dignidade é fundamental.

16-Cores e botas



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/Ll8EYEygU0o?si=wbglL9Wc-B2J3gQU>

Título original: Cores e Botas.

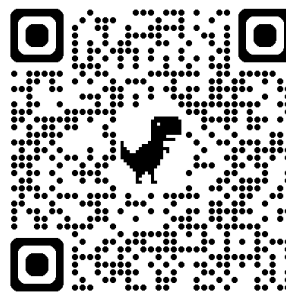
Gênero: ficção/drama /família /nacional.

Ano e país de lançamento: Brasil, 2010.

Direção: Juliana Vicente.

Tempo de duração: 16 minutos.

Classificação etária: livre. Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Joana é uma garotinha de 8 anos que sonha em ser paqueta da Xuxa. Ela participa de um concurso para se tornar uma paqueta, mas será que, mesmo com todo o talento, ela conseguirá entrar no grupo? Joana será a primeira mulher negra a integrar o grupo da artista?

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Expor o padrão excludente: Mostrar que Joana percebe que a maioria das paquetas é branca e loira; Esse contraste gera dúvida e insegurança nela, o que pode ser trabalhado como metáfora do racismo estético.

Valorização da identidade negra:

A família e a comunidade podem reforçar para Joana que sua beleza e seu talento não precisam se adequar a padrões impostos; Mostrar referências negras de sucesso (cantoras, dançarinas, atrizes) que provam que o palco também pode ser dela.

O concurso como espaço de disputa simbólica:

Joana se apresenta com energia, alegria e talento. Mesmo que sofra olhares de desdém ou dúvidas por não se encaixar no “modelo esperado”, sua performance pode emocionar o público. Isso gera a discussão: quem define o que é ser paqueta?

Resignificação do sonho:

O filme pode terminar de dois jeitos possíveis:

- 1) Joana se torna a primeira paqueta negra, rompendo o padrão e inspirando outras meninas;
- 2) Mesmo que não entre no grupo, ela descobre (com apoio da família ou de novas referências) que seu talento pode levá-la a outros palcos e que seu valor não depende da aprovação de um padrão racista.

17-Amor de cabelo



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/-4htxN0lAQ4?si=hvM2hpHROOQLV-C4>

Título original: Hair love

Gênero: animação/comédia/drama/família.

Ano e país de lançamento: 2019, Estados Unidos da América.

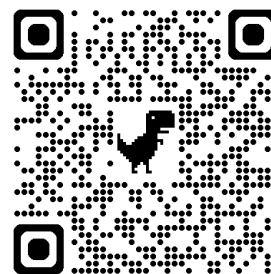
Direção: Matheuw A.Cherry.

Tempo de duração: 6 minutos.

Classificação etária: Livre

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR para acesso

Spoiler sobre o filme: Zuri é uma menina que precisa da assistência do pai para pentear o cabelo, já que sua mãe está doente e não pode ajudá-la. Nesse momento, ela só pode contar com o apoio do pai.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Afeto como ferramenta de resistência: Mostrar que o pai aprende a cuidar do cabelo da filha com carinho, paciência e dedicação; Essa cena combate o estereótipo de ausência paterna negra e valoriza a figura do pai como cuidador amoroso.

Valorização do cabelo natural: O cabelo de Zuri pode ser representado como parte de sua identidade, cheio de possibilidades: tranças, puff, twists, black power etc; O processo de pentear não é só estético, mas também um ritual de cuidado e orgulho.

Rompendo com estigmas racistas: A narrativa pode evidenciar como Zuri, inicialmente, sente vergonha ou dificuldade de lidar com seu cabelo por influência do racismo estético; Com o apoio do pai, ela aprende a ver beleza e força no que antes era motivo de insegurança.

Educação para diversidade: O filme pode ser usado em sala de aula para discutir a importância da representatividade e do respeito às diferenças de cabelo.

Atividades possíveis: Pesquisar penteados tradicionais africanos e afro-brasileiros; Conversar sobre por que a expressão “cabelo ruim” é racista; Produzir desenhos, cartazes ou apresentações celebrando a diversidade dos fios.

Desfecho afirmativo: Depois de o pai conseguir pentear o cabelo, Zuri se olha no espelho e se reconhece com orgulho; Esse momento celebra tanto a autoestima da menina quanto o fortalecimento do vínculo familiar.

18-Vista minha pele



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/1Qtlb5cru0A?si=6etIVCOmiK7ZcOA1>

Título original: Vista minha pele.

Gênero: ficção educativo.

Ano e país de lançamento: Brasil, 2000.

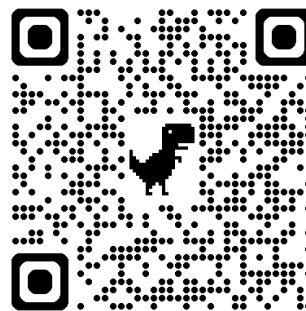
Direção: Joel Zito Araújo.

Tempo de duração: 24 minutos.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: O curta aborda a história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados.

Trabalhando na perspectiva antirracista: Discutir o conceito de racismo estrutural; explique que o racismo real não é apenas preconceito individual, mas um sistema de opressão histórica e social que beneficia certos grupos; O curta permite que os alunos percebam a injustiça de forma inversa, tornando mais fácil entender privilégios e desigualdade.

Refletir sobre privilégio e empatia: Trabalhar com perguntas como: “Como seria viver em uma sociedade onde sua cor de pele determina suas oportunidades?” “Que sentimentos surgem ao assistir o curta e se imaginar nessa realidade?”

Objetivo: desenvolver empatia crítica e consciência sobre privilégios e discriminações reais.

Analisar estereótipos e representação: Discutir como o curta usa a inversão racial para questionar preconceitos e estereótipos; pedir aos alunos que identifiquem qualidades e falhas das personagens e como o poder influencia comportamentos, sem naturalizar o racismo.

Conectar com a história e cultura afro-brasileira: Relacionar o curta com a história da escravidão no Brasil e com a resistência negra.

Atividade: pesquisa e apresentação sobre líderes negros históricos, movimentos de resistência ou contribuições culturais afro-brasileiras.

Debate sobre sociedade antirracista: Perguntas para reflexão: “O que precisamos mudar na sociedade real para que todos tenham igualdade de oportunidades?” “Como escolas, governos e comunidades podem combater o racismo estrutural?”.

Objetivo: transformar a discussão do curta em ação prática e consciência social.

19-Maré capoeira



Link para o acesso ao filme:

<https://youtu.be/vaMidsKKIRw?si=DcnQNSy-L3MBgxV>

Gênero: drama.

Ano e país de lançamento: 2005, Brasil.

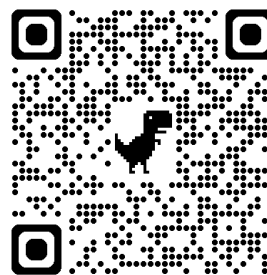
Direção: Paola Barreto.

Tempo de duração: 15:44.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR code para acesso

Spoiler sobre o filme: Os encantos da capoeira vistos pelos olhos de uma criança, em uma história de amor e de guerra.

Trabalhando na perspectiva antirracista:

Protagonismo negro e transmissão cultural: Mostrar que a capoeira é um patrimônio afro-brasileiro que surgiu da resistência de africanos escravizados; destacar a importância de Maré seguir os passos do pai: a transmissão de saberes e identidades negras de geração para geração. Discutir o papel da capoeira como forma de preservação da cultura e da memória negra.

História e resistência:

Explicar que a capoeira foi criminalizada durante a escravidão e a República, e que praticá-la é um ato de resistência cultural e afirmação identitária; relacionar o contexto do filme a lutas históricas contra a opressão e o racismo no Brasil.

Racismo estrutural e representatividade:

Refletir sobre como personagens negros, especialmente crianças, são representados na mídia. Discutir a importância de mostrar histórias de crianças negras protagonistas de sua própria cultura e história.

Dimensão afetiva e comunitária:

A capoeira não é só luta, mas também arte, música e educação comunitária.

Destacar a capoeira como ferramenta de inclusão, fortalecimento de vínculos e valorização da coletividade em comunidades negras.

20-Ana**Link para o acesso ao filme:**

<https://youtu.be/MO1f8n3gMG8>

Gênero: drama.

Ano e país de lançamento: 2017, Brasil.

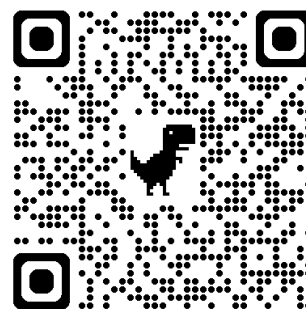
Direção: Vitória Felipe.

Tempo de duração: 16:23.

Classificação etária: Livre.

Linguagem acessível ao público não especializado.

Público alvo: Ensino Fundamental II e EJA.



QR Code para acesso

Spoiler sobre o filme: Ana, uma estudante negra de 10 anos, revela dificuldades de reconhecer sua identidade racial ao produzir um autorretrato com traços que não correspondem aos seus. A situação evidencia a internalização de padrões hegemônicos de beleza e a negação de sua própria imagem.

Trabalhando na perspectiva antirracista:**Análise guiada da narrativa;**

Conduzir os estudantes a identificar como o racismo e os padrões eurocêtricos influenciam a percepção de Ana sobre si mesma. Promover questões como: Quem Ana deseja ser? Quem ela aprende a admirar? Por quê?

Discussão sobre autoimagem e representatividade:

Promover rodas de conversa sobre pertencimento racial, beleza negra, diversidade de corpos e cabelos, articulando com exemplos positivos da mídia e de personalidades negras.

Atividades de valorização da identidade:

Propor produções de autorretratos, criação de biografias de pessoas negras inspiradoras, leitura de obras de escritores/as negros/as e atividades artísticas que celebrem estéticas negras.

Formação de professores:

Refletir coletivamente sobre práticas e discursos docentes que podem reproduzir ou enfrentar o racismo. Trabalhar o curta como um disparador para pensar o papel da escola na construção da autoestima de crianças negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte de um passado histórico marcado pela dominação do homem branco e pela estigmatização da população negra no Brasil. As violências e desigualdades herdadas desse período influenciaram, de forma profunda, a vida da população negra em diversas regiões do país. Em contrapartida, a luta incansável do movimento negro e de instituições tem contribuído significativamente para a garantia de direitos e o alcance de avanços sociais, embora a luta ainda permaneça incessante.

Entre as conquistas obtidas, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e das culturas africana e afro-brasileira na educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas, abrangendo todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Entretanto, mesmo após mais de vinte anos de sua promulgação, a implementação da referida lei ainda carece de ações significativas e contínuas que assegurem uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Diversos fatores, como a falta de formação docente adequada e a resistência de algumas famílias, contribuem para a dificuldade em efetivar tal política educacional.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa consistiu em investigar de que maneira os curtas-metragens do Cinema Negro podem contribuir para o combate ao racismo estrutural em uma escola municipal localizada na Amazônia Marajoara, considerando as especificidades culturais e sociais da região. Conforme Prudente (2011), o Cinema Negro constitui uma estratégia poderosa de resgate da imagem positiva da população negra.

Embora haja uma aproximação possível entre a História e o Cinema, conforme defendem Ferro e Rosenstone (2010) e reconhecendo-se o potencial do cinema como instrumento pedagógico, a Lei nº 13.006/2014 suscita reflexões sobre a realidade da região amazônica, onde muitas escolas ainda funcionam de forma precária, sem o suporte necessário para cumprir as determinações legais. Ainda assim, defende-se aqui a integração entre escola e cinema como uma alternativa viável para promover uma educação antirracista e garantir direitos por meio de políticas públicas.

Os dados coletados indicam que, na escola pesquisada, 40% dos estudantes se autodeclararam brancos, 10% pretos, 40% pardos e 10% amarelos, não havendo auto declarações de estudantes indígenas. Em relação à vivência da trajetória positiva da história da população negra no ambiente escolar, 85% dos estudantes afirmaram que as atividades alusivas à temática ocorrem apenas durante o mês da Consciência Negra, confirmando a percepção de 60% dos professores. Observa-se, portanto, que as ações voltadas à valorização da negritude ainda se concentram no mês de novembro. Quanto ao Cinema Negro, 89% dos participantes (entre

estudantes e docentes) acreditam que ele pode contribuir de maneira significativa para o enfrentamento do racismo estrutural na região.

Nesse sentido, foi elaborado o *Catálogo Educativo Afro-Didático Marajoara*, composto por curtas-metragens em especial, produções do cinema negro amazônico, com o propósito de enriquecer o debate sobre o racismo estrutural, a História da África, as culturas africana e afro-brasileira, e as heranças culturais presentes na região marajoara.

O impacto mais relevante desta pesquisa, contudo, não pode ser calculado em outras dimensões, pois está relacionado à experiência pessoal de cada participante. Essa transformação manifesta-se nas ações e atitudes desenvolvidas no ambiente escolar e, posteriormente, nas práticas de enfrentamento ao racismo, especialmente na região marajoara, demonstrando a importância da educação nas relações étnico-raciais mediadas pelo cinema negro.

A utilização de curtas-metragens do Cinema Negro como ferramenta pedagógica possibilitou uma análise aprofundada do problema do racismo, resultando em desdobramentos como mostras de filmes, rodas de conversa, apresentações de dança, teatro, música e outras produções artísticas dos alunos, além da criação do *Catálogo Educativo Afro-Didático Marajoara* voltado aos professores do 6º ao 9º do ensino fundamental II. Essa iniciativa mobilizou a comunidade escolar, estimulando um processo contínuo de aprendizagem e reflexão. A pesquisa contou com múltiplas vozes e perspectivas, valorizando o diálogo, a autonomia e a pluralidade dos participantes, que puderam conhecer melhor sua realidade e atuar ativamente na sua transformação.

Esta investigação buscou oferecer uma contribuição à educação brasileira ao reconhecer a dimensão pedagógica do cinema negro (Prudente, 2014) no ensino de História e ao apontar caminhos para práticas de combate ao racismo na Amazônia Marajoara. Além disso, reforça o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 13.006/2014, destacando a importância da ação conjunta entre estudantes e professores na construção de uma escola pautada na igualdade, inclusão e legitimação de direitos.

Enquanto pesquisadora e professora ribeirinha, o desenvolvimento desta investigação revelou-se desafiador, mas também gratificante, especialmente em um momento histórico em que o lugar do negro na sociedade tem sido debatido com maior profundidade e compromisso. É dever do educador reconhecer a realidade dos estudantes como sujeitos que necessitam resgatar sua identidade racial a partir da valorização de sua cultura e de sua história. Nesse contexto, o cinema negro pode ocupar espaço essencial na escola, sensibilizando professores e alunos, permitindo a criação e recriação de novas realidades e oportunidades.

Compreende-se, assim, que o professor da educação básica é, por natureza, também um pesquisador. Ao se apropriar do rigor acadêmico e científico, ele potencializa práticas já

existentes em seu cotidiano profissional. Essa experiência, além de ampliar horizontes, reflete o compromisso da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com a produção científica voltada à transformação social na região amazônica.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua de forma efetiva para toda a comunidade escolar, ultrapassando os muros da universidade e chegando às escolas como uma ação transformadora, capaz de promover melhorias no ensino básico não apenas na Amazônia Marajoara, mas em todo o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte e indústria**. Campinas: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 2. ed. São Paulo: Jandaíra, 2019. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.
- AMADOR DE DEUS, Zélia. **Cultura e resistência negra na Amazônia**. Belém: UFPA, 2020.
- ANDRADE, Rubens de; MERGULHÃO, Pedro; FURTADO, Éder. **Afuá: paisagens e poéticas na cidade das águas**. Rio de Janeiro: Paisagens Híbridas, 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformando o sistema educacional**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- ARAÚJO, Joel Zito (dir.). **Vista minha pele** [curta-metragem]. Brasil: 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- ARRIÊ, Phellipe. **Nomes, memória e ancestralidade: um estudo sobre identidade e pertencimento**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- ARROYO, Miguel. **Educação e desafios sociais: práticas pedagógicas em contextos vulneráveis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Capoeira: a arte da liberdade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Perfil do município de Afuá (PA)**. Brasília: PNUD/Ipea/FJP, 2017.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Organização de Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 319.
- BERARDO, F.; SANTOS, J. **Cinema e educação: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BERARDO, R.; SANTOS, A. **A quem interessa o cinema negro**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. XX, n. XX, p. 1–10, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jun. 2014.

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/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Raimundo; SANTOS, Raimunda. **O negro na cultura do Pará.** Belém: CEJUP, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo: USP, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

CARVALHO, Noel dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **O cinema negro brasileiro: história, política e estética.** São Paulo: Alameda, 2017.

CASTRO, Edna. **Amazônia: dinâmicas territoriais e sociedade.** São Paulo: Annablume, 2010.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CRUZ, Ernesto. **História de Belém.** Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Literatura afro-brasileira e educação: representações e identidades.** São Paulo: Pallas, 2019.

DE, Jeferson. **Manifesto Dogma Feijoadá.** São Paulo, 2000.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Cinema negro.** São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Pinduca.** Acesso em: 5 dez. 2024, às 14h.

Evangelista, 2020- MARTINS, Carmentilla das Chagas; EVANGELISTA, Cledson Moraes. Mito e história na cidade encantada de Afuá. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2020.

EVANGELISTA, Cledson Moraes. **A cidade encantada de Afuá (PA): um estudo do imaginário amazônico (1983–2007).** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Mazza, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **A cidade dos encantados: pajelança, feitiçaria e religiões afro-brasileiras na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Amazônia: mitos, memórias e histórias.** Manaus: Editora Valer, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Cabelo crespo: identidade e resistência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: o negro e a escola.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar a partir da Lei 10.639/03. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 115-128, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69–82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. A história das infâncias negras: descolonizando os direitos de crianças da Amazônia. **Interterritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258997, 2023.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. Ser negro no Marajó: notas sobre identidade e racismo na Amazônia paraense. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.8, n.17, 2020.

GUIMARÃES, Jacqueline. **Ser negro no Marajó.** Belém: EDUFPA, 2017.

GUIMARÃES, Jacqueline. **Ser negro: identidade e resistência.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LADISLAU, Claudiane da Silva; OLIVEIRA, Adriana Corrêa de; GUEDES, Ana Célia Barbosa; LEITE, Jefferson dos Santos Marcondes (orgs.). **Glossário de termos e expressões paraenses e marajoaras.** 2021.

LOTT, Vanessa Pires. **O carimbó como prática pedagógica: identidade, memória e resistência cultural.** Belém: EDUFPA, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **A menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Imagens e história: o uso das fontes visuais no ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 45–65, 2008.

MERCURY, Daniela. A cor dessa cidade. In: **O canto da cidade**. Salvador: Epic Records, 1992.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: o filme como fonte histórica**. São Paulo: Contexto, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Juventude e contracultura**. São Paulo: Contexto, 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afro-Ásia**, n. 12, p. 21–37, 1989.

NASCIMENTO, Deisiane Aviz Do; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Currículo escolar e Amazônia (S): formas de ver e pensar o contexto amazônico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, 2023.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada**. Formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo, EDUSP, 1996.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287–308, 2007.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Hilda Maria Machado de. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, art. 92, 2018.

- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- PINDUCA. **Marchinha do vestibular**. [S.l.]: Som Livre, 1973.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PRUDENTE, Celso Luiz. **A dimensão pedagógica do cinema negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.
- PRUDENTE, Celso Luiz. **Cinema negro: poder e resistência**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- PRUDENTE, Celso Luiz. **Estética da negritude e cinema negro no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- PRUDENTE, Celso. **Cinema e identidade cultural**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.
- PRUDENTE, Celso. **Cinema negro: uma arte de causa**. São Paulo: Fundação Palmares, 2005.
- QUINTAS, Eli dos Santos. **Histórias de Aruãs ao Afuá**. [S. l.: s. n.], 2023. 102 p.
- REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SALLES, V.; SALLES, M. I. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**. Rio de Janeiro: CDFB/MEC, v. 9, n. 25, set./dez. 1969.
- SALLES, Vicente. Cachaça, pena e maracá. **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, v. 74, n. 2, p. 46-55, ago. 1969.
- SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: UFPA, 1988.
- SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos**. Belém: IAP, 2004.
- SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. e ampl. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.
- SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Belém: UFPA, 2005.

SARRAF, Agenor Pacheco. **En el corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas**. 2009. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SARRAF, Agenor Pacheco. **O Marajó: o coração da Amazônia: afroindígenas e agostinianos em práticas interculturais no regime das águas**. Manaus: Valer, 2004.

SARRAF, Agenor Pacheco. **Remando por campos e florestas: memórias & paisagens dos Marajós**. Rio Branco: GKNoronha, 2011.

SARRAF, Agenor. **Racismo ambiental e comunidades tradicionais na Amazônia**. Belém: UFPA, 2014.

SARRAF-PACHECO, Agenor. **A presença africana no Marajó**. Belém: Paka-Tatu, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297–308, set./dez. 2005.

SENNA, Orlando. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SENNA, Orlando. **O negro e o cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: MEC, 1979.

SHOW, Rose. **Afuá: entre rios, pontes e palafitas**. 1. ed. São Paulo: Literando, 2020.

SILVA, Luiz (Cuti). **Literatura negro-brasileira: afirmação e resistência**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIANA, Arthur. **Quadros paraenses: estudos históricos e etnográficos**. Belém: Typ. do Instituto Lauro Sodré, 1901.

WD (Washington Duarte). ***Eu sou***. [S.l.]: Universal Music Brasil, 2022.

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

XAVIER, Ismail. **Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

SITES

AMADOR, Zélia. **Amador, Zélia**. Direção: Ismael Machado. Brasil, 2001. Documentário, 22 min. Disponível em: <https://youtu.be/wtRyx9mNPMQ?si=eyEIamtOfIJGn1u6>. Acesso em: 29 set. 2025.

ARAUJO, Joel Zito. **Vista minha pele**. Brasil, 200?. Ficção educativo, 24 min. Disponível em: <https://youtu.be/1Qtlb5cru0A?si=6etIVCOmiK7ZcOA1>. Acesso em: 29 set. 2025.

BANDEIRA MELO, Felipe. **Agarrada: Pé Casado e Olho no Olho – A Luta Marajoara**. Brasil. 36 min. Disponível em: https://youtu.be/YmXsO1--4zo?si=94E2solAjHlrC2_n. Acesso em: 29 set. 2025.

BARRETO, Paola. **Maré Capoeira**. Brasil, 2005. Drama, 15:44 min. Disponível em: https://youtu.be/vaMlidsKKlRw?si=DcnQNSy-_L3MBgxV. Acesso em: 29 set. 2025.

CAMPOS, Luiz Arnaldo; PARREIRA, Rogério. **Chama Verequete**. Brasil, 2002. Documentário/Música, 32 min. Disponível em: https://youtu.be/3tJqtZMlv-8?si=0wMb_yu95K6a0l4G. Acesso em: 29 set. 2025.

CARDOSO, Tothi. **A câmera de João**. Brasil, 2017. Drama, 21 min. Disponível em: <https://youtu.be/0nM-pRieckM?si=OFDOe42c4sX0h1vw>. Acesso em: 29 set. 2025.

CASTRO, Jorane. **Ribeirinhos do Asfalto**. Brasil, 2011. Ficção, 25 min. Disponível em: https://youtu.be/EUQe5bojOQ8?si=qhDkBJtxNjOWoh_7. Acesso em: 29 set. 2025.

CASTRO, Zienhe. **Ervas e saberes da floresta**. Brasil, 2012. Documentário, 24:17 min. Disponível em: https://youtu.be/AEQZqkscu_g?si=WQZqyaejdXns6j5S. Acesso em: 29 set. 2025.

CHERRY, Matheuw A. **Hair love – Amor de cabelo**. EUA, 2019. Animação/Comédia/Drama, 6 min. Disponível em: <https://youtu.be/-4htxN0lAQ4?si=hvM2hpHROOQLV-C4>. Acesso em: 29 set. 2025.

COPETTI, Luisa. **Meu nome é Maalum**. Brasil, 2021. Animação, 8 min. Disponível em: https://youtu.be/KDF7dEORrKQ?si=a_csV3dmQNok6wyc. Acesso em: 29 set. 2025.

FIGUEIREDO, Silvio. **Arte de mestre**. Brasil, 2007. Documentário, 17:45 min. Disponível em: https://youtu.be/zkL8Vv-hB8s?si=nwdi_T-Ig7YUY8Cs. Acesso em: 29 set. 2025.

NUNES, Guto. **Mestre Damasceno – O Resplendor da Resistência Marajoara**. Brasil, 2013. Documentário, 31:10 min. Disponível em: <https://youtu.be/tWI7620VC2U?si=9wF79fh6rBMMgjo->. Acesso em: 29 set. 2025.

PEREGRINO, Pâmela. **Ewé de Òsànyin: o segredo das folhas**. Brasil, 2021. Animação, 22 min. Disponível em: https://youtu.be/AEQZqkscu_g?si=WQZqyaejdXns6j5S. Acesso em: 29 set. 2025.

REGE, Valter. **Preto no branco**. Brasil, 2016. Drama, 15 min. Disponível em: <https://youtu.be/rW5DwuRQVuY?si=j97gxN5b56teNFJp>. Acesso em: 29 set. 2025.

RODRIGUES, Miguel. **Dudú e o lápis cor da pele**. Brasil, 2018. Drama/Família, 19 min. Disponível em: https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=E1ZJkkmSA607GcdP. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, Rodrigo Antonio da. **Meus santos saúdam teus santos**. Brasil, 2021. Documentário, 13 min. Disponível em: https://youtu.be/KXY_R_ByWqs?si=o0NBZXO4PXffxfmB. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, Taís Amor Divino. **A invisibilidade da identidade negra na educação**. Brasil, 2016. Documentário, 15 min. Disponível em: <https://youtu.be/19hbdMTbk8c?si=Q-58FJ6PGajDMt2w>. Acesso em: 29 set. 2025.

SEGOTWICK, Fernando. **Matinta**. Brasil, 2010. Fantasia/Mistério, 22 min. Disponível em: <https://youtu.be/etyy0dx95Zk?si=BFY-fiWpV8gdpCQt>. Acesso em: 29 set. 2025.

VICENTE, Juliana. **Cores e botas**. Brasil, 2010. Ficção/Drama/Família, 16 min. Disponível em: <https://youtu.be/Ll8EYEygU0o?si=wbgfL9Wc-B2J3gQU>. Acesso em: 29 set. 2025.