

Celso Luiz Prudente & Rogério de Almeida  
(Orgs.)

# Cinema Negro

e a contemporaneidade inclusiva

**FIESP SESI**



**FEUSP**



# cinema negro

## e a contemporaneidade inclusiva

Realização:



Universidades apoiadoras:



Universidade Presbiteriana  
**Mackenzie**



UFMT  
PROCEV

Instituições parceiras:



Fundação  
**Roberto  
Marinho**



**Futura**



## Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal  
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil  
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal  
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil  
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil  
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil  
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile  
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal  
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil  
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina  
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil  
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil  
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália  
Elaine Sartorelli, USP, Brasil  
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil  
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador  
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil  
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México  
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha  
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão  
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia  
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil  
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França  
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil  
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil  
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália  
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil  
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil  
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil  
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil  
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España  
Mario Miranda, USP, Brasil  
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador  
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil  
Regina Machado, USP, Brasil  
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil  
Rogério de Almeida, USP, Brasil  
Soraia Chung Saura, USP, Brasil  
Walter Kohan, UERJ, Brasil

**CELSO LUIZ PRUDENTE & ROGÉRIO DE ALMEIDA (ORGS.)**

**cinema negro**  
**e a contemporaneidade inclusiva**

DOI: 10.11606/9786550130237

**·FEUSP**

SÃO PAULO, SP  
2025



© 2025 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Distribuição gratuita.  
Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Celso Luiz Prudente  
Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida  
Capa: Marcos Beccari  
Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

C574 Cinema negro e a contemporaneidade inclusiva. / Celso Luiz Prudente; Rogério de Almeida (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2025.  
474 p.

ISBN: 978-65-5013-023-7 (E-book)  
DOI: 10.11606/9786550130237

1. Cinema e educação. 2. Cinema negro. 3. Inclusão. 4. Contemporaneidade. 5. Ações afirmativas. 6. Educação antirracista. I. Prudente, Celso Luiz (org.). II. Almeida, Rogério de (org.). V. Título.

CDD 22. ed. 37.045

---

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532  
Obs.: Citações e referências não estão padronizadas por opção dos organizadores.

### **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto  
Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil  
E-mail: spdfe@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

## SUMÁRIO

Cabo Verde <b>Bartolomeu Pereira de Souza</b>	10
Apresentação	12
21ª MICINE celebra a diversidade	14
Comissão Científica	15
Filmes exibidos na 21ª Mostra Internacional do Cinema Negro	18
Músicas a 21ª Mostra Internacional do Cinema Negro	26
Ficha técnica	29
O cinema de Platão e a caverna de Polifemo <b>Flávio Ribeiro de Oliveira</b>	36
Entre representar e fazer ver: as capas dos livros Cinema Negro <b>Marcos Beccari</b> <b>Rogério de Almeida</b>	44
‘Caminho das águas’ cavando sulcos para um currículo inclusivo <b>Cláudia Maria Ribeiro</b> <b>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</b> <b>Andresa Helena de Lima</b>	65
Na Literatura como no Cinema: Moçambicanidade, Hibridismo e Identidade Pós-Colonial em O Último Voo do Flamingo <b>Ana Maria Saldanha</b>	81
Análise formal das cadências harmônicas no filme Orfeu Negro: questões e problemas da africanidade <b>Alexandre Siles Vargas</b> <b>José Álvaro Lemos de Queiroz</b> <b>Celso Luiz Prudente</b>	100

Na senda do cinema negro nas narrativas biográficas de Macau: uma perspectiva à luz da diversidade cultural	117
<b>Selma Pereira</b> <b>Ricardo Alexino Ferreira</b> <b>Adérito Fernandes-Marcos</b>	
A escrivência como possibilidade teórico-metodológica para uma educação antirracista.	150
<b>Hugo Cesar Bueno Nunes</b> <b>Pedro de Castro Picelli</b> <b>Jerry Adriano Villanova Chacon</b>	
Infância invisibilizadas: a criança negra e os desafios da educação antirracista	160
<b>Juliana Faria Álvaro</b> <b>Armelinda Borges da Silva</b> <b>Fábio Santos de Andrade</b>	
A inclusividade do cinema negro e no cinema negro entre particularidade e universalidade	176
<b>Karina de Fátima Gomes</b> <b>Leonides da Silva Justiniano</b>	
Cinema na Educação Infantil: porque precisa ser incluído	202
<b>Karla Isabel de Souza</b> <b>Rogério Garcia Fernandez</b>	
Vozes negras e a neurodiversidade: <i>A Voz de Makayla</i> : uma carta ao mundo	214
<b>Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos</b> <b>Celso Francisco do Ó</b> <b>Gabriela Costa</b>	
O conceito de cultura e a educação com um espaço cultural	223
<b>Maria Aparecida Costa Oliveira</b> <b>Gisely Storch do Nascimento</b> <b>Fábio Santos de Andrade</b> <b>Celso Luiz Prudente</b>	

Algoritmos como Dispositivos de Poder: Racismo Estrutural e Estruturante no Meio Digital <b>Benedito Dielcio Moreira</b> <b>Antonio Luiz do Nascimento</b>	243
Meu sangue está nesta película! Breve história do cinema angolano <b>Júlio César Boaro</b>	256
A felicidade no cinema de mulheres negras brasileiras no YouTube <b>Carlos Francisco de Moraes</b>	270
Olhares pequenos, mundos grandes: um olhar decolonial para o cinema feito por crianças <b>Maria Galant Melgarejo</b> <b>Celso Luiz Prudente</b>	286
Relações de Força, Relações Étnico-raciais e a Produção Audiovisual no Nordeste Paraense, Amazônia Oriental, no Século XXI <b>Francisco Weyl</b> <b>Danilo Asp</b> <b>Hilton P. Silva</b>	301
Estética da presença negra e temporalidade ancestral - reflexões sobre o documentário Kabengele: o griô antirracista <b>Ronnie de Almeida Alves da Silva</b> <b>Celso Luiz Prudente</b>	319
Sangue e Blues: o vampirismo como metáfora para os traumas históricos dos EUA em Pecadores, de Ryan Coogler <b>Maristela Carneiro</b> <b>Vilson André Moreira Gonçalves</b>	331
Entre ver e se acostumar com negros/as nos postos de comando: análise das relações/hierarquias raciais a partir do filme A história de um soldado <b>Sérgio Pereira dos Santos</b>	346



Quilombo Onírico: cantando a liberdade	359
<b>Ana Vitória Prudente</b>	
<b>Afrânio Mendes Catani</b>	
Cinema e racismo: entre heróis e estereótipos, ainda estamos aqui	373
<b>André Luiz Nicolitt</b>	
<b>Janderson Sales Peixoto</b>	
Além do cuidado: reflexões sobre a (des-valorização)	391
da professora-pedagoga	
<b>Bruna Fernanda Pereira Carvalho</b>	
<b>Márcia Santos Ferreira</b>	
<b>Celso Luiz Prudente</b>	
Cotas Raciais e Decolonialidade no Cinema Negro	404
<b>Douglas Martins de Souza</b>	
<b>Michel Leite Viana</b>	
<b>Luiz Sales do Nascimento</b>	
Entre a cena e a luta: a mulher negra na dramaturgia brasileira sob a	429
influência de Abdias do Nascimento	
e o Teatro Experimental do Negro	
<b>Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago</b>	
<b>Rosana Maria Pires Barbato Schwartz</b>	
<b>João Clemente de Souza Neto</b>	
Comunicação Comunitária e Cinema Negro:	448
Vozes Invisibilizadas na Periferia e na Tela	
<b>Marcos José Zablonsky</b>	
Narrar é existir: escrevivência, ações afirmativas	459
e epistemologias negras no ensino superior	
<b>Ana Paula Martins de Souza</b>	
<b>Marcos José Zablonsky</b>	

# Cabo Verde

Bartolomeu Pereira de Souza<sup>1</sup>

Santiago  
São Vicente  
Sal  
Boa Vista  
Santo Antão  
Maio  
Fogo  
São Nicolau  
Brava  
Santa Luzia

Cabo Verde

10 ilhas e um só país  
Sua independência conquistada em 1975  
Não sem muito sangue derramado de seus filhos  
Mas finalmente Cabo Verde livre!

---

<sup>1</sup>bartolomeu.pereira.souza@gmail.com

Cabo Verde

Não se lamenta segue em frente

Do lado de cá do oceano está o Brasil, Cabo Verde.

Do lado de cá do mar estou eu, cabo-verdiano, teu irmão

As águas do Atlântico não nos separam, nos unem

Tivemos o mesmo colonizador, mas finalmente estamos livres do jugo dos que nos queriam colonizados para sempre

Cabo Verde

10 ilhas e um só país

Cabo Verde como o nome já diz

É Verde

É azul da cor do céu

É terra

É água

É mar

Cabo Verde com sua cultura e sua história

É presente e futuro

Cabo Verde é um arquipélago com suas 10 ilhas formando um lindo país!

Como linda é a sua gente gentil e hospitaleira

Do lado de cá do oceano estou eu, irmãos cabo-verdianos

Sonhamos, os mesmos sonhos

Sonhos acalentados por nossos ancestrais

Sonhos de liberdade, a liberdade ainda a conquistar.

## Apresentação

A 21ª Edição da Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE traz como temática central a temporalidade como demanda inclusiva, considerando que o cinema negro brasileiro surgiu imbuído da consciência sobre a educação das relações étnico-raciais. Representa um estágio avançado e qualificado da resistência em prol da axiologia negra, com o propósito de resgatar o sentimento de origem da nação ancestral e afirmar a trajetória pregressa de uma dignidade humana que foi negada na estratégica tentativa de justificativa salvacionista da persistente eurocolonização.

Essa ação de hegemonia política ancora-se no ideal eurocaucasiano, que estabelece o patriarcalismo do homem branco europeu como símbolo de perfeição e harmonia. O fenômeno de dominação racial proveniente do universo europeu dá-se em detrimento de outros segmentos raciais que constituem o diverso, tais como: ibericidade branca, asiaticidade amarela, africanidade preta e amerindidade vermelha. Essas culturalidades formaram as matrizes culturais da sociedade brasileira. Entretanto, a gênese dos povos do diverso foi, e continua sendo, estranha aos *nomos* do universo europeu, que tende a reduzir a humanidade da diversidade que lhe é alheia.

Busca-se, assim, a superação do anacronismo excludente impregnado em uma institucionalidade monocultural, regida pela euroheteronormatividade – norma, lei e razão –, que impõe o patriarcalismo do homem branco europeu a partir de uma verticalidade da hegemonia imagética. Essa hegemonia procura fragmentar os traços epistêmicos da amálgama cultural que representa o ibero-ásio-afro-ameríndio. No caso específico da sociedade brasileira, essa amálgama miscigênica do diverso trava uma luta ontológica contra o autoritarismo da representação do euro-hetero-macho-autoritário.

O cinema negro, em sua dimensão pedagógica, atua como dispositivo de contemporaneidade inclusiva, com uma pedagogia dialética do afrodescendente – maioria minorizada – dentro da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio, incluindo também as demais minorias: mulheres, homoafetivos, LGBTQIAP+, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência, entre outros. Esses grupos, que se apresentam como “diferentes” para a euroheteronormatividade, encontram no cinema negro um espaço de ensino e reflexão sobre quem são e como devem ser tratados em uma sociedade substancialmente democrática.

Esse processo oferece contribuição definitiva para colocar uma sociedade em crise de identidade racial nos trilhos de uma democracia substancial, ensinando que a verdadeira substancialidade democrática se revela na presença visível de todas as expressões humanas. O contrário dessa amplitude holística é uma democracia limitada a uma construção meramente adjetiva.

A contemporaneidade inclusiva, portanto, encontra-se orientada pelo sentido civilizatório do saber circular egípcio-bantu, no qual se enraíza o pensamento de relações comunitárias solidárias, caracterizadas pelo princípio do *ubuntu*: “sou porque somos”. Essa orientação filosófica aponta para relações solidárias, unidas pelo sentimento de pertencimento, fortalecendo o sentido saudável das relações sociais em respeito a todas e todos. Esse é um princípio estrutural da estética inclusiva do cinema negro.

Os organizadores

## 21ª MICINE celebra a diversidade

Em 2025, a Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE chega à sua 21ª edição reafirmando o compromisso com a promoção de filmes, debates e produções acadêmicas que contribuem para o combate ao racismo e ao preconceito.

Com o tema “Cinema Negro e a contemporaneidade inclusiva”, a curadoria deste ano reforça o papel da mostra como espaço de valorização das múltiplas narrativas negras e de respeito às diferenças. A MICINE convida o público a celebrar o cinema negro como potência criadora, crítica e transformadora, abrindo caminho para novos diálogos e para o reconhecimento da pluralidade que define o nosso tempo.

O professor Celso Luiz Prudente, criador e curador da mostra, destaca a inclusão como elemento central das relações contemporâneas e como condição essencial para o fortalecimento da diversidade e do reconhecimento coletivo.

O SESI-SP é uma instituição que trabalha pela educação de forma ampla, e onde a cultura é parte importante do processo. Desta forma, a parceria com a Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE, assim como os demais projetos desenvolvidos pela instituição, tem como objetivo formar novos públicos em artes, democratizar o acesso à cultura e estimular a produção e a difusão artística em suas mais variadas vertentes.

SESI-SP



# Comissão Científica Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE

## COORDENADORES:

Celso Luiz Prudente - Universidade Federal do Mato Grosso UFMT

Hugo Cesar Bueno Nunes - Faculdade SESI de Educação FASESP

Rogério de Almeida - Faculdade de Educação da USPFE/USP

## MEMBROS:

Adérito Fernandes Marcos - Universidade de São José em Macau China

Afrânio Mendes Catani - USP/UERJ/Pq-CNPQ

Alessandro Garcia Paulino - Universidade Federal de São Carlos UFSCAR

Alexandre Siles Vargas – Universidade Estadual da Bahia UNEB

Ana Maria Saldanha - Universidade Normal de Hunan (República Popular da China)

André Nicollit – Universidade Federal Fluminense - UFF

Andresa Helena de Lima – Universidade Federal de Lavras UFLA

Armelinda Borges da Silva - Universidade Federal de Rondônia UNIR

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato Grosso UFMT

Carlos Francisco de Moraes – Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM

Celso Francisco do Ó – Universidade Estadual Paulista UNESP

Cláudia Maria Ribeiro - Universidade Federal de Lavras UFLA

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos – Universidade de São Paulo USP

Eder Rodrigues – Universidade Federal de Roraima - UFRR

Eduardo Januário – Faculdade de Educação da USPFE/USP

Egídia Marques Souto - Universidade de Paris Sorbonne  
Elaine Pereira Rocha - Departamento de História e Filosofia da University of the West Indies, campus Cave Hill, Barbados  
Eunice Aparecida de Jesus Prudente - Universidade de São Paulo USP  
Fábio Santos de Andrade - Universidade Federal de Rondônia UNIR  
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis – Universidade Federal de Lavras UFLA  
Flávio Ribeiro de Oliveira - Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP  
Gilberto Alexandre Sobrinho – Universidade Estadual de Campinas UNICAMP  
Gleyva Maria Simões Pio Saes – Universidade Federal de Mato Grosso UFMT  
Hilton Pereira da Silva – Universidade de Brasília UNB  
Ila Maria Silva de Souza Mendes Freitas - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
Jerry Adriano Villanova Chacon - Faculdade SESI de Educação FASESP  
João Alegria Pontifícia - Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC Rio  
João Clemente de Souza Neto - Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Júlio Taimira Chibemo - Universidade Alberto Chipande Beira Moçambique  
Kabengele Munanga – Universidade de São Paulo – USP  
Karina de Fátima Gomes – Universidade de Cabo Verde - UniCV  
Karla Isabel de Souza - Faculdade SESI de Educação FASESP  
Leonides da Silva Justiniano - Centro Universitário de Lins Unilins  
Luiz Felipe de Alencastro – Professor Titular da Fundação Getúlio Vargas FGV e Titular da Universidade de Paris Sorbonne  
Luiz Sales do Nascimento - Pontifícia Universidade Católica de Santos Marcos  
Jerry Adriano Villanova Chacon - Faculdade SESI de Educação FASESP  
José Zablonsky - Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC/PR  
Marcos Beccari – Universidade Federal do Paraná – UFPR  
Maria Aparecida Costa Oliveira - Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Rondônia - IFRO  
Maria Francisca Moraes de Lima - Pró-reitora do Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM  
Maristela Carneiro - Universidade Federal de Mato Grosso UFMT  
Michelle Júlia de Sousa - Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação FEUSP

Noel dos Santos Carvalho - Universidade Estadual de Campinas UNICAMP

Paulino Fumo – Universidade Pedagógica de Maputo

Paulo César Ramos – Fundação Perseu Abramo

Paulo Morais-Alexandre - Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Paulo Ronqui - Universidade Estadual de Campinas UNICAMP

Pedro de Castro Picelli - Faculdade SESI de Educação FASESP

Ricardo Alexino Ferreira - Universidade de São Paulo USP

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rosenilton Silva de Oliveira - Faculdade de Educação da USPFE/USP

Selma Pereira – Universidade Lusófona ISMAT, Portugal

Sérgio Pereira dos Santos - Universidade Federal de Mato Grosso UFMT

Wilson do Nascimento Barbosa - Faculdade de Educação da USPFE/USP

# Filmes exibidos na 21ª MOSTRA INTERNACIONAL DO CINEMA NEGRO – MICINE

## LONGA-METRAGEM

### **1798 Revolta dos búzios**

Brasil, Documentário, 70min, 2018

Diretor: Antônio Olavo

Sinopse: A Revolta dos Búzios, um dos marcos cruciais da história brasileira, desenrolou-se na Bahia em 1798, deixando um legado duradouro de resistência e luta por liberdade. Inspirados pelos ideais iluministas da Revolução Francesa, centenas de homens negros se uniram em um movimento audacioso para derrubar o governo colonial, proclamar a independência e estabelecer uma República democrática, livre da opressão da escravidão. No entanto, antes que o levante pudesse ser efetivado, foi denunciado e seguido por uma Devassa implacável que convulsionou a cena política por 15 meses. Os conspiradores enfrentaram prisões, degredos perpétuos, açoites públicos e até mesmo a pena de morte. Quatro homens negros, sendo eles, Luiz Gonzaga, Lucas Dantas, João de Deus e Manuel Faustino, foram enforcados e esquartejados na Praça da Piedade, em Salvador, em 8 de novembro de 1799. 1798 - Revolta dos Búzios, dirigido pelo cineasta baiano Antônio Olavo, traz à luz esse episódio frequentemente esquecido da história do Brasil, baseando-se nos detalhados Autos da Devassa, um testemunho vívido dos acontecimentos tumultuosos da época.

Classificação: 12 anos

### **A Novidade do Século: A História do Cinema em Mococa**

Brasil, documentário, 45min, 2024

Direção: Luís Carlos Pavan

Sinopse: Uma trama afetivo-poética para relembrar e honrar a força que tem a Arte de transformar lugares, pessoas e coisas ao longo do espaço-tempo. Uma jornada que conecta o Cinema, memórias e histórias de personagens na cidade de Mococa, as salas de exibição de filmes e o trem como meio de transporte que trazia e levava de tudo. Um resgate do legado sócio-cultural que mudou a história da cidade e pode ser sentido até hoje.

Classificação: Livre

### **Ferro em brasa**

Moçambique, documentário, 50 min, 2005

Diretor: Licínio Azevedo

Sinopse: A história de Ricardo Rangel, grande fotógrafo moçambicano.

Classificação: 12 anos

### **Maria Luiza do Quilombo Boca da Mata: Luta e Resistência Negra no Pará.**

Brasil, 43min, documentário, 2025

Diretor: Hilton Pena da Silva

Sinopse: Maria Luiza de Carvalho Nunes veio ao mundo no que considera o centro de produção cultural, o quilombo Boca da Mata, na Ilha do Marajó, Pará. Oitava filha, defensora corajosa dos irmãos contra o racismo, professora, mãe, avó, uma das grandes lideranças negras brasileiras da atualidade. Se declara uma mulher amazônica, afro-indígena, cujo pai era negro e a mãe pertence ao povo indígena Arari. O documentário aborda sua origem no quilombo e militância no CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará), a luta pelos direitos do povo negro e contra todas as formas de racismo e discriminação. Atualmente está engajada na defesa dos quilombolas do Pará contra o impacto da monocultura do arroz, que afeta diretamente suas práticas tradicionais, suas águas, sua saúde e ameaça seus territórios e modos de vida.

Classificação: Livre para todas as idades.

### **O trem do soul**

Brasil, 82min, documentário, 2025

Direção: Clementino Júnior

Sinopse: Trem do Soul segue a linha do tempo traçando uma cartografia memorial e afetiva de um movimento jovem, preto e periférico que mexeu com corações, corpos, mentes e até com as fardas na década de 1970 na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Classificação: 10 anos

### **Outros Carnavais e Infantes da Piedade**

Brasil, 52min, documentário, 2008

Diretor: Rafael Bacelar e Rodolfo Gomes

Sinopse: O carnaval das escolas de samba vai além dos desfiles da Marquês de Sapucaí. Seus protagonistas são mais numerosos do que a transmissão televisiva da festa permite supor.

Os domínios desta fascinante manifestação popular transcendem seu palco principal e ocupam outros espaços e tempos. Durante todo o ano, em diversos bairros do subúrbio carioca, a vida das escolas de samba é a vida de muitas pessoas.

Outros Carnavais e Infantes da Piedade encontra Tia Annir, Algenir, Bira e outros personagens, que trazem um pouco de sua visão sobre nossa festa essencial.

Classificação: Livre

### **Pegadas na floresta**

Brasil, 64min, Meio ambiente, Documentário, Atualidades, Diversidade e Identidade, 2024,

Direção e roteiro: Vladimir Seixas

Sinopse: Enfrentar os desafios da vida na cidade sem perder suas raízes é o que motiva Ana, Mirim e Gaia, três artistas indígenas que transformam a arte ancestral em ferramenta contra o apagamento.

Classificação: 14 anos



## **Pirinha**

Cabo Verde, 52min, Ficção, 2023

Direção: Natasha Craveiro

Sinopse: Pirinha é a jornada de uma jovem pelos recessos do seu subconsciente em busca de si mesma e de reconciliação com o seu passado. Em sua jornada, ela encontra as chamadas criaturas “malvadas” do folclore cabo-verdiano, que tanto temia quando criança, apenas para descobrir que o “verdadeiro mal” tem suas raízes em outra pessoa. Esses encontros, no entanto, são adoçados por memórias da fase mais bela de sua vida: o tempo passado com sua avó, uma mulher à frente de seu tempo que possuía um conhecimento peculiar da medicina tradicional e tratava sua neta com ela sempre que necessário. Como resultado, Pirinha é também uma história de cura impregnada nos rituais culturais de Cabo Verde. É uma jornada única, mas infelizmente tão familiar para muitas mulheres, mas que traz a esperança de que feridas podem ser curadas, mostrando que às vezes até supostos demônios podem trazer pirinhas (doces tradicionais cabo-verdianos).

Classificação: Livre

## **Que horas ela volta?**

Brasil, 1h52m, Drama, 2015

Diretor: Anna Muylaert

Sinopse: Val deixa a filha no interior de Pernambuco e passa os 13 anos seguintes trabalhando como babá do menino Fabinho em São Paulo. Val conseguiu estabilidade financeira, mas convive com a culpa por não ter criado sua filha, Jéssica. Às vésperas do vestibular de Fabinho, Jéssica decide ir para São Paulo e prestar vestibular também. Val recebe o apoio de seus patrões para receber a garota, mas a convivência com Jéssica na casa é difícil. Dividida, Val precisa achar um novo modo de seguir sua vida.

Classificação: 12 anos

## **Transo**

Brasil, 70min, Documentário, Diversidade e Identidade, 2023

Direção: Lucca Messer

Roteiro: Lucca Messer, Mariana Goulart Hueb

Sinopse: Transo parte de uma afirmação: pessoas com deficiência sentem prazer, falam sobre sexo e querem transar. O documentário retrata e afirma a vida sexual da pessoa com deficiência. Nua e crua – sem pudores.

Classificação: 14 anos

### **Virgem Margarida**

Moçambique, 90 min, ficção, 2011

Direção: Licínio Azevedo

Moçambique, 1975. A guerra recém acabou. Os que lutaram pela independência encontram-se no poder e põe em prática os seus ideais revolucionários. As prostitutas de todo o país são enviadas para um centro de reeducação, em plena selva, um local desprovido de tudo, sob a guarda de mulheres militares, combatentes na guerra anti-colonial. Em meio a elas vai Margarida, uma camponesa adolescente, virgem, enviada para a reeducação por engano. Os métodos utilizados pelas militares, para transformar as prostitutas em “mulheres novas” as vezes são violentos, envolvendo castigos físicos. Há tentativas desesperadas de fugas, mortes...

O processo acabará por aproximar os dois grupos de mulheres. As militares se dão conta de que também estão ali contra a sua vontade, absurdamente isoladas de tudo, sujeitas as arbitrariedades dos seus chefes. Revoltada, as militares optam pela libertação. O desfecho feliz, porém, chegará tarde demais para Margarida.

Classificação: 16 anos

### **Vinícius**

Brasil, 2005, 124 min, documentário

Direção: Miguel Faria Jr

Sinopse: A realização de um pocket show em homenagem a Vinicius de Moraes por dois atores é o início da reconstrução da carreira do cantor e compositor. Nascido em 1913 no Rio de Janeiro, Vinícius de Moraes testemunhou e foi personagem de uma série de transformações na cidade, tendo criado para si um dos percursos mais relevantes da cultura brasileira no século XX.

Classificação: 12 anos

### **Lima Barreto, ao Terceiro Dia**

Brasil, 2022, 104 min, Drama

Direção: Luiz Antonio Pillar

Sinopse: Aos 41 anos de idade, nos três dias da sua última internação em um manicômio, o escritor Lima Barreto, que sofreu com depressão e alcoolismo, relembra sua vida como jovem autor enquanto escrevia “Triste Fim de Policarpo Quaresma” e fantasia sobre os personagens que criou. Misturando o tempo passado com presente e realidade com fantasia, questões sociopolíticas são trazidas a tona e os questionamentos feitos por Lima se mostram ainda bastante atuais.

Classificação: 14 anos

### **CURTA-METRAGEM**

#### **Ângela**

Portugal, 19min. Documentário, 2024

Diretora: Carla Parente

Sinopse: Ângela cozinha comida da sua terra natal para vender na rua. Leva-nos pelos caminhos do seu bairro até ao interior de casa. Os breves momentos de descanso que passa com a família, de quem cuida. Deita-se. Recomeça tudo no novo dia.

Classificação: Livre

#### **Yuri**

Brasil, 10min, documentário, 2025

Direção: Éder Santos e Leandro Monte

Sinopse: Em uma sociedade desigual como a brasileira, a gravidez na adolescência em cidades do interior é acentuada pelo preconceito racial e de classe, desafio social enfrentado por uma jovem mãe que insiste em terminar seus estudos e dar um futuro ao seu bebê, Yuri.

Classificação: Livre

#### **Bença vó!**

Brasil, 30min, Documentário, 2025

Direção: Elizabeth Regina

Sinopse: O projeto “Benzedura: Raízes y Identidades” nasceu “Bença, vó!” Um Filme-documentário, uma “femenagem”(como diria Daphny Ginetta) às nossas mais velhas — encantadas, benzedeiras, rezadeiras, meninas e mulheres que dão continuidade aos saberes. Resultado de um processo de mapeamento e descoberta das benzedeiras de Guarulhos, o filme celebra a memória viva dessas práticas ancestrais.

É também uma lembrança especial à Maria Severina, avó materna de Elizabeth Regina, inspiração primeira desta trajetória de afeto, saber e preservação de memória. O filme celebra as práticas das Benzedeiras de Guarulhos, reunindo a força e a diversidade de seis mulheres de caminhos distinto

Classificação: Livre

### **Cabo Verde um sonho possível**

Cabo Verde, 30min, Documentário, 2025

Direção: Celso Luiz Prudente

Sinopse: Em meio à geografia árida e desafiadora do arquipélago inspirado nas lições libertárias de Amílcar cabo-verdiano, o povo construiu, com altivez e autonomia, um Cabral e na força telúrica do canto de Cesária Évora. Este caminho de resiliência documentário revela como a cultura se tornou o alicerce de uma identidade coletiva e sonhadora, onde a morna embala a dança possível da vida e da educação. Através de uma abordagem cultural, o filme explora como a educação pode ser uma via para a construção de uma epistemologia enraizada na africanidade das ilhas

Classificação: Livre

### **Ninguém vai me dizer o que sentir**

Brasil, 20min, Documentário, 2025

Direção: Everton Rodrigues

Sinopse: “Ninguém Vai Me Dizer o Que Sentir” é um documentário que se destaca pela sua abordagem íntima e potente. Ao acompanhar Flora e Fernanda, o público é confrontado com as realidades de mulheres que desafiam estereótipos e lutam por seus direitos. O filme explora suas jornadas de autodescoberta, suas relações com a fé e suas visões sobre o cenário político atual, revelando a força e a resiliência de suas identidades.

Classificação: 16 anos

### **Réquiem para Moïse**

Brasil, 18 min. Documentário, 2025

Direção: Caio Barretto Briso e Susanna Lira

Sinopse: A história do menino imigrante que encontra no Brasil sua esperança de futuro e acaba assassinato a golpes de beisebol em frente a uma famosa praia de um dos bairros mais caros da América Latina. O caso escancarou o racismo e a humilhação experimentados pelos refugiados de origem africana no Brasil.

Classificação: 14 anos

### **APOIOS E PARCERIAS**

21ª MICINE tem como correalizador o SESI-SP (Serviço Social da Indústria) e acontece em parceria com a Faculdade Sesi de Educação – FASESP, Diversitas FFLCH-USP, do Lab\_Arte da Faculdade de Educação da FEUSP, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Apoio do Belas Artes Grupo, Museu da Imagem e do Som – MIS/SP, Canal Futura – Fundação Roberto Marinho, Rede Globo de Televisão.

### **SOBRE O CURADOR, CELSO LUIZ PRUDENTE**

Livre-Docente e Doutor pela FEUSP. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Cineasta, Antropólogo. Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE FEUSP). Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Âncora e Diretor do Programa Radiofônico: QUILOMBO ACADEMIA, da Rádio USP, FM 93,7 de São Paulo. Pesquisador do Lab\_Arte da FEUSP.

# Música da Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE

**Músicas tema da 21ª Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE**

## **CANDOMBLÉ**

**José Carlos Capinam, Celso Luiz Prudente e Alexandre Siles Vargas**

**Intérprete: Livia Nestrovski acompanhada do pianista Hércules Gomes**

Erê, Manu Erê, Erê

Erê, Manu Erê, Erê

As ondas do mar cantam

O candomblé me encanta

Na batida do tambor

Da nova vida que ainda virá

Rezo ao senhor do Bonfim rezo ao meu pai Oxalá

O candomblé é festa

O candomblé é luz orixá

Se manifesta dançando dançando me seduz



Dançar faz parte da vida  
Arte do existir  
Rum pi lé, candomblé  
Tambor que bate até cair, atotô orixá

Transe que leva  
e eleva a alma  
Voz que revela a dor  
Pergunte a Ossain  
Peça a Xangô  
Peça pela paz  
Peça pelo amor  
Quando o tambor bater e  
seu guerreiro chegar Kaô, Kaô, Kaô, Kaô!

Erê, Manu Erê, Erê  
Erê, Manu Erê, Erê  
As ondas do mar cantam  
O candomblé me encanta  
Na batida do tambor  
Da nova vida que ainda virá.  
Rezo ao senhor do Bonfim rezo ao meu pai Oxalá.

Erê, Manu Erê, Erê  
As ondas do mar cantam  
Erê, Manu Erê, Erê  
O candomblé me encanta

## **TODAS AS CORES**

**Silvio Tambara, Rogério de Almeida e Celso Luiz Prudente**

**Interprete: Livia Nestrovski acompanhada do pianista Hércules Gomes**

Conta

Conta pra mim

Seus sonhos, suas senhas, suas sombras, seus sins

Canta,

Canta pra mim

Uma canção serena e sem fim

Que me acorde o corpo, a alma e vibre em mim

Na pele revele o apelo, o cheiro, o sabor

Incendeia a ideia e exaspera a espera do amor

E você não vem e eu estou aqui

Sedento do amor que sente por mim

Conta

Conta pra mim

Seus sonhos, suas senhas, suas sombras, seus sins

Canta, canta, canta,

Canta pra mim

Uma canção de escuta e clamor

Que me prepare pra luta e pro amor

Racistas, fascistas, sexistas, não passarão!

Cantamos, dançamos, lutamos contra a solidão.

Doces rebeldes de tantos amores

Braços em abraços tan tans de tambores

Abaixo as normas queremos cantar

Viva as várias formas de amar

E a união de todas as cores

E a união de todas as cores

## Ficha técnica

### **Curador**

Celso Luiz Prudente

### **Direção artística**

Celso Luiz Prudente

### **Assistente de direção**

Ana Beatriz Prudente

Ana Vitória Prudente

### **Coordenação acadêmica**

Celso Luiz Prudente

Cláudia Maria Ribeiro

Hugo Cesar Bueno Nunes

Rogério de Almeida

### **Coordenação de Produção**

Dacirlene Célia Silva

### **Produção executiva**

Gargântua Produções

## SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DEPARTAMENTO REGIONAL DE SÃO PAULO

### PRESIDENTE

Josué Christiano Gomes da Silva

### CONSELHEIROS

André Luiz Pompéia Sturm

Dan Ioschpe

Elias Miguel Haddad

Luiz Carlos Gomes de Moraes

Antero José Pereira

Narciso Moreira Preto

Sylvio Alves de Barros Filho

Vandermir Francesconi Júnior

Massimo Andrea Giavina-Bianchi

Irineu Govêa

Marco Antonio Melchior

Alice Grant Marzano

Marco Antonio Scarasati Vinholi

Sérgio Gusmão Suchodolski

Daniel Bispo Calazans

### SUPERINTENDENTE DO SESI-SP

Alexandre Ribeiro Meyer Pflug

GERENTE EXECUTIVA DE CULTURA  
DÉBORA VIANA

GERENTE TÉCNICO DE CULTURA  
Álvaro Alves Filho

EQUIPE DE ARTES VISUAIS E AUDIOVISUAL

ANALISTAS DE ATIVIDADES CULTURAIS  
Elder Baungartner  
Eliana Garcia  
Larissa Lanza

ESTAGIÁRIOS  
AJ Inacio Bezerra  
Rayssa Rafaela de Lima Sobrinho

NÚCLEO DE CONTRATAÇÕES CULTURAIS

SUPERVISOR DE GESTÃO DE PROJETOS CULTURAIS  
Jonatas Willian de Oliveira Sousa

ANALISTAS DE SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS  
Aina Margot da Silva  
Douglas Miranda Ferreira  
Ione Augusta Barros Gomes  
Isabela Martos Paes Capatti  
Jonatã Ezequiel de Menezes da Silva  
Júlio César de Araújo  
Kielcimara de Almeida Nascimento  
Michele Araújo da Silveira  
Solange Silva Santos Primo

ASSISTENTE DE APOIO ADMINISTRATIVO

Gabriel Vicente

CENTRO CULTURAL FIESP

SUPERVISOR TÉCNICO

Marcio Madi

ANALISTAS DE ATIVIDADES CULTURAIS

André Luiz Porto Salvador

João Edson Martins

ASSISTENTE DE APOIO ADMINISTRATIVO

Bertha Suelen Pires Bicudo

MEDIADORES CULTURAIS

Alessandra Rossi

Fabiana da Silva de Lima

Maria Fernanda Guerra

ORIENTADORES DE PÚBLICO

Aline Gonçalves de Barros Meireles

Bianca Santos Silva

Éderly Cármen C. Ribeiro Rocha

Herbert de Souza Laurentino

MONITORES DE ARTE EDUCAÇÃO

Brigite Ery Shiroma

Bruno Azevedo Silva

Bruno Vital Alcantara dos Santos

Catarina Aretha Abreu

Gabriela Cometi Duarte

Leo do Nascimento Rezende

Maria Júlia Fonseca Nascimento

Pamela da Silva Nascimento

Vinicius Araujo Buava

#### ENCARREGADO MAQUINISTA

Nilson dos Santos

#### MAQUINISTAS

Alessandro dos Santos Peixoto

Menes Santos Machado

#### ILUMINADORES

Romário Muniz dos Santos

Ronie de Araújo Ferreira

Rubens Marcel G. Torres Masson

#### SONOPLASTAS

Charles Alves dos Santos

Roberto Aparecido Coelho

Roselino Henrique Silva

#### CONTRARREGRAS

Carlos Leandro de Carvalho Braga

Evandro Pedro da Silva

Júlio Silva Neto

#### ESTAGIÁRIOS

Luna Cunha Roque

Ulysses Gomes da Silva

## MEMÓRIA CULTURAL SESI-SP

### ANALISTAS DE ATIVIDADES CULTURAIS

Josilma Gonçalves Amato

Thais dos Anjos Bernardo

### ESTAGIÁRIOS

Felipe Alencar Machado

Giovanna Brito de Oliveira

### EQUIPE DE COMUNICAÇÃO

#### DIRETORA EXECUTIVA DE MARKETING E COMUNICAÇÃO CORPORATIVA

Ana Claudia Fonseca Baruch

#### GERENTE DE MARKETING E COMUNICAÇÃO CORPORATIVA

Leticia Martins Acquati

#### GERENTE DE PLANEJAMENTO DIGITAL

Rafael Queirós

#### GERENTE DE IMPRENSA

Rose Matuck

#### COORDENADORA DE COMUNICAÇÃO E MARKETING

Mariana Soares

#### COORDENADORA DE CRIAÇÃO

*Érica Soares Barbosa*

### ANALISTAS

Alexandre Muner

Cleiton Prado



Juliana Cezario  
Karina Costa  
Larissa Oliveira dos Santos  
Matheus Araújo  
Vinícius Fróes

REDATORA  
Mirella Luiggi

REVISOR  
Felipe Ferreira de Melo

EDITOR DE VÍDEO  
Rodolfo Pereira da Silva

ESTAGIÁRIAS  
Ana Beatriz Milhorança  
Giovanna Júlia Oliveira  
Kamilly Arruda  
Milena Mucheironi

# O cinema de Platão e a caverna de Polifemo<sup>1</sup>

Flávio Ribeiro de Oliveira<sup>2</sup>

## 1

O diálogo mais importante de Platão é aquele que conhecemos como *República*. Seu título grego é *Politeía* – termo que seria melhor traduzido como “constituição”: Platão, nessa obra, trata da constituição (no sentido político do conceito) de uma cidade ideal. A palavra *politeía* tem a mesma raiz que o substantivo *pólis* (cidade-estado) e que o adjetivo *politikós* – de onde vem o nosso adjetivo “político”: *politikós* significa “relativo à *pólis*”, “relativo à cidade-estado”; a *politikè tékhne* (“arte política”) é a arte de governar e administrar a cidade-estado.

O interesse de Platão, na *República*, é a definição do conceito de justiça (*díke*). Para investigar mais concretamente o que seria a justiça abstrata, Sócrates (que é a personagem principal desse diálogo) imagina, junto com seus interlocutores, uma cidade perfeita – portanto, uma cidade justa – para, a partir de um exemplo concreto de organismo justo, aceder a uma ideia abstrata de justiça.

No livro VII, Sócrates apresenta o famoso “mito da caverna”: por meio dele, Platão investiga alegoricamente a situação epistemológica do homem comum, daquele que não pratica a filosofia. A personagem de Sócrates convida os interlocutores a

---

1 Agradeço a Pierina Caneppele Ludovice de Oliveira pela leitura atenta deste texto e por suas críticas e sugestões, sempre tão perspicazes.

2 Unicamp – Instituto de Estudos da Linguagem

imaginar um grupo de prisioneiros acorrentados ao fundo de uma caverna. Essa caverna é comprida e tem uma ampla entrada aberta ao mundo exterior. Os prisioneiros estão presos com grilhões nas pernas e nos pescoços, voltados para a parede de fundo da caverna. Por causa das correntes, eles não conseguem se levantar ou virar o rosto em direção à entrada da caverna: estão perpetuamente voltados para a superfície escura que forma o fundo da caverna, imóveis. E esses homens e mulheres estão em tal situação desde sempre, desde que nasceram: eles não conhecem o mundo exterior; tudo o que viram em suas vidas e tudo o que veem agora é a parede de fundo da caverna.

Pois bem, Sócrates convida seus interlocutores, agora, a imaginar uma estrada que passa junto à entrada da caverna, perpendicularmente ao eixo que vai da abertura até o fundo. Essa estrada está separada da caverna por um longo muro que tem a altura de uma pessoa. E trata-se de uma estrada muito movimentada: constantemente, o dia todo, passam por ela pessoas comuns, que vivem no mundo exterior. Esses transeuntes frequentemente carregam objetos particulares acima dos ombros – portanto, acima do limite do muro que separa a caverna da estrada: carregam estátuas e representações diversas feitas em madeira ou pedra. A luz que entra pela abertura da caverna alcança a parede de fundo, para a qual estão inelutavelmente voltados os prisioneiros. E essa luz projeta no fundo da caverna as sombras (*skiai*) dos objetos carregados pelos passantes que percorrem a estrada: os prisioneiros, durante o dia todo, veem passando, projetadas no fundo, aquelas sombras das estátuas transportadas pela estrada, acima do muro que a separa da entrada da caverna.

Ora, esse é o princípio mesmo do cinema: pessoas reunidas numa sala escura, voltadas para uma ampla superfície plana, sobre a qual um feixe de luz projeta imagens. Essas imagens não são as coisas reais, não são as coisas em si – mas são representações de coisas reais. Para Platão, essas imagens são necessariamente falsas, mentirosas: não sendo as coisas em si, elas não são a verdade (*alétheia*): são simulacros, são meras sombras. Platão opõe, epistemologicamente, o real – as coisas em si (*tà ónta*), aquilo que real e verdadeiramente existe – e as representações do real, que são necessariamente falsas e enganosas. Se considerarmos essa passagem da *República* como um comentário prospectivo sobre o cinema, poderíamos afirmar que Platão exclui a possibilidade de um cinema que diga a verdade: as imagens projetadas são e sempre serão inevitavelmente ilusórias, enganosas. Os prisioneiros na caverna estão condenados a um estado de

ignorância crassa: tudo o que veem é uma sucessão de sombras ilusórias; eles não podem conhecer o mundo real, eles não têm acesso à verdade.

Contudo, nessa passagem Platão não examina (e não o faz porque isso seria alheio a sua estratégia argumentativa) uma possibilidade: a de que aquelas sombras, aquelas imagens projetadas no fundo da caverna pudessem se organizar como *linguagem* – linguagem que não é a coisa em si, mas que pode representar a coisa em si: a palavra “lua”, por exemplo, não é a própria lua, não é a coisa real, mas a representa no plano simbólico. E, na linguagem, palavras e frases podem se articular para enunciar discursos verdadeiros ou discursos falsos. Como estamos falando de cinema, a linguagem cinematográfica pode representar verdades ou mentiras. As imagens podem contar uma história verdadeira ou podem contar histórias falsas – isso dependerá do propósito e da eficácia daquele que articula a linguagem (no caso do cinema, dependerá do autor do filme). A linguagem não é, em si mesma, falsa ou veraz – diferentemente da concepção platônica: em sua caverna, as sombras, as imagens projetadas são necessariamente falsas. Na linguagem, contudo, verdade e mentira coexistem como potencialidades.

## 2

Platão nega enfaticamente o estatuto de verdade da palavra poética: pare ele, a palavra do poeta é falsa. Só o filósofo pode aceder à verdade; só o discurso filosófico, concebido por meio do pensamento racional, pode ser verdadeiro.

Contudo, na cultura grega arcaica (num momento histórico-cultural anterior à época de Platão e da filosofia clássica), a palavra do poeta era investida da verdade: o poeta dizia a verdade porque as Musas – fonte divina de toda a poesia – garantiam a verdade de seu enunciado. A palavra do poeta é verdadeira porque é sagrada: são as Musas – deusas! – que cantam através da boca do poeta. Aquilo que diz o poeta – o mito cantado pelo poeta – era imbuído de verdade. A palavra grega *mýthos* (mito) significava algo como a nossa palavra “história” em expressões como “vou te contar uma história”. Não havia nada de intrinsecamente falso no conceito de *mýthos* – ao contrário do que ocorre, hoje, com relação a nosso termo “mito”, que é normalmente sinônimo de mentira e, como tal, oposto ao conceito de verdade: a pergunta “isso é mito ou verdade?” equivale a “isso é mentira ou verdade?”.

O mito cantado pelos poetas, portanto, era uma forma de acesso a uma verdade – verdade garantida pelas Musas, autoras divinas do canto poético.

Contudo Hesíodo, na *Teogonia* (versos 27 e 28), complica a questão. Ele faz as Musas dizerem o seguinte:

*ídmen pseúdea pollà légein etýmoisin homoía*  
*ídmen d', eût' ethélomen, alethéa gerýsasthai*  
 (“sabemos dizer muitas mentiras semelhantes às coisas reais,  
 mas sabemos, quando queremos, proclamar verdades”)  
 Ora, as Musas podem dizer a verdade – mas também podem mentir!

O ponto de vista de Hesíodo é perspicaz: o mito – as histórias que se contam – é linguagem articulada e, como tal, suscetível de ser verdadeira ou falsa. Se aplicarmos essa concepção hesiódica à caverna de Platão (e ao cinema), chegaremos à conclusão de que as imagens projetadas podem ser falsas – mas também podem ser verdadeiras, caso sejam organizadas por um agente da linguagem (no caso do cinema, o autor do filme) que as articule na forma de um discurso enunciador de verdades.

### 3

Da caverna de Platão passemos a uma outra caverna: a caverna de Polifemo, o ciclope antropófago – monstro brutal e prepotente – que aparece no canto IX da *Odisseia* de Homero.

Ulisses, em sua errância pelos mares, aporta na ilha habitada pelos ciclopes – gigantes arrogantes e violentos. Sai com seus companheiros para explorar a ilha. Encontra uma ampla caverna; dentro dela, há queijos secando, tarros de leite, apriscos. Logo aparece o dono da caverna: o ciclope Polifemo. Assim Homero descreve a organização social dos ciclopes (versos 112-115 do canto IX):

*toisin d' oút' agoraì boulephóroi oúte thémistes,*  
*all' hói g' hypselôn oréon naíousi kárena*  
*en spéssi glaphyroísi, themistéuei dè hékastos*  
*paídon éd' alókhon, oud' allélon alégousi.*

(“eles não têm assembleias deliberantes nem leis,  
mas vivem nos cumes de altas montanhas,  
em grotas cavas, e cada um legisla  
sobre seus filhos e esposas - e não se importam uns com os outros”)

Ou seja, os ciclopes não vivem sob um sistema político organizado: eles não têm leis coletivas (*thémistes*), válidas para toda a comunidade, mas cada um faz as suas leis (*themisteúei*) dentro de sua própria família, cada um exerce o poder sobre a sua esposa e os seus filhos. Não existe, entre eles, a noção do bem comum: cada um cuida dos seus próprios negócios e não mete o bedelho nas vidas dos outros (“não se importam uns com os outros”).

Ora, temos aqui o ideal do “estado-zero”! Os ciclopes, se o leitor me permitir o anacronismo, são os ultraliberais do mundo homérico. Cada um deles é chefe em sua própria casa – e não existe instância política acima da família. O ciclope da *Odisseia* é uma representação adequadíssima do troglodita de extrema-direita dos sombrios tempos atuais.

Os ciclopes, essas criaturas violentas que não conhecem limites éticos ou políticos para as suas ações e que não reconhecem uma ideia de justiça universal, vivem em uma situação pré-política: ali não vige a justiça, ali não há assembleias, ali não há leis que prescrevam os comportamentos socialmente adequados e que punam aqueles considerados inconvenientes pela comunidade – mais ou menos como no estado de natureza hobbesiano.

Por isso, Polifemo não respeita os homens que se refugiaram em sua caverna: desconsidera com rispidez o pedido de hospitalidade que lhe faz Ulisses. E põe-se a devorar os companheiros do herói.

Num mundo sem política e sem justiça, os gigantes são livres para devorar os pequenos.

#### 4

Um cinema libertador e inclusivo – como o Cinema Negro – deve ter necessariamente um compromisso com a verdade e com a justiça.

*Alétheia* é o termo que os antigos gregos usavam para significar aquilo que hoje entendemos como verdade. A palavra grega é formada de um *a-* privativo (que significa

“não”: como o “a-” inicial em nossa palavra “apolítico”) e por uma raiz *lath/leth* que dá a ideia de “ocultamento” ou “esquecimento”. Essa raiz aparece também no latim (língua que tem a mesma origem que o grego), no verbo *lateo*, que significa “estar escondido”, “estar oculto”. Do particípio presente (*latens*) desse verbo vem o adjetivo “latente” na língua portuguesa: aquilo que está latente é aquilo que está escondido, que está oculto.

Portanto, podemos analisar *alétheia* como aquilo que não se oculta, aquilo que não se esconde: a verdade é o que aparece, é o que se mostra, é o evidente. Mas, tomando o outro valor semântico da raiz *lath/leth*, podemos também entender a verdade como aquilo que não se esquece. E, indo além, pode-se ver no conceito um valor prescritivo: a verdade é aquilo que *não deve* ficar oculto, que *não deve* ser esquecido.

Mas o que é a verdade no mundo em que vivemos? O que significa esse conceito hoje, para nós (e não para os gregos de séculos atrás)? De fato, a verdade só pode ter valor social: ela não existe abstratamente, mas na sociedade: ela nos é dada pelas condições materiais de vida e de trabalho de cada um de nós. No modo como nossa sociedade se organiza, alguns poucos – os patrões – exploram o trabalho da grande maioria. Essa grande maioria está excluída de tudo o que a civilização poderia oferecer: está excluída da paz, da segurança, da educação, da saúde, de moradias decentes. Está excluída do usufruto pleno daquilo que seu trabalho produz (pois, na nossa sociedade, alguns poucos se apropriam, a título de mais-valor, da maior parte do produto do trabalho dos homens e mulheres comuns). Refiro-me aqui a uma situação de exploração e opressão inerente ao capitalismo – situação que Karl Marx revelou e elucidou definitivamente em *O Capital*. Essa é a verdade de nossa condição – e qualquer tentativa de escamotear essa verdade é mistificação ideológica.

## 5

Um cinema progressista e libertador estará necessariamente empenhado em mudar radicalmente a sociedade para revelar a verdade e estabelecer a justiça. Revelar a verdade não é fácil: significa revelar tudo aquilo que garante, na sociedade, a posição privilegiada de uns poucos, em detrimento da maioria. E estabelecer a justiça também não é fácil: significa tirar, desses poucos, os seus privilégios – e propiciar ampla inclusão àquela maioria que hoje está excluída. Nenhum cinema será inclusivo sem se fundar, como princípio irrenunciável, nesse compromisso firme com a verdade e com a justiça.

Existe, sim, um cinema que mente e que ignora um conceito mais elevado de justiça: pensemos, por exemplo, no western norte-americano, com sua representação caricata e desonesta do indígena e de sua cultura. Ou pensemos no abjeto cinema racista de D. W. Griffith, com sua visão de mundo eivada de suprematismo branco. O cinema burguês norte-americano é normalmente (há exceções, que não mencionarei aqui) mentiroso e injusto: adota e propaga, sub-reptícia ou escancaradamente, a ideologia do patrão, do imperialista, do capitalista, do colonizador, do racista.

Mas também há o cinema que, com justiça, diz a verdade: é aquele que dá voz aos oprimidos (e os conceitos que me orientam quando faço tal afirmação são aqueles estabelecidos exemplarmente por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e por Augusto Boal em *Teatro do Oprimido*).

O cinema veraz – o cinema comprometido com a verdade – estará necessariamente comprometido com a justiça – isso é, com a justiça social, pois, assim como a verdade, toda justiça é social: ele estará comprometido com a inclusão de todos naquilo que a sociedade pode oferecer de melhor; que todos tenham direito à paz, à segurança, à educação, à saúde, à cultura, a moradias decentes e a um trabalho dignamente remunerado. O cinema veraz será necessariamente anticapitalista, antifascista, antirracista, anticolonialista, anti-imperialista. Penso que é esse o lugar (e é essa uma das missões) do Cinema Negro: ele dá voz – e imagem<sup>3</sup> – ao negro, que tem sido sistematicamente oprimido e injustiçado na História – e o faz dentro de um projeto político de um cinema libertador e renovador, que não só mostra a verdade (uma verdade de exploração e de racismo) como também atua para transformar esse opressivo estado de coisas e superar a exploração e o racismo, atua para instaurar uma justiça verdadeira e efetiva no lugar desse simulacro de justiça – da justiça excludente, da justiça do patrão, da justiça do colonizador, que está a serviço dos privilégios da classe dominante. O Cinema Negro é um movimento que trabalha para nos tirar da caverna: da caverna hedionda de Polifemo – lugar de opressão e de massacre – e da caverna epistemológica de Platão – lugar de ignorância, de alienação. O Cinema Negro é parte de um movimento que, dialeticamente, renova o mito da caverna: em Platão, os prisioneiros que assistem às sombras projetadas no fundo da caverna permanecem entorpecidos, mergulhados

---

3 Cf. Bell Hooks, “In Our Glory: Photography and Black Life”, in *Art on my Mind*, p. 57: “The history of black liberation movements in the United States could be characterized as a struggle over images as much as it has also been a struggle for rights, for equal access”.



em ignorância profunda do mundo e de sua própria condição, incapazes de se livrar dos grilhões que os imobilizam, incapazes de agir. O Cinema Negro, ao contrário, ilumina e liberta os que assistem a suas imagens, dá-lhes conhecimento e força para, superando seu estado de submissão e de opressão, lutar ativamente para transformar a sociedade em que vivem e estabelecer nela uma justiça real.

Há que se restabelecer a justiça e a política – não a justiça burguesa, não a política burguesa, mas aquela justiça e aquela política que são renovadoras e inclusivas, que aspiram ao bem comum, isso é, ao bem de toda a comunidade, e não só ao bem dos privilegiados. Deve-se buscar a justiça e a política de verdade: num mundo sem política e sem justiça, os gigantes são livres para devorar os pequenos.

## **Bibliografia**

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo, Editora 34, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

HESÍODO. *Théogonie*. Paris, Les Belles Lettres, 2012.

HOMERO. *Opera, t. III & IV – Odyssea*. Oxford, Clarendon Press, 1922.

HOOKS, B. “In Our Glory: Photography and Black Life”, in *Art on my Mind*. New York, The New Press, 1995.

MARX, K. *O Capital, l. 1*. São Paulo, Boitempo, 2023.

PLATÃO. *Res Publica*. Oxford, Clarendon Press, 1965.

# Entre representar e fazer ver: as capas dos livros Cinema Negro

Marcos Beccari<sup>1</sup>  
Rogério de Almeida<sup>2</sup>

Neste capítulo trataremos das capas dos livros sobre Cinema Negro lançados entre os anos de 2021 e 2025, no contexto da Mostra Internacional de Cinema Negro (MICINE), evento cultural e acadêmico de idealização e curadoria de Celso Luiz Prudente, que ocorre no mês da consciência negra há mais de 20 anos. Para tanto, explanaremos sobre a história da MICINE, sua parceria com o lab\_arte a partir de 2021, a realização dos livros e o processo de criação de suas capas, tendo em vista seu potencial de contribuição às ações afirmativas.

Embora escrito por nós, Rogério de Almeida e Marcos Beccari, utilizaremos a terceira pessoa neste texto, pois o primeiro autor é responsável pela organização, junto com Celso Luiz Prudente, dos livros, enquanto o segundo pinta as aquarelas e elabora a capa do livro. Dessa forma, o uso da primeira pessoa do plural, embora coerente no que diz respeito à autoria deste capítulo, se mostra inadequado quando nos referirmos à organização do livro e, sobretudo, à criação das aquarelas e das capas.

Isto posto, passemos a uma breve contextualização história da MICINE.

---

1 Professor Adjunto do Depto. de Design da UFPR, e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

2 Professor Titular da Faculdade de Educação da USP, coordenador do Lab\_Arte e bolsista produtividade CNPq.

## A Mostra Internacional de Cinema Negro (MICINE)

A MICINE, criada e organizada por Celso Luiz Prudente, é um espaço sócio-político-educativo que busca afirmar a identidade afrodescendente e promover um cinema que tem como protagonistas sujeitos negros, responsáveis por construir sua própria imagem. Em contraponto à lógica eurocêntrica, caracterizada pela hegemonia do euro-hétero-macho-autoritário e cristão (Prudente, C., 2019), a MICINE configura-se como uma produção estética e política voltada para a valorização das singularidades culturais negras, combatendo práticas colonialistas e discriminatórias arraigadas no imaginário social brasileiro.

Fundada há mais de duas décadas, a MICINE surge como resposta ao racismo estrutural e à invisibilização sistemática das populações negras nas produções audiovisuais e na mídia tradicional. A proposta original da Mostra era ampliar os espaços de exibição e debate sobre filmes produzidos por cineastas negros, brasileiros e estrangeiros, oferecendo ao público uma visão ampla e diversa sobre o que constitui o Cinema Negro. O evento rapidamente ganhou destaque pelo seu caráter inclusivo, abrigando diferentes manifestações culturais e proporcionando espaço para narrativas que desafiam o padrão eurocentrado predominante.

Um dos principais objetivos da MICINE é proporcionar a formação de público e promover o capital cultural para grupos historicamente marginalizados. Neste sentido, a dimensão pedagógica é central ao projeto, dialogando com teorias de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e educação (Prudente, A., 2023). A Mostra se configura como espaço educativo, estimulando não apenas a reflexão crítica sobre representações raciais no cinema, mas também o acesso democrático à cultura cinematográfica, especialmente entre jovens negros.

A curadoria dos filmes exibidos na MICINE é feita com rigor e critério, buscando sempre obras que reflitam criticamente sobre questões raciais e sociais, oferecendo contrapontos às narrativas hegemônicas e problematizando a euroheteronormatividade (Prudente, C., 2019). Cada edição possui uma temática específica que guia a seleção curatorial, abordando questões como identidade cultural, ancestralidade, resistência, luta antirracista e gênero, garantindo assim a diversidade das vozes e perspectivas representadas. Neste ano de 2025, por exemplo, o tema é a contemporaneidade inclusiva;

em 2024, além de homenagear Luiz Felipe de Alencastro, a Mostra refletiu sobre seus 20 anos de existência; em 2023, o grande homenageado foi Kabengele Munanga e sua contribuição para a educação antirracista.

A trajetória da MICINE é também marcada por ações afirmativas concretas e simbólicas. Entre estas, destaca-se o Prêmio Ofó de Xangô, uma homenagem prestada a artistas e intelectuais cujas obras e atuações têm contribuído para o fortalecimento da identidade negra e para a luta contra a discriminação racial. Esta premiação é simbolicamente importante por evocar valores de justiça e resistência representados por Xangô, figura central nas religiões afro-brasileiras (Prudente, A., 2023).

Outro aspecto fundamental da Mostra é seu caráter internacional. Ao longo dos anos, a MICINE tem se consolidado como um importante polo de intercâmbio cultural, com participações e colaborações que envolvem países africanos, latino-americanos, norte-americanos e europeus. Este intercâmbio possibilita a construção de redes transnacionais de solidariedade e de fortalecimento do Cinema Negro enquanto movimento global contra a hegemonia cultural eurocêntrica.

Os resultados da MICINE são observáveis em múltiplas dimensões. Do ponto de vista pedagógico, há o fortalecimento da identidade racial e da autoestima da juventude negra, bem como o fomento ao pensamento crítico sobre as questões étnico-raciais. Do ponto de vista cultural, a Mostra vem promovendo a visibilidade de produções cinematográficas até então marginalizadas, contribuindo para a formação de novos cineastas e espectadores conscientes da importância da diversidade.

A MICINE também contribui significativamente para a produção acadêmica, seja por meio de eventos, debates, palestras, seja por meio de publicações de livros, como este. Essas publicações têm papel crucial na difusão das teorias sobre o Cinema Negro e sobre a educação das relações étnico-raciais, impactando diretamente no campo científico e acadêmico. A título estatístico, o livro de 2024 teve, de novembro até junho de 2025, 791 downloads (sem contar os 500 exemplares impressos distribuídos gratuitamente). As demais edições (de 2021 a 2023) mantêm uma média em torno de 70 downloads mensais<sup>3</sup>.

Embora o evento ocorra no mês de novembro, nas datas próximas ao dia da consciência negra, trata-se de um programa contínuo que ocorre ao longo do ano,

---

3 Os dados foram extraídos do Portal de Livros Abertos da USP (<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/index>) no dia 17 de julho de 2025.

envolvendo pesquisa, curadoria, formação de público, criação artística, publicações acadêmicas e ações políticas de inclusão. Este caráter amplo e estruturado faz com que a MICINE transcenda a ideia de um projeto cultural isolado, configurando-se como parte integrante do calendário de ações afirmativas e culturais do Movimento Negro organizado no Brasil.

Como exemplo, podem ser citados os filmes produzidos neste âmbito e dirigidos por Celso Luiz Prudente: *Kabengele: o griô antirracista* (2023) e *Alma e Sangue no Atlântico Negro – o pensamento de Luiz Felipe de Alencastro* (2024), ambos produzidos e exibidos pelo Canal Futura e disponíveis na Globoplay. Além destes documentários, há outras produções, como o filme *Negras Reitorias* (2024), que aborda a trajetória de reitores afrodescentes em universidades públicas.

Observa-se, portanto, que a MICINE representa um marco na história cultural contemporânea, ao articular de maneira singular arte, educação e política. Por meio de suas atividades e ações, configura-se como um espaço de resistência e valorização das epistemologias negras, atuando não apenas na esfera simbólica, mas também concretamente, contribuindo para as transformações efetivas nas relações étnico-raciais contemporâneas.

### **A parceria MICINE e lab\_arte**

O lab\_arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é um espaço de ensino, pesquisa e extensão fundado em 2004 por iniciativa de estudantes do curso de Pedagogia juntamente com o professor Marcos Ferreira-Santos. Concebido inicialmente como um laboratório didático, tornou-se rapidamente um importante grupo de pesquisa e projeto de extensão universitária. A proposta do laboratório é pautada pela integração entre ciência e arte e busca contribuir para a formação inicial e continuada de professores e pesquisadores, por meio de práticas artísticas e culturais diversas. O lab\_arte valoriza especialmente a dimensão sensível e afetiva na educação, defendendo uma abordagem pedagógica que esfuma as fronteiras acadêmicas tradicionais (Paixão *et al.*, 2025).

O funcionamento do lab\_arte ocorre por meio de núcleos temáticos independentes, coordenados de forma horizontal e participativa, que desenvolvem atividades que vão desde oficinas de música, dança, teatro, narração de histórias

até práticas mais específicas como cineclubes e projetos audiovisuais. Além disso, o laboratório promove regularmente eventos especiais como os Saraus, marcando ciclos acadêmicos com apresentações artísticas e interações afetivas, e os Pensartes, colóquios com pesquisadores e artistas convidados, que incentivam a interlocução entre a comunidade interna e externa da universidade, criando espaços frutíferos para trocas e debates.

A pluralidade do lab\_arte também se manifesta nas diversas parcerias estabelecidas ao longo de seus mais de 20 anos de existência. O laboratório mantém colaboração ativa com coletivos culturais, grupos de pesquisa e outras instituições educacionais, ampliando suas atividades e alcançando diferentes públicos. Uma dessas parcerias é com a Mostra Internacional de Cinema Negro (MICINE), desde 2021, por meio de apoio direto na realização do evento, além de debates, produção acadêmica e produção audiovisual, incluindo a exibição de filmes e lançamento de livros. Essa colaboração reforça o compromisso do laboratório com a valorização das culturas e epistemologias negras, contribuindo ativamente para a educação antirracista e a ampliação da representatividade cultural e artística (Paixão *et al.*, 2025).

O principal ponto de junção entre a MICINE e o lab\_arte é o solo epistemológico, com as trocas teóricas entre Celso Luiz Prudente (2021), com a Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, e Rogério de Almeida (2024), com os Fundamentos Educativos do Cinema.

A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro compreende que as obras cinematográficas produzidas por pessoas negras constituem ações educativas que contribuem para o combate ao racismo e à euroheteronormatividade. Segundo Celso Prudente, o cinema tem o poder de atuar na educação das relações étnico-raciais, pois possibilita a construção de referenciais positivos para a juventude negra. Nesse sentido, o Cinema Negro desafia e desconstrói estereótipos racistas historicamente construídos pela mídia tradicional, abrindo espaço para novas epistemologias e possibilidades de representação (Prudente, 2021).

De acordo com Ana Vitória Prudente (2023), a fundamentação pedagógica do Cinema Negro está alinhada ao pensamento crítico de Pierre Bourdieu (2015), especialmente no que se refere ao conceito de capital cultural. Ao oferecer ao público negro acesso a produções que valorizam sua identidade, sua história e sua subjetividade,

o Cinema Negro amplia o capital cultural desses sujeitos, fortalecendo sua autoestima e consciência crítica sobre sua posição na sociedade. Além disso, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o Cinema Negro pode ser considerado uma extensão das ações educativas desenvolvidas pelo Movimento Negro, uma vez que atua na desconstrução das narrativas hegemônicas e contribui para a formação política e cultural da população afrodescendente.

Já os Fundamentos Educativos do Cinema, conforme proposto por Rogério de Almeida (2024), compreendem o cinema como uma experiência formativa complexa, que transcende o simples uso instrumental de filmes em sala de aula. Almeida defende que o cinema atua como uma mediação simbólica e estética entre o indivíduo e o mundo, oferecendo ao espectador uma experiência singular de reconhecimento e confronto com suas próprias percepções e afetos. Assistir a um filme envolve uma experiência hermenêutica, pela qual o espectador participa ativamente da construção de sentidos, contribuindo, dessa forma, para o exercício de compreensão do real e de si mesmo.

Em sua abordagem, Almeida argumenta que o cinema proporciona uma educação do olhar que se relaciona com os imaginários que circulam na contemporaneidade. Ao operar com elementos simbólicos e sensíveis, o cinema contribui para uma estética da experiência, pela qual imagens, sons e narrativas são continuamente recriados pelo espectador, possibilitando uma aprendizagem pela experiência estética (*páthei máthos*).

Assim, a dimensão educativa do cinema está diretamente vinculada à capacidade que essa arte tem de provocar deslocamentos cognitivos e afetivos, permitindo que os espectadores questionem, tensionem e transformem suas visões de mundo. É nesse sentido que as perspectivas defendidas por Prudente e Almeida convergem, pois concebem o cinema como mediação simbólica e hermenêutica capaz de provocar deslocamentos perceptivos, cognitivos e afetivos, que transformar a relação do espectador com a realidade. Enquanto Prudente enfatiza a dimensão educativa do Cinema Negro como ação política e pedagógica contra a euroheteronormatividade e o racismo, Almeida amplia essa perspectiva ao considerar o cinema como uma prática de educação estética e existencial, capaz de provocar experiências transformadoras pela transcrição simbólica da vida e do mundo. Em suma, as duas propostas dialogam profundamente ao defenderem o cinema não apenas como entretenimento ou recurso pedagógico instrumental, mas como uma forma singular e intensa de conhecimento e formação humana.

## Os livros sobre o Cinema Negro

Este livro que a leitora e o leitor têm diante dos olhos é o quinto decorrente da parceria entre a MICINE e o lab\_arte. Os outros quatro foram lançados entre 2021 e 2024, todos com organização de Celso Luiz Prudente e Rogério de Almeida, e capa de Marcos Beccari, a partir de aquarela produzida pelo próprio artista, que também é professor e pesquisador, atuando na Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

*Cinema Negro: educação, arte e antropologia* (2021) reúne trabalhos acadêmicos que articulam o cinema negro como campo interdisciplinar, abordando questões pedagógicas, estéticas e antropológicas. A obra propõe o cinema negro como espaço educativo e de afirmação cultural, capaz de desafiar estereótipos racistas e fomentar uma educação antirracista. Ao destacar a riqueza das manifestações artísticas negras e refletir criticamente sobre suas representações cinematográficas, o livro reforça a importância da diversidade cultural e da pluralidade epistêmica como elementos fundamentais da educação contemporânea.

Já em *Cinema Negro: uma revisão crítica das linguagens* (2022), buscou-se um aprofundamento da discussão sobre as linguagens cinematográficas que estruturam as representações raciais e culturais no audiovisual. É uma obra que reflete criticamente sobre a construção histórica da imagem do negro no cinema brasileiro, discutindo como essas representações dialogam com questões sociais e políticas, como a colonialidade, o racismo e as desigualdades. Com enfoque no cinema como espaço de resistência e denúncia social, a coletânea ressalta o papel das linguagens fílmicas no combate à marginalização e na promoção da diversidade cultural.

A publicação *Cinema Negro – D'África à Diáspora: o pensamento antirracista de Kabengele Munanga* (2023) articula o cinema negro às teorias e práticas pedagógicas de combate ao racismo, destacando a contribuição intelectual de Kabengele Munanga para a educação antirracista. Os textos que compõem o livro reforçam o papel educativo do cinema na promoção da consciência racial e da diversidade cultural, abordando especialmente os impactos da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Ao homenagear Munanga, a obra reforça o cinema negro como veículo de afirmação identitária e formação crítica das novas gerações.



No volume *Cinema Negro: 20 anos de questionamentos e realizações* (2024), os organizadores celebram duas décadas da Mostra Internacional de Cinema Negro, destacando seu papel crucial como plataforma cultural, educativa e política. O livro reflete sobre a trajetória da Mostra como resistência ativa ao racismo e à euroheteronormatividade, discutindo como o evento se consolidou como espaço de visibilidade e produção intelectual. A obra explora a intersecção entre cinema, educação e militância, enfatizando como as ações afirmativas promovidas pela MICINE contribuem diretamente para a transformação social e para a afirmação de identidades historicamente marginalizadas.

A convergência fundamental entre esses quatro livros, somada à contribuição deste volume atual, centrado na inclusão, está na compreensão do cinema negro como um potente instrumento de educação antirracista, resistência política e valorização da diversidade cultural e epistemológica. São obras que buscam ressaltar a importância pedagógica e social das imagens cinematográficas na construção crítica da identidade negra, denunciando o racismo e a violência simbólica presente nas narrativas hegemônicas. Ao promover uma educação sensível e plural, as obras propõem o cinema negro como espaço fundamental para a formação cidadã e para o fortalecimento das lutas sociais contemporâneas contra a discriminação e pela afirmação incondicional da vida.

### **Breve panorama da representação do negro na arte brasileira**

Antes de adentrar as especificidades das capas produzidas para os livros da MICINE, é pertinente traçar um breve panorama da representação do negro na história da arte brasileira. Isso porque os modos como a figura negra tem sido visualmente construída ao longo do tempo influenciam diretamente os imaginários contemporâneos, inclusive os que o cinema negro e a educação antirracista buscam tensionar e transformar.

Desde as primeiras representações de caráter documental feitas por artistas estrangeiros, até a atuação de artistas negros contemporâneos, a imagem do negro na arte brasileira passou por diferentes fases, refletindo as transformações sociais e culturais do país. No período colonial, a representação do negro era frequentemente feita por artistas europeus, com foco em aspectos como a escravidão, o trabalho e a

vida cotidiana nas senzalas. Essas primeiras imagens muitas vezes refletiam o olhar do colonizador, com estereótipos e idealizações que reforçavam a visão da população negra como inferior (Santos, 2019). Apesar da presença marcante de artistas negros desde os séculos XVI e XVII, como Aleijadinho e Mestre Valentim, suas obras muitas vezes eram associadas a funções específicas, como a produção de imagens sacras ou monumentos públicos.

A partir do século XIX, com a criação das primeiras escolas de arte no Brasil, a representação do negro passou a seguir padrões acadêmicos europeus. Artistas como Estêvão Silva e os irmãos Arthur Timóteo da Costa se destacaram nesse período, explorando a figura humana e a paisagem com técnicas e estilos influenciados pela tradição europeia. No entanto, o preconceito e a falta de oportunidades continuaram a dificultar a ascensão de artistas negros, com poucos nomes alcançando o reconhecimento desejado (Santana, 2017). A partir do modernismo em meados do século XX, a representação do negro na arte brasileira passou por um processo de valorização da identidade afro-brasileira. Artistas como Tarsila do Amaral, em sua obra “A Negra”, buscaram retratar a mulher negra como um símbolo da formação do povo brasileiro, resgatando elementos da cultura e da história africana. Di Cavalcanti também merece destaque, com suas representações de mulatas em ambientes festivos e naturais, embora ainda com nuances de primitivismo e exotismo.

Na segunda metade do século XX e no início do século XXI, artistas negros passaram a ocupar um lugar de destaque na cena artística brasileira, com a busca pela autorrepresentação e a defesa de seus direitos e identidades (Araújo, 2011; Geraldo, 2020). A arte negra contemporânea se manifesta em diversas linguagens, como a pintura, a escultura, a performance e a instalação, abordando temas como a diáspora africana, a resistência negra e a luta contra o racismo. O trabalho de artistas como Arjan Martins, que explora a memória da diáspora africana em suas obras, reflete a importância da arte como caminho de transformação social e de combate à discriminação. Por sua vez, a produção atual de um artista como Jaime Lauriano desafia concepções tradicionais de identidade racial e histórica, e incita um diálogo necessário sobre a representação e a visibilidade negra da arte e na sociedade. Assim, uma parte significativa da produção artística contemporânea tem salientado a importância de se combater estereótipos e preconceitos em torno da cultura afro-brasileira. A presença crescente de artistas negros

em espaços de exposição e reconhecimento propicia que suas histórias e perspectivas sejam ouvidas, promovendo uma sociedade mais justa e diversa.

### **A aquarela e a figura negra**

Embora a pintura não seja o ofício prioritário de Marcos Beccari, sua produção em aquarela vem obtendo notoriedade internacional, especialmente por conta do realismo figurativo e do uso vibrante da cor. Com influência barroca e impressionista, sua obra faz referência a mestres da aquarela como Winslow Homer e John Singer Sargent, mas também se inspira em nomes contemporâneos como Alberto Mielgo e Nathan Fowkes. Por atribuir fluidez e espontaneidade à figura humana, Marcos Beccari é considerado um dos expoentes da renovação da pintura em aquarela, tendo uma produção já prestigiada por associações de arte e revistas especializadas nos EUA e na Europa.

Para a concepção das capas do *Cinema Negro*, Marcos Beccari partiu de uma premissa técnica fundamental que ele costuma reiterar em suas aulas de pintura: não existem cores puras/inerentes, apenas cores relacionais. De sorte que a pele negra não deve ser entendida como um esquema de cores pré-fixadas, mas como uma superfície que reflete as cores ao seu redor. Em vez de tons escuros, com efeito, é a variação e a intensidade cromática o que o artista procura destacar em suas figuras negras.

Além disso, embora Beccari sempre parta de referências fotográficas, ele reconhece que a fotografia é uma simplificação da imagem, no sentido de achatar um amplo espectro de elementos, cores e valores. Por sua vez, a pintura realista não é, para Beccari, uma representação fiel da realidade, e sim um recorte deliberado que enfatiza alguns elementos em detrimento de outros. Noutros termos, a referência fotográfica (que, afinal, tem sua própria linguagem) requer uma “tradução” em termos de composição pictórica. Em *Sobre-posições* – livro em que Beccari (2022) reúne sua produção e enuncia para ela uma chave de leitura –, essa tradução pictórica é exposta em termos de insinuação e ambiguidade: por mais realista que pareça, cada pintura não faz mais do que mostrar, a todo momento, seus gestos e acidentes construtivos. É o olhar do observador que introduz a figura e faz a imagem aparecer, sendo justamente o recuo do pintor o que põe o assunto em movimento e o que relativiza sua função representacional.

Conforme sintetiza o artista Gustavot Diaz em seu texto de apresentação de *Sobre-posições*, a pintura “não explicita nada: antes, dá a ver o modo como se vê” (ibidem, p. 12). Sendo assim, e retomando as capas de *Cinema Negro*, o que Beccari expõe é menos uma representação do que um olhar possível sobre a figura negra. No lugar de traduzir o negro em pigmento, faz o pigmento traduzir-se em arranjo cromático que, diante do olhar alheio, pode emergir enquanto figura negra. Isso não implica ignorar a historicidade discursiva tão arraigada pela noção de representação, mas, ao insistir no realismo figurativo, Beccari procura justamente rearranjá-la no campo das nuances da aquarela. Não por acaso tal insistência conversa com a própria história do cinema: de acordo, afinal, com Jacques Aumont (2004, p. 168), “o cinema provocou, ao longo de sua história, incessantes paralelos entre um vocabulário formal do material pictórico, formas e cores, valores e superfícies, e um vocabulário, sempre a ser forjado, do ‘material’ fílmico. O fílmico quis absorver também o pictórico”.

A partir dessa breve contextualização da obra de Marcos Beccari, convém revisitar pontualmente as capas produzidas para o *Cinema Negro*, articulando-as com a diversidade de questões e abordagens apresentadas em cada livro.

### **Capa do Volume 1 – Cinema Negro: uma revisão crítica das linguagens**

A capa do primeiro volume (Fig. 1) traz o retrato de um homem negro com um turbante vermelho e um olhar penetrante. O campo vibrante de tons violetas, avermelhados, azulados e dourados faz alusão à profundidade da experiência e a multiplicidade da existência. Essa figura, embora silenciosa, comunica. Carrega no rosto os sinais de uma trajetória. E o modo como Beccari trabalha a luz e as manchas de cor, ora revelando, ora ocultando, reforça a ideia de que não existe uma única narrativa sobre a negritude. Assim como o cinema negro propõe uma pluralidade de olhares, a pintura recusa a simplificação da imagem e afirma a complexidade da figura representada.



Fig. 1. Pintura de Marcos Beccari e sua aplicação na capa do volume 1 de *Cinema Negro*.

O olhar do retratado, que encara o espectador sem submissão nem vitimização, sugere uma visada incontornável: ele é, em si, uma afirmação cultural, um corpo que insiste em existir à sua maneira, e, por isso mesmo, educa. Eis um ponto de partida para refletir sobre a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um ato político de reconhecimento. O turbante vermelho, por sua vez, contribui para uma leitura antropológica: remete a tradições afrodescendentes, a espiritualidades e saberes ancestrais que resistem ao apagamento. O conjunto, portanto, alinha-se ao propósito do livro: usar o cinema como dispositivo para uma educação antirracista, que acolha saberes outros, que descentralize o cânone branco-ocidental e que insista na pluralidade como valor. A capa não ilustra o conteúdo do livro, ela o prolonga. A pintura não retrata o negro como objeto, mas devolve ao observador a escolha de como olhá-lo. O gesto artístico ecoa o gesto pedagógico: olhar é sempre uma escolha.

## Capa do Volume 2 – Cinema Negro: educação, arte e antropologia

A figura que estampa o segundo volume da coleção é uma mulher negra idosa, vestida com um traje tradicional africano exuberante, estampado e colorido, com destaque para o imponente gele (turbante), que emoldura seu rosto com solenidade e força (Fig. 2). Seu sorriso contido, o olhar sereno e a postura ereta evocam a presença viva de uma autoridade silenciosa, símbolo de herança e resistência. Essa escolha de imagem se alinha com o eixo temático do livro: uma crítica às linguagens que historicamente construíram, e frequentemente distorceram, a imagem da pessoa negra no cinema brasileiro. Ao contrário das representações caricaturais ou “exotizantes” que dominaram décadas de audiovisual, essa imagem sugere uma feição que requer leitura cuidadosa.

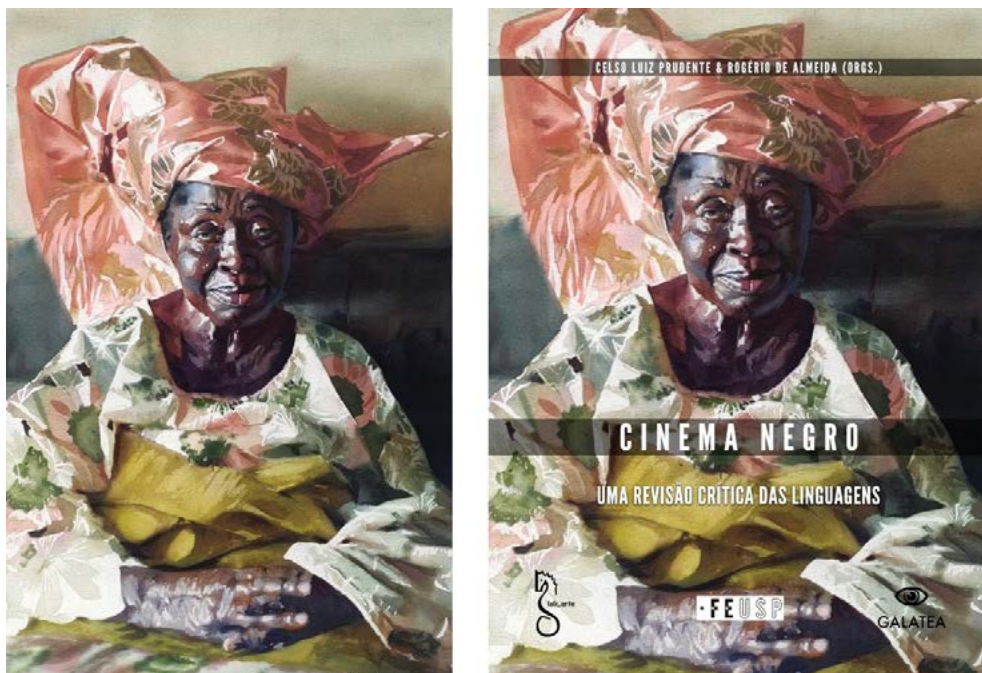


Fig. 2. Pintura de Marcos Beccari e sua aplicação na capa do volume 2 de *Cinema Negro*.

A riqueza de manchas, brilhos e texturas indica que a pose retratada não é neutra, mas construída, composta, arranjada. Assim como o cinema negro propõe

tensionar as linguagens tradicionais e recompor uma gramática visual, a complexidade pictórica desestabiliza o olhar acostumado a codificar corpos negros de forma redutora. A roupa tradicional e os gestos calmos da personagem remetem também à conexão com o continente africano, uma memória longa que o cinema negro, enquanto gesto político e poético, resgata constantemente. Esse vínculo entre passado e presente reabre caminhos para pensar a identidade negra de forma plural, profunda e atualizada.

A composição pressupõe, além disso, que não há visualidade neutra: toda estética carrega uma ética, toda manifestação linguística supõe escolhas, e essas escolhas têm efeitos concretos sobre o imaginário social. No caso da escolha dessa capa, o artista, em vez de capturar a mulher negra como objeto de contemplação passiva, a inscreve como sujeito simultaneamente ancestral, atual, complexo. O retrato propõe um deslocamento do simbólico para o imaginário: encarar essa presença feminina é também ser olhado por uma história que permanece, que ensina e que transforma.

### **Capa do Volume 3 – Cinema Negro – D’África à Diáspora: o pensamento antirracista de Kabengele Munanga**

A imagem que ilustra a capa do terceiro volume é um retrato masculino que emana intelectualidade, firmeza e humanidade (Fig. 3). Trata-se de um homem negro com óculos, expressão séria e presença serena, envolto em tons de azul e terra, com fundo desfocado que sugere um espaço entre o público e o íntimo, como um pátio, um quintal, um espaço de convivência. A figura ocupa o centro da composição quase como um guardião de saberes, como alguém que, ao ser visto, interpela. Essa presença remete diretamente a Kabengele Munanga, homenageado do livro, e mostra o intelectual negro como figura ativa na promoção da consciência racial e da diversidade cultural. A capa de Marcos Beccari, ao retratá-lo com tamanha dignidade e profundidade, reforça visualmente o gesto de reconhecer, visibilizar e reverenciar a contribuição de um dos mais importantes pensadores do antirracismo no Brasil.





Fig. 3. Pintura de Marcos Beccari e sua aplicação na capa do volume 3 de *Cinema Negro*.

As pinceladas que compõem o rosto e o corpo dialogam com a própria tessitura do pensamento de Munanga: denso, atento às sutilezas, assertivo e complexo. Não há aqui a tentativa de embelezar ou suavizar traços: há nitidez, contraste, textura. O enquadramento intimista, com toques de vegetação ao fundo, e o traje com padrões geométricos simbolizam a identidade entrelaçada ao espaço, como enraizamento e deslocamento, como história e presença. O homem retratado não se oferece ao olhar de modo passivo; ele olha de volta, de maneira sensível e incisiva. Seu semblante remete à sabedoria, mas também a muitas lutas e convida à escuta atenta. Como um filme em pausa, essa aquarela expressa silêncio e força ao mesmo tempo. E, dessa forma, alinha-se à proposta de formar gerações aptas a negritude como força ativa da cultura brasileira.

#### Capa do Volume 4 – Cinema Negro: 20 anos de questionamentos e realizações

A composição que ilustra o quarto volume (Fig. 4) reúne um grupo de homens negros em um espaço comum, com expressões que variam entre o cansaço, o ceticismo



e a introspecção. Cada rosto traz marcas distintas da passagem geracional, mas também da vivência coletiva. O principal aspecto é que os homens não estão isolados, e tal escolha dialoga com a proposta de celebrar duas décadas da MICINE enquanto espaço de encontro, reflexão e transformação. A pintura sintetiza o espírito de coletividade e a força política da presença negra que a Mostra representa: um projeto contínuo, intergeracional, que persiste apesar das restrições sistemáticas no circuito audiovisual. Os homens aqui retratados parecem encarnar o acúmulo de histórias e vivências que não cabem em uma só narrativa, mas que encontram eco no cinema, na educação e na militância.



Fig. 4. Pintura de Marcos Beccari e sua aplicação na capa do volume 4 de *Cinema Negro*.

O que se sobressai na pintura são camadas de expressão: as dobras da roupa, a luz difusa nas peles, o fundo com tijolos e figuras semiocultas, as quais remetem ao entrelaçamento entre o individual e o coletivo. O que se vê não é um retrato heroico, no sentido tradicional, mas uma cena cotidiana impregnada de urgências. Esse heroísmo

silencioso ecoa o próprio cinema negro, que é feito muitas vezes com poucos recursos, mas com muita urgência, coragem e comprometimento. A imagem também funciona como uma metáfora do tempo que atravessa o cinema negro: em vez de uma juventude idealizada ou figuras excepcionais, temos aqui rostos marcados pela história, rostos que acumulam lutas e questionamentos. É como se dissesse que, embora haja muito a comemorar, a luta continua. A expressão de cansaço em alguns olhares sugere que resistir também esgota, mas nunca paralisa. Esse grupo nos lembra que não há cinema negro sem corpos negros pensando, reunindo-se, debatendo, persistindo.

A Mostra é então apresentada como, mais do que uma celebração coletiva, um espaço de sobrevivência simbólica e de projeção de futuro. É nesse sentido que a pintura visa reencenar o espírito coletivo da MICINE: a reunião como gesto político-cultural, a atenção e a partilha como estratégia, a reflexão como território de disputa. A pintura de Beccari, mais uma vez, não explica, mas dá a ver e, nesse gesto, amplifica o campo do visível. Assim, se o volume celebra vinte anos de Mostra, a capa reitera sua principal mensagem: estamos aqui, seguimos juntos, e a diversidade é nossa potência.

### **Capa do Volume 5 – Cinema Negro e a contemporaneidade inclusiva**

Diferente das capas anteriores, esta imagem se constrói em forma de mosaico (Fig. 5), onde se dispõem homens, mulheres, pessoas negras e brancas, jovens e idosas, com diferentes traços, expressões, vestimentas e luminosidades. Essa composição plural alinha-se ao escopo da contemporaneidade inclusiva: se não há uma única figura central, é porque a potência do cinema negro contemporâneo se afirma pela multiplicidade. Ao reunir essas imagens em um mesmo plano, portanto, a capa assume o posicionamento segundo o qual a inclusão significa não apenas valorizar as diferenças, mas repensar os parâmetros que as assinala enquanto tais. Aqui, Beccari não apenas enaltece as diferenças; ele organiza a composição de forma que cada rosto ou corpo se relacione com o outro. Essa visualidade relacional ecoa a noção de interseccionalidade que vem pautando as lutas sociais antirracistas, feministas e descoloniais.

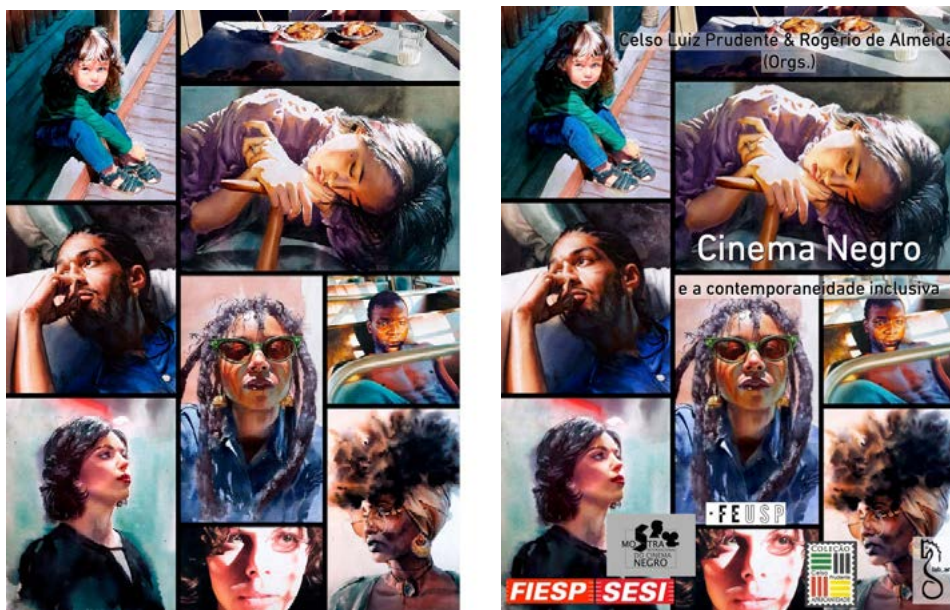


Fig. 5. Mosaico de Marcos Beccari e sua aplicação na capa do volume 5 de *Cinema Negro*.

É importante notar que, apesar dessa variedade étnico-racial entre as figuras, a presença negra continua ocupando posições de destaque, de modo a encarar o espectador e a desafiar o enquadramento. Isso reforça a necessidade do cinema negro de confrontar a violência simbólica das narrativas hegemônicas e de lançar luz a outras formas de visibilidades e subjetividades. Além disso, a conjunção de personagens com diferentes expressões, da introspecção à altivez, da serenidade à inquietação, remete à ideia basilar de que toda identidade é plural, atravessada por contextos, afetos e histórias que o cinema negro se encarrega de contar sem distorcer, silenciar ou simplificar.

Nesse sentido, o mosaico da capa funciona como um microcosmo do que o cinema negro contemporâneo vem propondo: um campo estético e político que afirma a vida em toda sua complexidade e contradição. Trata-se de reconhecer a inclusão e a diversidade como um campo em disputa, mas também como território de educação crítica e cidadã. A composição heterogênea e o uso diversificado da luz e da cor convergem para redesenhar o espaço comum para além de categorias estanques. E essa reorganização começa pelo que se identifica como diferente, por quem pode ver e ser visto, e pelo modo como somos interpelados por essas diferenças.

## Considerações finais

Nas capas de *Cinema Negro*, o gesto pictórico de Marcos Beccari ultrapassa a dimensão estética para alcançar uma potência simbólica. O que se vê não é apenas uma composição realista, mas um convite à escuta visual. Cada rosto, cada corpo, cada sombra e gradação faz alusão a uma presença negra que escapa da mera representação. Não há aqui uma ilustração de estereótipos ou uma estetização da dor; há silêncios, atmosferas e camadas de complexidade. Em vez de fixar a figura negra em narrativas acabadas, as aquarelas de Beccari a colocam em estado de abertura, tensionando a ideia de retrato como captura e propondo um olhar que pulsa em expressão e vitalidade.

Essa abordagem dialoga diretamente com a essência do cinema negro, um campo de produção que não busca apenas valorizar a figura negra, mas também reconfigurar os modos de ver e fazer ver. As capas pintadas por Beccari funcionam como extensão visual desse projeto. Elas não simplificam, não enquadram, mas ressoam. Assim como o cinema negro articula memória, linguagem e identidade para revelar as camadas do ser negro no Brasil, as capas refletem esse gesto de insurgência visual, tornando-se uma janela ou um lugar de passagem entre o olhar e a escuta, entre a imagem e a narrativa.

O resultado é um encontro entre pintura e cinema que reverbera o princípio da multiplicidade: o brilho no rosto, a cor que se espalha pela pele, os planos que se desfazem em manchas, tudo ali colabora para afirmar que o cinema negro não é homogêneo, mas uma constelação de experiências, afetos e histórias. Cada capa, portanto, carrega a densidade de um segmento que não se define por um traço único, mas por sua capacidade de resiliência, reinvenção e afirmação no tempo presente.

Em um país marcado por apagamentos e silenciamentos, ver a figura negra emergir com protagonismo, sutileza e profundidade é um gesto sempre necessário. A coleção *Cinema Negro* é um tributo a esse gesto e uma reabertura do olhar. O trabalho de Beccari, ao dar forma a essas capas, se alinha a esse movimento com sensibilidade, abrindo espaço para que o público reconheça, em cada imagem, não apenas uma figura, mas uma história e, sobretudo, uma possibilidade de futuro.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema, imaginário e educação**: os fundamentos educativos do cinema. São Paulo: FEUSP, 2024.

ARAÚJO, Emanuel (org.). **Textos de negros sobre negros**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Museu Afro-Brasil, 2011.

AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo, Cosac e Naify, 2004.

BECCARI, Marcos. **Sobre-posições**: ensaios sobre a insinuação pictórica. 2a ed. Curitiba: Telaranha, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI,

Afrânio. Pierre Bourdieu – Escritos de educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GERALDO, Sheila Cabo. Sobre a Representação Negra na História da Arte Brasileira. **Anais do XXXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Pelotas: UFPEL/CBHA, 2020, p. 301-310.

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

PAIXÃO, Sabrina da *et al.* **lab\_arte 20 anos**. São Paulo: FEUSP, 2025.

PRUDENTE, Ana Vitória Luiz e Silva. **Mostra Internacional de Cinema Negro**: Educação nas relações étnico-raciais para além da euroheteronormatividade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos/SP, 2023.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: SILVA, Dacirlene Célia; PRUDENTE, Celso Luiz (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro** – aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. São Paulo/SP: Editora Anita Garibaldi, 2019.

PRUDENTE, Celso Luiz. A Imagem De Afirmação Positiva do Ibero-Ásio-Afro-Ameríndio na Dimensão Pedagógica do Cinema Negro. **Educação e Pesquisa**, 47, 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro**: educação, arte, antropologia. São Paulo: FEUSP, 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro**: uma revisão crítica das linguagens. São Paulo: FEUSP, 2022.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro**: D'África à diáspora – o pensamento antirracista de Kabengele Munanga. São Paulo: FEUSP, 2023.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro**: 20 anos de questionamentos e realizações – homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro. São Paulo: FEUSP, 2024.

SANTANA, Roseli Gomes. A Imagem do Negro nas Artes Visuais no Brasil: Virada de paradigma, desafios e conquistas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 123-133, jul./dez. 2017.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

# ‘Caminho das águas’<sup>1</sup> cavando sulcos para um currículo inclusivo

Cláudia Maria Ribeiro<sup>2</sup>

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>3</sup>

Andresa Helena de Lima<sup>4</sup>

## **Era uma vez...**

Não, não era uma vez; era uma vez mais que mergulhamos no imaginário das águas para problematizar a trajetória da inserção de negros e negras na sociedade brasileira moderna. Nos três últimos livros publicados nas três últimas Mostras Internacionais do Cinema Negro, focamos no imaginário das águas e fizemos fluir os textos: Serendipidade: resistências (em)cantos com os búzios. no caminhar de uma mulher surpreendente (Ribeiro; Melo; Pereira, 2024); ‘Quando tá seco logo umedeço,

---

1 Autoria de Rodrigo Maranhão na voz de Maria Rita.

2 Profa. Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Integrante do GEIDI – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias.

3 Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras (UFLA), lotado no Departamento de Educação Física. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FAELCH) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEFI/FCS).

4 Graduada em História (UFOP), Especialista e Mestra em Educação (UFLA). Professora de História da Rede Estadual de Ensino de MG. Especialista em Mídias na Educação (UFSJ). Especialista em História Pública e Ensino de História (UFU). Doutoranda em Educação (UFLA).

eu não obedeco porque sou molhada': semióticas interligando histórias de mulheres, de negritudes e do mundo LGBTQIA+ (Melo; Paulino; Ribeiro, 2023) e A Cumplicidade das Águas inundando de problematizações as Chicas e Xicas (Melo; Ribeiro; Pereira, 2022).

Esses textos fizeram-nos navegar por relações desiguais de poder – saber e pela raça como estruturante da sociedade latino-americana. Em cada um deles, o imaginário das águas potencializou as problematizações, encharcando-nos com o referencial que consta do Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade (Ribeiro, 2014). Remetemo-nos às discussões efetivadas com o Prof. Alberto Filipe Araújo: “o imaginário é como a água que se infiltra nas estruturas mais compactas e rígidas – sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – deixando indubitavelmente a sua marca, que pode ser da mais discreta à mais penetrante” (Ribeiro, 2014, s/p).

Essa ideia subsidiará a escrita deste texto. Quanta estrutura precisamos infiltrar – cavar sulcos – para que haja mudanças em tantos aspectos: os feminicídios, assassinatos, mortalidade materna, insegurança alimentar, falta de água potável, cerceamento do direito de ir e vir, desemprego e a escolarização.

Por isso, este título: Caminho das Águas: cavando sulcos para um currículo inclusivo. A letra desta música potencializará nossas discussões. Cada subtítulo fará entrelaçar a letra da música e o conteúdo deste texto.

### **“Leva no teu bumbar me leva”: sulcos cavados por tantas histórias**

Nossa pergunta é:- o que possibilitou cavar tantos sulcos?- Espancar, sovar, bater com muita força os tambores da cultura afro-brasileira? A simbologia do tambor potencializa nossos pensares. Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 862) mostram que, “na África, o tambor está estreitamente ligado a todos os acontecimentos da vida humana. É o eco sonoro da existência”. Inquietar a visão universal que até aqui impõe uma visão eurocêntrica de mundo. Esses autores dizem que “o tambor é o símbolo da arma psicológica que desfaz internamente toda a resistência do inimigo; é considerado sagrado, ele troveja como raio, é ungido, invocado e recebe oferendas” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p. 861). A utilização de nossos tambores nos fortalecerá para a quebra da negação e do silenciamento que nos é colocado. Outra pergunta: - quem cavou tantos sulcos?



Debruçamo-nos no texto de Nilma Lino Gomes intitulado movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça em que se “discute o papel do movimento negro brasileiro na ressignificação e politização da ideia de raça. A raça é aqui entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (Gomes, 2012, p. 727). O Movimento Negro tem história contada “por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social” (Gomes, 2012, p. 727). Também o texto de Petrônio Domingues, intitulado Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos (Domingues, 2007) e discorre sobre a trajetória do movimento organizado durante a República, de 1889 – 2000. O autor apresenta como, em todo o período republicano, “esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira” (Domingues, 2007, p. 100). Para tanto, o autor apresenta quatro fases do Movimento Negro, a saber: Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova e Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000-?): uma hipótese interpretativa.

Neste artigo consegue-se organizar um quadro da marginalização do alvorecer da República até os nossos dias. O autor diz que “os egressos do cativeiro e os afrodescendentes, de um modo geral, foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania” (Domingues, 2007, p. 120). Só que – resistiram – criaram múltiplas formas de protesto. Resistir é criar e assim, “foram impulsionados os movimentos de mobilização racial negra no Brasil” (Domingues, 2007, p. 120).

No texto de Cristiane Lourenço (2023) intitulado - Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil, aborda-se, também, toda essa

[...] pauta dinâmica articulando entidades, academia, movimentos sociais, poder público e judiciário na formulação de uma agenda que, simultaneamente, reconheça as violações de direitos humanos praticadas no passado

e busque alternativas para conter as desigualdades presentes (Lourenço, 2023, p. 92).

Isso exige uma mudança de paradigma. “A perspectiva de reparação perpassa a concepção de compensação pelas perdas históricas e irreparáveis sofridas pela população negra. A reparação não estaria subsidiada somente no passado de escravidão, mas também na contemporaneidade” (Lourenço, 2023, p. 92).

Outra pergunta: quais paradigmas subsidiam cavar os sulcos na contemporaneidade?

### **“Caminho bordado à fé”: Formas contemporâneas outras de in/exclusão dos povos negros**

A sociedade branca europeia tentou, incansavelmente, dominar as populações negras. Os movimentos citados instigam-nos a compreender as dinâmicas de poder inerentes às relações sociais contemporâneas, por efeito, os processos de in/exclusão dos/as negros/as que marcam as peculiaridades de nosso tempo. Veiga-Neto e Lopes (2011) preconizam que a in/exclusão consideram as atuais formas de inclusão e exclusão não opondo uma a outra, mas articulando-as de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. Em resumo, esses processos acontecem em constante movimento, fluxo e refluxo, pois, afinal, onde há poder, há resistência. Novamente mergulhamos no caminho das águas – ‘caminho bordado à fé’.

Para desvelar tais processos, optamos pelo aporte dos estudos decoloniais em virtude de engendrar o campo acadêmico, político e social como possibilidade de enfrentamento e superação da subjugação relativa às pessoas negras. Trata-se de considerar que o suposto fim do processo de colonização não foi suficiente para descolonizar as mencionadas populações, pois as mesmas continuaram com dificuldades básicas de inserção no mundo do trabalho, falta de moradia, alimentação e acesso à cultura. A violência racial exercida por colonizadores/as, no passado, explicita o motivo pelo qual é preciso colocar em suspeição o processo de colonização, uma vez que ainda persistem os efeitos dessas relações na contemporaneidade. Nesse contexto, Aníbal Quijano (2005, p. 117) afirma que a ideia de raça “originou-se como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados”, colocando negros/as e

indígenas em uma situação natural de inferioridade. Desse modo, a raça converteu-se no critério fundamental à distribuição da população mundial nos jogos de poder da nova sociedade.

As questões raciais foram palco às continuidades das formas do colonialismo na modernização, sustentando a colonialidade do poder ao apontar a raça como base à escravização, bestializando, animalizando e desumanizando populações inteiras, cujo objetivo foi explorá-las visando ao enriquecimento das nações europeias. Cabe ressaltar que o processo de colonização foi apoiado por brancos/as opressores/as, sob a égide de todos os outros sujeitos racializados, negros/as e indígenas. Para Oliveira (2022), cabe problematizarmos como a branquitude produziu quais vidas e territórios são dignos e quais mortes geram comoção e precisam ser choradas. Assim, genocídio (o extermínio de grupos),

[...] o ecocídio (a destruição de ambientes), o epistemicídio (a destruição de formas de saber/conhecimento) e o terricídio (a destruição de territórios e territorialidades) são iminentes à colonialidade do poder. A colonialidade do poder criou tanto formas espaciais quanto grafagens no uso e apropriação dos espaços (Oliveira, 2022, p. 2).

Para esse autor, no caso do Brasil, a complexidade da questão racial envolve tanto distintos projetos de extermínio “com as políticas genocidas da população negra quanto a difusão de imaginários ideológicos que buscam dissimular a violência das nossas relações como o mito de uma democracia racial” (Oliveira, 2022, p. 4). Parte da população brasileira ainda se apoia em manifestações racistas coletivas, quando nega culturalmente o/a negro/a na formação de toda a nossa cultura e elitiza espaços públicos, velando a participação dele/a na construção de conhecimentos.

Para além do legado de desigualdade e injustiça social provenientes do colonialismo, há um legado epistemológico do branco europeu nos impedindo de compreender o mundo a partir do próprio mundo onde vivemos e das *epistemes* que lhes são próprias (Lopes; Reis, 2024). No sentido de explicar tal colonização do saber, torna-se basilar nos atermos como ocorreu o deslizamento semântico do conceito “Europa” e, conseqüentemente, a estruturação da geopolítica do conhecimento. Contudo, é mister relatarmos igualmente como as primeiras universidades do mundo, situadas no

continente Africano, foram destruídas e conhecimentos valiosos perdidos, silenciados e desviados.

Para além disso, Quijano (2005) aponta outras formas de colonialidade existentes na sociedade atual, tal como a do ‘ser’, que tenta dominar a experiência vivida, a identidade, autoconceito e a percepção de pertencimento dos povos negros. A necessidade de descolonização do ser, conforme Maldonado-Torres (2007), exige uma consciência crítica a qual requer análise das estruturas de poder que atravessam a sociedade e a cultura. Isso inclui a busca por (re)existência e desconstrução de hierarquias que perpetuam discriminações cotidianas, violência física e simbólica contra pessoas negras. Para tanto, cabe ressaltar que o reconhecimento e a politização das diferenças devem ser estendidos para todos os aspectos da existência humana.

Na esteira do debate, Assis (2014) denuncia outra forma de violência que afeta diretamente à população negra, qual seja, a intitulada por ele de colonialidade da natureza. Para o autor, ela pode ser “entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente, quanto como expressão de processos concretos de expropriação territorial” (Assis, 2014, p. 615). Ele acrescenta que a colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais, considerando-os como mercadorias. Ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de diferentes modos de convívio com o meio ambiente, perpetuando formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios pelas pessoas brancas.

A característica da referida colonialidade produz o racismo ambiental, um conceito que descreve como a degradação ambiental e as mudanças climáticas afetam de forma desigual as comunidades marginalizadas, especialmente as populações negras, indígenas e de baixa renda (Filgueira, 2021). Essas comunidades são frequentemente as mais expostas a riscos ambientais, tais como poluição, desastres naturais e falta de acesso a recursos básicos, enquanto as populações mais privilegiadas desfrutam de maior proteção ambiental e melhores condições de vida. Em última análise, André Luiz de Filgueira (2021) ressalta que o racismo ambiental revela uma forma de desigualdade socioambiental baseada em padrões históricos de discriminação racial e social. Reconhecer e combater o racismo ambiental é crucial para garantir a justiça ambiental e promover um desenvolvimento mais igualitário e sustentável.

Como se pode notar, as desigualdades raciais são a base das colonizações, desde o início da história contada, pois engendram a relação entre identidade e cultura, em especial no que tange ao pertencimento dos negros e negras ao lugar. Tal reflexão permite concebermos como a localidade onde estão inseridas as diferentes populações negras contribui à conexão com a identidade, enraizamento e pertencimento (Assis, 2014). Assim, quando se reconhece e (re)existe na localidade à qual pertence, pode-se impedir que a colonização da natureza interfira nas identidades e nos respectivos modos de existir e pertencer.

A relação do lugar entre o ser e a cultura contribui para o pertencimento do negro e da negra, naquele território, enquanto que a globalização ou a noção de desenvolvimento interfere na migração dessas comunidades para outras regiões, desfazendo vínculos e dificultando o reconhecimento da identidade (Sodré, 2023). Portanto, as vivências dos povos negros em diferentes territórios produzem a cultura intrínseca e a natureza do espaço, razão pela qual é relevante pensar como sobrevivem as práticas culturais em meio as transformações do lugar. Conforme Assis (2014), esses desdobramentos nos incitam similarmente a refletir acerca da colonialidade do espaço e do poder, justamente porque podem relegar populações negras à marginalização.

A colonialidade do poder reverbera na produção e validação de determinados conhecimentos úteis, a exploração do ser e da natureza, expulsando a população negra das zonas urbanas e colocando-as nas periferias, sem condições ambientais, educacionais e culturais. Quando Sodré (2023) expõe a sua compreensão sobre o racismo, deixa evidente que não se trata de patologia e nem do desarranjo institucional, mas um efeito de totalidade: os comportamentos individuais e as instituições são racistas “porque a sociedade é racista” (Sodré, 2023, p. 23). Problema esse naturaliza e oculta algumas das tantas formas de manifestação das desigualdades raciais, obstaculizando mudanças imprescindíveis e urgentes.

Retomemos a luta do Movimento Negro pelo reconhecimento da sua cultura e a reparação histórica da violência e dos extermínios sofridos com a exploração colonial. Isso resultou na Lei nº.10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), alterando a Lei nº. 9.394/96. Esse ordenamento estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de ser abordada a temática da Cultura Afro-brasileira e da África pelos/as professores/as nas escolas

públicas e privadas. Essa medida de inclusão dos estudos da História da África e dos/as Africanos/as, destacando positivamente a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura e seu papel na formação da nação, visam a resgatar a contribuição dessas populações nas áreas sociais, econômicas e políticas para o nosso país.

Outra ação legal produzida no contexto de lutas foi a determinação de se incluir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, considerado como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Além dessa lei, outra medida legal que atende a questão racial é a Lei nº. 11.645/08 (Brasil, 2008), que também altera a 9.394/96, na qual passa incluir no currículo das redes de ensino público e privada a obrigatoriedade do ensino da 'História e Cultura Indígena'. Corroboramos com Carneiro (2023), quando expõe que história contada nos currículos escolares é eurocêntrica e, por isso, somente os/as colonizadores/as brancos/as têm tido evidência. Histórias de luta pela igualdade de direitos pouco são apresentadas nos bancos escolares, pois apenas selecionam-se conteúdos 'brancos' de verdade única e absoluta.

Conhecer as teorias decoloniais implica em compreender uma 'Outra História', que vai contra qualquer tipo de racismo, seja epistemológico, estético, midiático, social, dentre tantos outros possíveis (Carneiro, 2023). A composição fenotípica da população brasileira, mesmo tendo a maioria de pretos/as e pardos/as, ainda não foi capaz de erradicar as ações racistas que discriminam os/as negros/as mantendo-os/as em posição subalterna quando comparados/as aos/as brancos/as. Infelizmente, ainda são frequentes os relatos de discriminação racial, sejam em ambientes sociais, familiares e educacionais.

As denúncias do Movimento Negro, segundo Santos e Alves (2005), levaram mais de meio século para conseguir impor a criação de políticas públicas de superação da desigualdade racial. Entretanto, o autor reconhece que a situação de igualdade para todas as pessoas na sociedade brasileira não chegou nem perto de acontecer, tendo em vista que os privilégios ainda mantêm a cor da pele enquanto elemento de seletividade. De fato, isso justifica e ratifica a importância de pensarmos abordagens educacionais antirracistas e efetivarmos práticas pedagógicas baseadas na experiência relatada a seguir.

### **“Aguenta que tô chegando já”: sulcando possíveis nos currículos**

Esta seção debruçar-se-á sobre uma experiência que escapa à regulação de um currículo – que se abre para a novidade, para espaços outros; “outras formas de fazer e viver no próprio espaço do modelo” (Paraíso, 2018, p. 8). No caso, a peça de teatro intitulada: Encenando Resistências.

Torna-se fundamental navegar pela simbologia do espaço. Chevalier e Gheerbrandt (1998, p. 391) dizem que o “espaço, inseparável do tempo, é não somente o lugar dos possíveis [...] mas também o das realizações – nesse caso, simboliza o cosmo, o mundo organizado”. As águas deste texto sulcam os possíveis num currículo que funcionou como “uma espécie de ‘contestação’ do ‘espaço em que vivemos’ e do próprio currículo e conhecimentos já instituídos” (Paraíso, 2018, p. 9).

A professora, autora da experiência, cavou outras formas de fazer com que raça/etnia se fizessem presentes nos espaços do currículo. “O espaço é como uma extensão incomensurável, cujo centro se ignora e que se dilata em todos os sentidos” (Chevalier; Gheerbrandt, 1998, p. 391). Assim, cavar possíveis é perceber as soluções “criativas que todos/as nós somos capazes de encontrar se não estivermos tomados/as demais pelos modelos, pelas formas, pela paralisia. [...] Em meio a todas as estratégias de poder [...] há possibilidade de se formar resistências efetivas” (Paraíso, 2018, p. 22).

Para experimentar as saídas possíveis, criar espaços outros, entender as brechas tal professora teve uma “atitude da maior importância nestes tempos sombrios politicamente em que vivemos, porque se trata da criação de um “espaço outro” para se cuidar, lutar e não se deixar tomar pela tristeza e apatia” (Paraíso, 2018, p. 22).

A decisão de fazer o currículo movimentar-se, a decisão sobre o que ensinar é uma escolha política, ética e estética. Implica pensar que “a vida cresce por caminhos inusitados, expande por todas as partes, como um rio que encontra desvio para passar e seguir caminho, até mesmo por entre as pedras” (Silva; Paraíso; Oliveira, 2023, p. 2) como o caminho das águas que sulca possíveis. Esses sulcos são apresentados na experiência a seguir:

A Escola Estadual Dom Delfim, na cidade de Itumirim – MG, realiza anualmente um Sarau Cultural com o objetivo de valorizar as expressões artísticas e culturais produzidas por estudantes. Em 2025, o tema escolhido para o evento foi ‘(Ser) Tão

Minas Gerais', com a proposta de apresentar as riquezas culturais, históricas e literárias do estado de Minas Gerais 'como nunca antes vistas'. Diante desse desafio criativo, foi promovida uma roda de conversa com jovens do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi refletir coletivamente sobre a importância de Minas Gerais no cenário nacional e internacional.

Para estimular a participação dos/as jovens na roda de conversa sobre resistência negra, foram utilizados textos de Ribeiro (2019), extraídos do Pequeno Manual Antirracista, além da leitura e reflexão proposta pela professora Gomes (2017), por meio da obra Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Esses materiais serviram como ponto de partida para aprofundar a compreensão sobre as estratégias de resistência e os saberes produzidos no enfrentamento ao racismo estrutural no Brasil.

Durante esse diálogo, os/as estudantes elencaram diversas contribuições mineiras, tais como a riqueza da mineração e os saberes e resistências negras nesse contexto. Além da utilização da força da poesia e da literatura produzidas por autoras como Evaristo (2018), Jesus (2014), e autores como Andrade (2012) e Rosa (2001).

A trajetória de Chica da Silva que emergiu como uma figura central do debate, sendo reconhecida por representar, simbolicamente, a resistência negra feminina à opressão e à invisibilidade histórica. Inspiradas por esse momento coletivo de escuta e partilha, algumas jovens demonstraram grande interesse em recontar a história de Chica da Silva a partir de uma perspectiva crítica e autoral, buscando ir além das imagens estigmatizadas comumente associadas a essa personagem. Como apontaram, era tempo de 'dar voz' à Chica da Silva real, não apenas àquela "contada pelos outros".

Assim nasceu o projeto teatral 'Encenando Resistências', que foi construído em quatro etapas integradas às disciplinas de História, Matemática e Arte:

- a) Pesquisa histórica: as (os) estudantes estudaram o contexto do século XVIII e a trajetória de Chica da Silva, com o apoio de materiais diversos e textos acadêmicos, refletindo também sobre o processo de apagamento da mulher negra na história oficial.
- b) Elaboração do roteiro teatral: com a mediação da professora de Matemática, as/os estudantes escreveram uma peça que articulava dados históricos com elementos contemporâneos, abordando temas como racismo, machismo e memória social.



- c) Ensaio e montagem cênica: o professor de Arte orientou o grupo na escolha dos figurinos, cenários e trilhas, buscando soluções criativas e sustentáveis.
- d) Apresentação no sarau: a peça foi apresentada à comunidade escolar, provocando grande impacto emocional e promovendo reflexões profundas sobre identidade racial e o papel da mulher negra na história.

A encenação de Chica da Silva por estudantes revelou-se um exercício pedagógico potente de educação antirracista, que promoveu o protagonismo juvenil, a revalorização da cultura afro-brasileira e o fortalecimento da capacidade crítica e criativa do grupo envolvido. Essa atividade possibilitou que as vozes negras juvenis reconstruíssem narrativas, subvertendo estereótipos e afirmando identidades historicamente silenciadas.

### **“A barca segue seu rumo lenta”: multiplicidades de possíveis**

Entrelaçando este relato com o referencial teórico deste artigo, encontramos devires que crescem no meio dos currículos formados; multiplicidades de aprendizagens que produzem sensações. Essa peça de teatro, pela condução das atividades, fez com que a barca seguisse seu rumo, singrando aprendizagens outras.

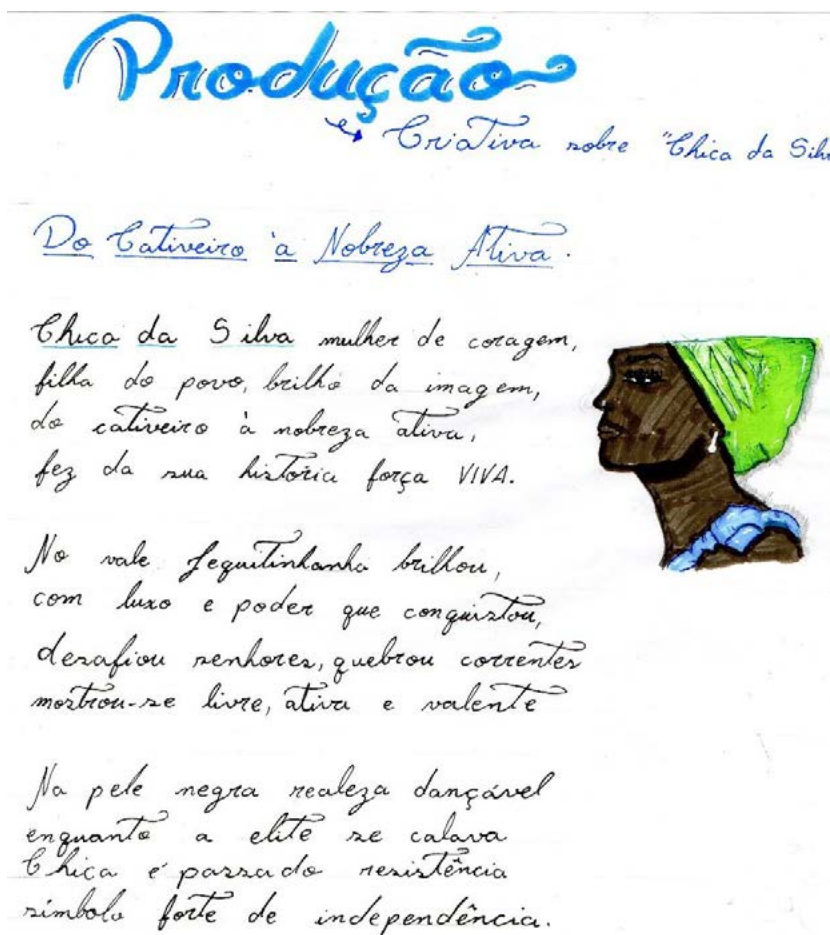
Assim sendo, um currículo é um território de multiplicidades. Segundo Paraíso (2010, p. 588) é um território de:

[...] disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

Cavamos, portanto, vários conceitos que inundam os caminhos das águas neste texto: rizomas, multiplicidades de significados, currículo menor, devires. Gallo (2002), inspirado em Deleuze e Guattari (1977) que pensa uma ‘literatura menor’, pergunta: “por que não pensamos numa educação menor?” Para Gallo (2002) a educação menor é feita na sala de aula, no cotidiano de professores, professoras e estudantes.

Das muitas produções advindas das discussões realizadas com as jovens e os jovens, apresentamos uma a seguir – dentre tantas – que foi partilhada! Compartilhada! Que reflete a viagem sem mapas prévios. Que possibilitou fazer outros traçados! “Fugir! Fazer composições e conexões! Inventar a cada vez suas orientações. Aprender! Gerar possibilidades de aprendizagem em contextos insuspeitados. Aumentar a potência de agir” (Paraíso, 2010, p. 602).

Figura 1 - Produção criativa sobre Chica da Silva.



Fonte: Produção de Maria Sophia Sousa Vaz – 9º B.

Os caminhos das águas, neste texto, que sulcam as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – destacam a importância de conhecer a história da população negra e reconhecer o racismo como um problema estrutural, condição indispensável para promover transformações sociais significativas. Nesse sentido, as estudantes negras da turma relataram como a construção da peça teatral contribuiu de forma marcante para o aprofundamento das discussões sobre identidade, resistência e pertencimento. Ao longo do processo, passaram a reconhecer em Chica da Silva uma figura inspiradora, afirmando-a como referência de força e representação da mulher negra na história brasileira.

Terminamos o interminável com a frase de Ian (9º. B):

Chica da Silva pode ser vista como uma figura de resistência da população negra. Sua História é um exemplo de superação, tornando-a uma figura simbólica importante para a população brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 31. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das

Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. São Paulo: Editora Unipalmarens, 2018.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza. Racismo ambiental, cidadania e biopolítica: considerações gerais em torno de espacialidades racializadas. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 86-201, ago. 2021.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LOPES, Mayara do Nascimento; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Juventudes negras e o Ensino Médio: refletindo sobre as necessidades de uma Educação Física decolonial. In: VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel; LOPES, João Pedro Goes (org.). **Ensino e pesquisa em educação física**. Belém: RFB, 2024. v. 1, p. 61-78.

LOURENÇO, Cristiane. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 1, p. 75-96, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MELO, Ailton Dias de; PAULINO, Alessandro Garcia; RIBEIRO, Cláudia Maria. “Quando tá seco logo umedeço, eu não obedeco porque sou molhada”: semióticas interligando histórias de mulheres, de negritudes e do mundo LGBTQIA+. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (org.). **Cinema Negro**: D’África à Diáspora: o pensamento antirracista de Kabengele Munanga. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 67-88.

MELO, Ailton Dias de; RIBEIRO, Cláudia Maria; PEREIRA, Marlyson Alvarenga. A cumplicidade das águas inundando de problematizações as Chicas e Xicas. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (org.). **Cinema Negro**: uma revisão crítica das linguagens. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 339-357.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Existências desumanizadas pela colonialidade do poder: necropolítica e antinegritude brasileira. **GEOgraphia**, Niterói, v. 24, n. 53, p. 1-16, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40. n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2018. p. 7-28.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade**. 2014. Disponível em: <https://imaginariodasaguas.com.br>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, Cláudia; MELO, Ailton Dias; PEREIRA, Marlyson Alvarenga. Serendipidade: resistências (em)cantos com os búzios no caminhar de uma mulher surpreendente. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (org.). **Cinema Negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro**. São Paulo: FEUSP, 2024. p. 121-144.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 26. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-17, jan./mar. 2005.

SILVA, Sandra Kretli da; PARAÍSO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. Currículos, culturas e diferença: criação de possíveis na educação. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 1-8, jul./set. 2023.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011.

# Na Literatura como no Cinema: Moçambicanidade, Hibridismo e Identidade Pós-Colonial em *O Último Voo do Flamingo*

Ana Maria Saldanha<sup>1</sup>

## Introdução

O presente trabalho reflete sobre os conceitos-categorias de moçambicanidade, hibridismo e pós-colonialidade em *O Último Voo do Flamingo*, obra literária escrita por Mia Couto, publicada em 2000, adaptada para o cinema, por João Ribeiro, em 2010. Para tal, partiremos de uma proposta teórico-metodológica assente nos estudos pós-coloniais, em particular no que concerne as identidades pós-coloniais.

De fora a iniciar o diálogo que se estabelece entre as manifestações socio-estéticas que pretendemos, aqui, analisar - a literatura e o cinema - importa, pois, que compreendamos as similitudes e diferenças entre cada uma destas manifestações estéticas para, posteriormente, podermos, finalmente, compreender o termo pós-colonial e a sua aplicação a obras literárias e cinematográficas.

Partimos do pressuposto de que o cinema permite a construção de novos espaços de comunicação e de novas formas de expressão artística, podendo ser, não apenas um produto, mas igualmente um reflexo societal de mudanças em curso, no seio de uma determinada comunidade. Neste sentido, o cinema permite a construção de modelos imaginários ou estético-ideológicos, podendo assumir-se como um

---

<sup>1</sup> FULL PROFESSOR, Universidade Normal de Hunan (República Popular da China).

veículo de ideologias e de determinados valores sociais, em particular em sociedades onde mutações profundas se encontrem em curso, uma vez que “o cinema é um ato de comunicação cujos valores socioculturais se imiscuem no ato de compreensão e de interpretação de uma mensagem” (Saldanha, 2018, p. 19). Numa obra cinematográfica confluem elementos polissémicos - tanto internos, como externos ao argumento - num único produto, o que permite quer a formulação de diferentes sentidos e de diferentes interpretações (favorecendo e intensificando encontros e trocas *inter* e *intraculturais*), quer diversificadas dinâmicas de encontro do Eu (espectador) com o Outro (plasmado no ecrã) (Saldanha, 2018). Neste sentido, o cinema apresenta um potencial criativo e imaginativo potenciador da criação de emoções, as quais, aliás, fornecem ao espectador, não apenas a possibilidade de descodificar mensagens, mas igualmente a possibilidade de formular interpretações de ambientes, de sons e de estruturas sociolinguísticas e socioculturais.

Consideramos que o cinema, como já assinalava Walter Benjamin, em 1935, pode capturar o interesse de grandes massas. Com efeito, Walter Benjamin (1987) assinalava, então, que a câmara “saisit mieux les mouvements de masse que ne le fait l’œil humain” (p. 110), sobretudo graças à sua capacidade de captar imagens em sobrevoo. Ainda que a difusão de imagens, na atualidade, se encontre vinculada a outros meios (como as plataformas digitais ou as redes sociais), o cinema perdura, contudo, uma manifestação artística de relevo, continuando a ser uma importante forma de arte em cujo material podemos identificar elementos socioculturais e estético-ideológicos de uma época, em particular graças à singularidade das características que envolvem a sua mediação estética. Partindo dos trabalhos levados a cabo por Celso Prudente (2018, 2019), que afirma que as manifestações culturais dominantes colocaram as restantes manifestações “que lhe são estranhas e que por ela foram colonizadas” fora “do seu paradigma” (2018, p. 312), consideramos que o cinema africano de língua portuguesa é exterior ao paradigma dominante - produzido, nomeadamente, na Europa. Partimos, assim, do pressuposto teórico que considera que as manifestações artísticas não dominantes se encontram “na condição de minorias em relação ao seu poder hegemónico” (Prudente, 2018, p. 312), fato este que permite, por seu lado, que o cinema se possa assumir como um objeto onde se preserva uma Memória que o paradigma cultural dominante tenta(ra) secundarizar. O cinema pode, assim, servir de “importante instrumento de libertação das minorias” (Prudente, 2018, p. 312), sendo que, neste processo – acrescentamos nós –, a literatura



oferece uma base de trabalho e elementos fundamentais para a construção de uma narrativa cinematográfica.

Tal como o cinema, a linguagem literária, ao contrário da linguagem científica e da linguagem jornalística, situa-se na esfera da estética, ou seja, enuncia, de forma criativa e sedutora, um conteúdo, valorizando o sentido conotativo das palavras (como o cinema o faz, precisamente, com as imagens). À imagem do que acontece no cinema, numa obra literária selecionam-se e combinam-se signos numa linguagem que vai privilegiar a função poética e emotiva.

No que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos concernentes à matéria literária, afastamo-nos das propostas que se centram na autonomia do texto literário, pelo que defendemos uma perspetiva teórica na qual a literatura é, concomitantemente, um reflexo e um produto social: na análise e leitura de uma obra literária, os contextos económico e socio-histórico nos quais a obra se insere, e sobre os quais se constrói, não devem, portanto, ser excluídos. Contrariamos, deste modo, a visão estruturalista, a qual despreza a dimensão histórica numa análise interpretativa, defendendo que uma obra se assume como um universo fechado, que se explica a si mesmo. Baseamos a nossa análise no seguimento das reflexões de Antonio Candido (1977; 2002; 2014; 2017), quem estabelece uma correlação entre literatura e sociedade – não de um mero ponto de vista paralelístico, mas tendo em consideração a interpenetração entre os aspetos sociais e a obra literária. Neste sentido, não apenas a realidade se transforma em componente da estrutura literária, como permite, igualmente, compreender a função exercida pela obra. Não se podendo abstrair da realidade, a análise literária deve abarcar não somente considerações de ordem estética, mas igualmente as relações que uma obra estabelece com os condicionamentos sociais. A interpretação de uma obra literária constitui, portanto, uma totalidade de uma série de determinantes, o que implica que se funda “texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (Cândido, 2014, p. 13). Mikhaïl Bakhtine (1978; 1985; 1988) defende, igualmente, a necessidade de um crítico literário não separar forma e conteúdo, descrevendo o funcionamento do texto literário como um processo no qual a produção de significado resulta da interação entre forma e conteúdo ideológico (justificando, a partir desta problemática, os conceitos de *cronotopo* e de *polifonia*). Seguimos, ainda, as propostas de Raymond Williams (1977) que, a partir da análise de factos retóricos ou prosódicos, da história dos géneros literários e da lexicologia histórica, afirma que uma série literária (no sentido que lhe deram os

formalistas russos) deve ser compreendida como totalidade de uma determinada cultura em evolução, no interior de uma dada sociedade.

Na compreensão quer da matéria literária quer da matéria cinematográfica, apoiamo-nos, ainda, na sequência das correntes marxistas das décadas de 1970 e de 1980 e na crítica que se vincula aos estudos de política cultural (Cultural Studies), a qual se baseia, em parte, na obra de György Lukács (2000) e na Escola de Frankfurt. É neste *continuum* de reflexão crítica que deve ser compreendida, igualmente, a obra de Edward Said (1978; 1984; 1993), quem analisa os discursos literários e outros discursos artísticos a partir de uma profunda compreensão da ideologia dominante, num determinado período socio-histórico.

### **Estudos pós-coloniais: uma chave para a compreensão de diferentes manifestações estéticas**

Para que possamos compreender o termo pós-colonial, teremos de recuar ao final dos anos 1970, quando o mesmo foi transformado numa análise culturalista abrangente, estendendo-se, a partir de então, para além de uma mera referência cronológica (o período das independências) e passando a abranger uma análise em que vários discursos se conjugam (género, diáspora, escravidão, migração, resistência, entre outros). Os estudos pós-coloniais implicam, portanto, o estudo crítico do colonialismo e das suas consequências (passadas e presentes), quer no que diz respeito às sociedades que haviam sido colonizadas, quer no que diz respeito ao desenvolvimento global geral, consequência dos efeitos do imperialismo. Este facto obriga-nos, deste modo, a pensar a Europa de hoje e o seu discurso, nas várias áreas do saber (seja na História, na Filosofia, na Antropologia ou, até, na Linguística), o que conduz a uma reflexão do presente, a partir das experiências e condições passadas do colonialismo.

Focando-se nos conflitos entre culturas, assim como nas interseções culturais das quais resultam o multiculturalismo e polivalências culturais várias, o pós-colonialismo reflete (sobre) e analisa preocupações metafísicas, éticas e políticas de/ das identidades (sejam elas de âmbito cultural, de género, de nacionalidade, de etnia, de linguagem ou de poder). Neste sentido, as manifestações estéticas pós-coloniais vão substituir as metanarrativas coloniais por contranarrativas de resistência, fazendo com que se efetive uma reescrita da História, na qual as diferentes identidades se afirmam

graças a elementos que reenviam para o nativismo, o sincretismo cultural, o hibridismo, o mimetismo, a participação ativa ou a assimilação, numa constante crítica a hierarquias culturais e ao eurocentrismo moderno. As diferentes manifestações culturais vão dar a conhecer, deste modo, no período pós-colonial, uma nova voz, da qual emergem novas cosmovisões, experiências, histórias e estórias.

Para que os estudos pós-coloniais emergissem foi fundamental a publicação da obra fundadora *Orientalism* (1978), do já mencionado Edward Said - na qual o autor se debruça sobre o conhecimento produzido por autores asiáticos e sobre a forma como estes foram aplicados aquando da constituição do domínio colonial - e *In other worlds: essays in cultural politics* (2006 [1987]), de Gayatri Spivak (quem se debruça sobre a relação entre linguagem, mulheres e cultura - dentro e fora do contexto ocidental -, baseando-se teoricamente, entre outras fontes, no desconstrutivismo e no marxismo, formulando um modelo, aplicável à literatura e aos estudos culturais, que permite estudar/refletir/ analisar diferentes culturas), sem esquecer a influência da obra *Les damnés de la terre* (1961), de Franz Fanon. Publicada em 1961, *Les damnés de la terre* é fundamental para a posterior construção dos estudos pós-coloniais, já que realiza um estudo *clínico* da alienação do colonizado - sobretudo no contexto antilhês -, considerando-a inerente ao sistema colonial. Fanon conclui que o colonialismo, considerando o colonizado como um ser inferior ao colonizador, exerce uma grande violência psicológica nos povos colonizados. Neste processo de colonização, o colonizado assimila o discurso de estigmatização e acaba por desprezar a sua própria cultura, ao procurar se assemelhar ao colonizador. A propósito do domínio, do *Ocidente*, de estruturas discursivas várias, nomeadamente no âmbito cultural, Said (1978), no que concerne o uso e aplicação do termo *Oriente*, afirmou o seguinte:

Histórica e culturalmente, há uma diferença quantitativa, e qualitativa, entre o envolvimento franco-britânico no Oriente e - até o período de ascendência americana após a Segunda Guerra - o envolvimento de todas as demais potências europeias e atlânticas. Portanto, falar de orientalismo é falar principalmente, embora não exclusivamente, de uma empresa cultural francesa e britânica, um projeto cujas dimensões abarcam reinos tão díspares quanto a própria imaginação (...). Portanto, assim como o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, imagística e vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente” (pp. 15-16).

No presente trabalho, a abordagem pós-colonial aplicada à literatura e ao cinema moçambicanos conduz-nos, precisamente, à questão da construção de uma identidade nacional moçambicana e a uma necessária reflexão do contexto de guerra civil que perdurou, neste país, entre 1977 e 1992. Aliás, as obras pós-independência do autor moçambicano Mia Couto abordam a questão da dialética entre a modernidade e a tradição, assim como da reescritura da história, num diálogo entre literatura e colonialismo que parecem nos remeter, igualmente, para o movimento da negritude e da africanidade (os quais se haviam constituído, depois da Segunda Guerra Mundial, como elementos fundadores de uma identidade nacional africana e de um tipo de literatura marcado pela oralidade).

### **Língua portuguesa e estudos pós-coloniais**

A Negritude foi uma corrente literária, cultural e política que podemos situar entre o fim da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra Mundial. Reivindicando uma identidade específica quanto ao *Ser* negro, o movimento reagrupou escritores e intelectuais, sobretudo, da África francófona e das Antilhas francófonas, como Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Jacques Rabemananjara, Léon-Gontran Damas, Guy Tirolen, Birago Diop ou René Depestre. Ora, a abordagem pós-colonial recupera, precisamente, este elemento fundamental da *identidade*, pelo que – no que concerne os territórios africanos que foram colonizados por Portugal – esta abordagem nos permite compreender a questão da construção de uma identidade nacional moçambicana, angolana, guineense, cabo-verdiana e são-tomense, no contexto da descolonização: “Convencida de que, não obstante as diferenças – que decorrem de “variedades da pós-colonialidade africana” (R. Hamilton) –, as literaturas africanas de língua portuguesa têm-nos oferecido configurações temáticas da pós-colonialidade que já vêm sendo atualizadas em outros espaços geo-poéticos” (Mata, 2020, p. 28). Esta reflexão, nos contextos angolano e moçambicano, implica, contudo, a consideração de uma particularidade: o contexto de guerra civil (que, em Angola, se estendeu de 1975 a 2022 e, em Moçambique, de 1977 a 1992). Com efeito, como referimos anteriormente, a literatura moçambicana pós-independência (à imagem, aliás, das restantes literaturas africanas em língua portuguesa) debruça-se sobre a dialética entre a modernidade e a

tradição, reescrevendo a história com base na voz de quem se libertou do colonialismo. A negritude e a africanidade assumem-se, neste contexto, como elementos fundadores de uma identidade nacional e de um tipo de literatura em que a oralidade constitui um traço distintivo.

No contexto literário moçambicano, também o conceito-categoria de identidades híbridas – identidades que se constroem a partir de dois lados de uma mesma fronteira - se pode aplicar, permitindo compreender a redescoberta que se realiza de tradições ancestrais e o fato de se reinventar o presente com o fim de elaborar uma determinada autorrepresentação e afirmação de uma dada identidade nacional. Se este elemento se concretiza, num primeiro momento, através da literatura, ele estender-se-á a todas as restantes manifestações socio-estéticas, inclusivamente ao cinema. Nesta afirmação identitária, há um elemento sobre o qual é fundamental refletir: o uso da língua portuguesa como língua literária e cinematográfica. Para tal reflexão, vale a pena referir que esta questão se colocou em diferentes países africanos, antes colonizados por potências europeias.

Ora, ainda que as independências políticas dos países africanos (antes sob domínio colonial europeu) se tenham verificado, sobretudo, depois da Segunda Guerra Mundial (nomeadamente, a partir dos anos 1960), o controle político e económico perdurou (sob as mais variadas formas), mantendo-se, muitas vezes, nas mãos do antigo colonizador. Aquando das independências, a escolha de uma língua constituiu um vector de reflexão prioritário, uma vez que o uso que o ser humano faz de uma língua vai determinar o lugar que esta ocupa - o que, por seu lado, necessariamente, vai determinar e condicionar não apenas a forma como o homem se vê (a si mesmo) e se posiciona perante o Outro, mas, igualmente, a forma como vê e avalia o seu meio e o seu contexto. Tal como sucedeu com a língua francesa ou com a língua inglesa, o uso da língua portuguesa – nas antigas colónias, depois independentes – assumiu, no contexto das independências, um duplo papel: por um lado, constituía, claramente, uma herança do colonialismo; por outro, constituía, igualmente, um lugar de experiências e de práticas discursivas inovadoras.

No que concerne a problemática meramente literária, para além do uso de uma mesma língua, há questões que são comuns às literaturas africanas de língua portuguesa. Estas literaturas englobam cinco nações independentes, razão pela qual, em 1986, Manuel Ferreira, de forma a diferenciá-las das literaturas africanas em língua

inglesa ou em língua francesa, propôs o termo *literaturas africanas de expressão portuguesa* (o qual seria usado por outros autores/estudiosos, como Benjamin Abdala Júnior): “O conteúdo, sim, e num enunciado em presença: «literaturas africanas de expressão portuguesa» está no adjetivo «africanas»; é ele que lhe transporta a qualidade, é ele que contém o significado” (p. 45). Manuel Ferreira indica, deste modo, que o adjetivo *africanas* é o indicativo de qualidade deste tipo de escrita. Alfredo Margarido, por seu lado, abandonará esta designação, considerando quer o uso de *expressão portuguesa* excluiria a integração de formas orais de línguas autóctones. Seguir-se-iam várias outras propostas: Pires Laranjeira (1995) fará, aliás, um levantamento das principais designações propostas (utilizadas ao longo do tempo) para as literaturas africanas de língua portuguesa, como literatura ultramarina, literatura lusófona, literatura afro-lusófona, literatura em expressão/língua portuguesa, literatura luso-africana, literatura afro-portuguesa, literatura das nações africanas de língua portuguesa (denominação escolhida por Alfredo Margarido), literatura dos países de língua oficial portuguesa, literatura português-africana, literatura neo-africana em português, entre outras. Em 1990, Francisco Salinas Portugal proporá uma denominação com uma menor marca ideológica e aparentemente menos problemática: *literaturas africanas em/de língua portuguesa*.

### **Periodização do cinema africano e das literaturas africanas: o caso de Moçambique**

Tal como a questão da denominação das literaturas produzidas, em língua portuguesa, nos antigos países colonizados, também as propostas quanto à sua periodização são várias. Assim sendo, em 1989, Alfredo Margarido considera a existência de quatro fases. A primeira fase englobaria a publicação de antologias poéticas africanas (em língua portuguesa) – a qual teria tido início em 1953, quando Francisco José Tenreiro e Mário Pinto de Andrade publicam *Caderno de poesia negra de expressão portuguesa* (num momento em que os poetas manifestam preocupações especificamente africanas, ainda que recorrendo ao uso da língua portuguesa). Este mesmo modelo antológico seria reutilizado, em 1958, por Mário Pinto de Andrade, quando publica, em Paris, *Antologia da poesia negra de expressão portuguesa*. A segunda fase, segundo Margarido, englobaria o momento em que as antologias poéticas passam a estar associadas a um

discurso anti-colonialista, enquanto a terceira fase seria inaugurada, na década de 1970, por Manuel Ferreira, quando publica, sob o título *No Reino de Caliban*, antologias de autores portugueses e africanos. A quarta e última fase referir-se-ia ao período em que a literatura deixa de ser construída em função do colonizador e passa a considerar os factos nacionais. Francisco Salinas Portugal, na esteira de Alfredo Margarido, propõe a divisão das literaturas africanas em língua portuguesa em cinco períodos, em função de critérios históricos e políticos. O primeiro período iniciar-se-ia com a abolição da escravatura (1869) e estender-se-ia até à implantação da República, em Portugal (1910). O segundo período estender-se-ia desde a Proclamação da República até à aprovação do Ato Colonial (Decreto n° 18.570 de 8 de julho de 1930, no qual se substituiu o Título V da Constituição Portuguesa de 1911, criando o conceito de Império Colonial Português), o terceiro período desde 1933 a 1961 (início guerras de libertação nacional), o quarto período desde 1961 até às independências (1974-1975) e o quinto período desde as independências até à atualidade. Já José Pires Laranjeira (1995; 2001) propõe duas grandes divisões periodológicas: época colonial (até 1975) – quando surgem textos, não necessariamente literários nem africanos, mas relacionados com África – e época pós-colonial (independências – atualidade) – quando a literatura se liberta da lei da vida colonial. Tendo em conta estas duas grandes divisões periodológicas, sugere a existência de seis fases, apresentando o caso angolano como paradigma, ou seja, como um modelo de irradiação a partir do qual se estabelecem fases aplicáveis aos restantes países. Nesta subdivisão apresentada por Pires Laranjeira (1995; 2001), destacamos a quinta fase (1961 – 1974) – durante a qual se inicia um processo de resistência, marcado, no plano político, pelo início da luta armada de libertação nacional (primeiro, Angola; depois, Moçambique e Guiné-Bissau) – e a sexta fase. Esta última corresponde à contemporaneidade pós-colonial (1975-1998), a qual é marcada pelas independências, pela transformação radical nas estruturas de poder, da sociedade, da economia e da cultura e pela mudança no percurso das literaturas. Se o primeiro momento (1975-1985), segundo Laranjeira (1995; 2001), seria marcado pelo patriotismo, já o segundo momento (1986-1996) seria marcado pela superação do estigma colonial e da pós-colonialidade estética.

Em *Postcolonial African Cinema* (2007), Kenneth W. Harrow considera que o cinema africano tem início com os primeiros filmes realizados por africanos (como Paulin Soumanou Vieyra, Ousmane Sembène e Oumarou Ganda), estabelecendo o seu

nascimento entre o final dos anos 50 e o início dos anos 60, numa época marcada pela luta pelo fim do colonialismo e pela independência.

Ora, ainda que a literatura dos países africanos de língua oficial portuguesa seja bem documentada e respeitada, o mesmo não se passa relativamente ao cinema destes países, marcadamente menos prolífico e muito recente. Ainda assim, as antigas colónias portuguesas em África desenvolveram as suas próprias tradições cinematográficas, influenciadas pelo contexto político, social e cultural de cada país. O cinema africano de língua portuguesa aborda temas comuns, como a luta anticolonial, a busca de uma identidade cultural e a afirmação de vozes autênticas. Este cinema pode ser dividido em três fases principais. A primeira fase - cinema colonial (até às independências) - corresponde ao período em que o cinema era, predominantemente, controlado pela metrópole portuguesa, com produções que reforçavam a narrativa colonial. No entanto, ainda assim, alguns cineastas africanos começaram a surgir, muitas vezes formados em Portugal ou no exterior, iniciando um tipo de cinema onde já se encontra presente uma abordagem crítica ao colonialismo. A segunda fase - cinema pós-independências (décadas de 1970-1990) -, corresponde ao período em que os governos das novas nações recém-libertas de um colonialismo secular olham para o cinema como uma ferramenta de construção nacional e de educação popular. Muitos filmes foram, deste modo, financiados pelo Estado e tinham um forte carácter ideológico. No caso de Angola e de Moçambique, a defesa dos ideais socialistas constituía um elemento de suma importância. Destacamos, a título de exemplo, o filme angolano *Sambizanga*, de Sarah Maldoror, que, ainda que realizado em 1972, constitui um dos primeiros filmes angolanos sobre a luta anticolonial. Seguem-se, depois, temas relacionados com a guerra civil, como é o caso de *O Tempo dos Leopardos* (1985), de Zdravko Velimirović, uma co-produção moçambicana sobre a guerra civil. Segue-se, depois, uma terceira fase - cinema contemporâneo (anos 2000 em diante) -, quando o acesso a novas tecnologias vai permitir que o cinema africano em língua portuguesa se diversifique, abordando temas como a migração, a identidade e a globalização. Neste quadro, vale a pena destacar os filmes angolanos *O Herói* (2004), de Zézé Gamboa (vencedor do Sundance) e *Air Conditioner* (2020), de Fradique, os filmes moçambicanos *O Jardim do Outro Homem* (2007), de Sol de Carvalho e *Redemoinho* (2022), de João Ribeiro, assim como o filme caboverdiano *Jaz Morto e Arrefece o Menino de sua Mãe* (2019), de Jardel Lima.



Podemos afirmar que, quer na literatura quer no cinema, desde as independências até às décadas de 1980/1990, deparamo-nos com um cânone pós-colonial em que surgem temas como a exaltação patriótica, o culto dos heróis da libertação nacional, a opressão colonial e o ruralismo. Por outro lado, a partir das décadas de 1980-1990, surgem novas vias estéticas, quer na literatura quer no cinema, num momento em que se impõe uma pós-colonialidade estética. Assim sendo, explora-se a capacidade metafórica e a capacidade imagética da palavra e da imagem, sendo a literatura e o cinema influenciados (ou fragmentados) por diferentes atitudes estéticas, como o neossimbolismo, o neo-concretismo, o neossurrealismo ou o existencialismo (sobre este tema, no que se refere à literatura, remetemos para a obra de Pires Laranjeira (1995; 2001)). As manifestações socio-estéticas do novo milénio serão, assim, marcadas por uma estética que (ainda que influenciada por diversas escolas) tem origem num multiculturalismo étnico que as novas nações e sociedades abarcam, exorcizando fantasmas e medos de guerras ou de perda de independência. Ora, é precisamente neste contexto que podemos incluir a obra literária de Mia Couto, *O Último Voo do Flamingo*, publicada em 2000, e a posterior adaptação cinematográfica de João Ribeiro, em 2010.

### **Cruzamentos e diálogos literário-cinematográficos em *O Último Voo do Flamingo***

Mia Couto é, hoje, um autor incontornável da literatura africana de língua portuguesa, pelo que a sua obra não poderia ser ignorada pela sétima arte.

Nascido em 1955, na então colónia portuguesa de Moçambique, a vida de Mia Couto cruza a história recente do país. Com efeito, nove anos após o nascimento de António Emílio Leite Couto (quem adotaria, anos depois, o nome literário Mia Couto), Moçambique iniciaria uma longa luta pela sua libertação, numa guerra cujo término aconteceria graças à Revolução portuguesa de 25 de abril de 1974. Seria, aliás, durante a guerra pela independência que Mia Couto, então estudante, aderiria ao movimento independentista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o qual o levaria, depois da Revolução de 25 de abril de 1974, pelos caminhos do jornalismo. Em 1975, Moçambique obtém a formalização da sua independência. No entanto, dois anos depois, segue-se uma violenta guerra civil que apenas terminaria em 1992: Mia Couto afirmaria, então, que a guerra civil fora muito mais violenta do que a guerra pela independência.

A História recente do país vai atravessar a vida de Mia Couto e a sua obra. Ainda que os romances de Mia Couto construam universos oníricos, muitas vezes inverosímeis e sem correspondência com um momento preciso da história, as suas obras possibilitam a inteligibilidade da história recente do país. Com efeito, longe do realismo histórico ou de uma perspectiva documentarista, a literatura de Mia Couto encontra-se liberta de referentes (factuais ou históricos), não se limitando à função heurística de compreender o passado, nem à função mimética de duplicar uma realidade preexistente, antes trazendo “conhecimento sobre o mundo cujos contornos devem ser definidos” (Cazalas, 2000, p. 290). Nutrido por uma oralidade que o autor busca na sua infância moçambicana, na Beira e nas histórias que, em criança, ouvia, a base da oralidade miacoutiana pode ser encontrada no extraordinário cruzamento entre as diferentes línguas de origem bantu (relembre-se que o português é falado, apenas, por, aproximadamente, um terço da população moçambicana).

*O Último Voo do Flamingo*, publicado em 2000, é uma narrativa cuja trama se desenrola em torno de um fenómeno sobrenatural, na aldeia imaginária de Tinzagara. Nesta aldeia, ocorrem estranhas explosões, num momento em que a guerra civil caminha para o seu término. De forma a garantir o bom andamento do processo de paz, capacetes azuis são enviados para a aldeia onde, inexplicavelmente, minas explodem e corpos de capacetes azuis desaparecem no ar, não deixando nenhum outro vestígio para além do membro viril do corpo desaparecido. É neste contexto que um inspetor da Organização das Nações Unidas (ONU), Massimo Risi, é enviado para esta aldeia, com vista a conduzir uma investigação sobre os estranhos desaparecimentos. Para levar a cabo esta tarefa, é acompanhado por um tradutor, recrutado na aldeia onde o fenómeno inexplicável se produz. A voz do narrador é, aliás, a voz do tradutor.

A tentativa de elucidação do emissário italiano da ONU será rapidamente derrotada pelos habitantes, os quais não lhe fornecem pistas nem explicações racionais que ele, desesperadamente, busca, com o objetivo de elaborar o seu relatório. Ora, o fracasso desta abordagem racional tem, precisamente, a ver com o facto de esta não se coadunar com o modo de apreensão da realidade tradicional. Em depoimentos que reenviam para a irracionalidade, Risi entra em contacto com um administrador corrupto, uma prostituta ativa, um feiticeiro perentório, uma “jovem-velha”, um padre blasfemo, um narrador prudente e o seu pai profetizador. Todos estes testemunhos relevam da oralidade e neles encontramos provérbios e histórias tradicionais que lançam luz sobre

o fenômeno das explosões, o qual, à medida que a narrativa avança, assume significados múltiplos.

O sobrenatural assume um sentido quer humorístico quer grotesco, permitindo satirizar o poder local pós-guerra civil. É neste sentido, aliás, que deverá ser interpretado o desaparecimento dos representantes internacionais e a sua redução ao membro viril, símbolo de um poder em desagregação. A dimensão antropológica do sobrenatural pode, por seu lado, ser encontrado na feitiçaria, já que essas explosões poderiam resultar de um feitiço lançado pelos homens da aldeia, invejosos dos soldados estrangeiros cuja riqueza ostensiva atrairia as mulheres do país (Cazales, 2000).

Entretanto, o narrador-personagem volta à sua própria história e, em particular, à trajetória do seu pai, Suplício, um ex-guarda-caça que trabalhou arduamente para obter essa prestigiosa posição, durante a época colonial. Após a independência, foi, contudo, rejeitado, quer por ter lutado ao lado dos colonos quer por ter criticado os membros da guerrilha e a corrupção das novas elites que se foram instalando, no país. Decide, então, colocar-se à margem da comunidade, morando, isolado, na periferia da aldeia. Será graças ao narrador/tradutor que Risi entrará em contato com o universo particular da vila onde o misticismo e a magia coexistem com a materialidade do dia a dia.

Neste contexto marcado por um universo de acontecimentos irracionais, é de destacar o fato de a mulher assumir uma posição de destaque.

A pretensão de um enfeitiçamento que reenvia para a reafirmação de um poder patriarcal é rapidamente substituída por uma nova hipótese: a possibilidade de um poder mágico das mulheres moçambicanas, o qual inspiraria um desejo incontável nos homens, ao ponto de ser – literalmente – explosivo –, no momento do orgasmo. Neste sentido, o romance miacoutiano assume-se como uma reescrita irônica do mito da *femme fatale*, desta feita da mulher negra cujas vontades e respeito devem ser apanágio dos homens (Cazales, 2000). Ora, a relação entre fronteiras e gênero, nas primeiras obras de Mia Couto, foi levada a cabo por Phillip Rothwell, na sua obra de 2004, *A postmodern nationalist: truth, orality and gender in the work of Mia Couto*. Rothwell argumenta, então, que, no quadro da ficção de Couto, há, frequentemente, uma indefinição da fronteira entre masculinidade e feminilidade, a qual se encontra dramatizada por personagens como o travesti Zé Paulão de *Sapatos de Tação Alto* ou o machista Joãotónio, que se

torna Joãotónio/Joanatória, depois de a esposa se tornar sexualmente dominante, em *Joãotónio, no enquanto*.

Em *O Último Voo do Flamingo*, Ana Deusqueira, a prostituta extravagante de Tizangara, é uma fonte de informações fundamental para o investigador das Nações Unidas, nomeadamente depois de um pênis de um dos soldados da paz aparecer num ventilador de teto e de o administrador distrital, mesmo colocando o ventilador na velocidade máxima, não o conseguir retirar. A prostituta - especialista em todos os pênis da cidade - surge, assim, como testemunha decisiva. Deusqueira é cética em relação a tudo o que é oficial, incluindo investigações criminais e reformas nacionais, contudo ciente da importância do seu papel social: “Duvidam? Sou puta legítima. Não uma desmeretriz, dessas.” (Couto, 2000, p. 29).

Risi, espantado com o fato de uma cidade tão pequena como Tizangara ainda possuir uma prostituta, descobre que Deusquiser foi para ali trazida no quadro de um programa de descentralização, chamado *Operação Produção*, um programa lançado em maio de 1983 que consistia em enviar, para áreas rurais remotas, pobres e marginalizados das cidades, buscando, com isto, estimular iniciativas econômicas locais. Apesar do fim deste programa, a prostituta continuava *produtivamente operacional* (Cazales, 2000).

Ana Deusqueira representa, deste modo, *o que é diferente*: longe da representação social reservada à condição de mulher, Ana, entre tantos outros poderes, é a grande exploradora e conhecedora da sexualidade, sobre a qual possui, portanto, a autoridade máxima: “Quem, senão ela, podia dar um parecer abalizado sobre a identidade do órgão? Ou não era ela perita em medicina ilegal?” (Couto, 2005, p. 27). Alegoria - no sentido que Walter Benjamin atribui a este recurso - do poder feminino, Ana afirma: “somos nós, mulheres, os engenhos explosivos. Não faça esta cara. Nós temos poderes” (Couto, 2000, p. 83). É, deste modo, uma personagem feminina - socialmente marginalizada, ainda que fundamental para a sexualidade dos homens da aldeia - que simboliza o poder subversivo moçambicano. Ana reage ao patriarcalismo e às convenções sociais, assumindo-se como a voz da rebeldia, a nova arma de um povo que, então, terminava um ciclo de violência marcado por uma guerra fratricida. A ficção mescla-se com a realidade e a História é reescrita pela voz de uma prostituta:

Deusqueira sobre um braço, ergueu o rosto e gritou:

- Você é uma merda! Vou-te denunciar! [...] Tornei-me visível, a ver se

parava a violência. O administrador me olhou espantado. Me ia ordenar certamente que saísse. Contudo, a voz de Ana Deusqueira se sobrepôs:

- És tu que estás a matar pessoas. És tu, Estêvão Jonas!
- Cala-te.
- Tu é que mandas colocar as minas! Tu é que matas os nossos irmãos.
- Não escute, ela é doida – disse ele para mim.
- Eu vi-te a semear as minas, eu vi [...] (Couto, 2000, p. 193-194)

Ana é, pois, a voz denunciadora, a voz da rebeldia, a voz, sobretudo, da consciência. Ela é, neste sentido, uma ameaça ao poder, tal como, anos antes da independência, as vozes que pugnavam pela libertação da opressão colonial o haviam sido.

Temporina, por seu lado, é a personagem desafiadora do tempo, a mulher cujo corpo jovem não envelhece nunca. Esta personagem feminina assume um papel didático, dando indícios a Massimo Risi da confluência do mundo mágico e do mundo real, na aldeia moçambicana. Temporina apresenta, deste modo, ao estrangeiro, uma ordem que o centrismo europeu não conseguirá nunca explicar:

- Entende agora por que viemos aqui? Para você ver que em Tizangara não há dois mundos.
- Ele que visse, por si, os vivos e os mortos partilharem da mesma casa. Como Hortênsia e seu sobrinho. E pensasse nisso quando procurasse os seus mortos.
- Por isso eu lhe pergunto, Massimo: qual vila o senhor está visitando?
- Como assim, qual vila?
- É porque aqui temos três vilas com seus respectivos nomes – Tizangara-terra, Tizangara-céu, Tizangara-água. Eu conheço as três. E só eu amo todas elas. (Couto, 2000, p. 67).

## Hibridismos pós-coloniais na literatura e no cinema

Mia Couto descreve-se, a si próprio, como um indivíduo híbrido cuja identidade é constituída a partir de mundos oponentes: branco e africano, escritor de magias numa sociedade que é real. Ora, na mescla que a sua obra faz entre realidade e ficção, o sobrenatural acaba por alegorizar a realidade da guerra, já que a importância que

se dá ao desaparecimento de cinco capacetes azuis (estrangeiros) é profundamente desproporcional perante o significativo número de vítimas civis da guerra civil. Neste sentido, até o o tradutor/narrador assume uma forma híbrida. Com efeito, é ele quem assegura a tradução cultural de duas cosmovisões, aparentemente antagónicas, tendo ele próprio migrado para a cidade, para estudar. Ele assume, portanto, uma posição intermédia, não apenas enquanto intermediador cultural e linguístico, mas, igualmente, enquanto homem de uma aldeia que se forma numa cidade, longe da magia e do contexto sobrenatural daquela. A este propósito, Cazales (2000) afirma que os conceitos de hibridismo e de mistura podem ser aplicadas à linguagem subversiva de Mia Couto, já que a sua narrativa não constitui um romance histórico nem um romance de historiador, mas antes o que Cazales denomina de “romance do tradutor” (p. 56). A decifração da realidade, por seu lado, exige uma imaginação que realiza o casamento do escrito e do oral, através da invenção de alegorias.

O hibridismo representa, portanto, a identidade moçambicana, a qual se encontra em conflito com os efeitos de uma guerra civil que se seguiu à independência, ao mesmo tempo que tenta resistir a uma lógica de uma modernidade pós-colonial na qual proliferam esquemas de corrupção e abusos de poder. É neste sentido, aliás, que poderá ser interpretado o final do romance – tão magnificamente representado no ecrã por João Ribeiro. A imaginação literária transposta para o ecrã participa, deste modo, num processo de busca identitário (semelhante àquele que ocorrera aquando do Romantismo), no qual o hibridismo linguístico ocupa um lugar de eleição.

Na adaptação cinematográfica de *O Último Voo do Flamingo*, João Ribeiro oferece imagens de um idílico campo onde as personagens femininas ocupam um plano privilegiado. As cenas de sexo e a sexualidade estão muito presentes, esta última surgindo como a força motriz da narrativa, sendo os corpos femininos, nus, frequentemente (exageradamente?) expostos ao público. Ainda assim, respeita-se a trama narrativa original, denunciando-se a corrupção generalizada, em diferentes níveis institucionais, culminando num final em que, misteriosamente, Moçambique desaparece, ficando Massino e o tradutor em cima de um penhasco, aparentemente flutuando.

Na adaptação cinematográfica, a cosmovisão tradicional afirma-se como uma força benigna, enquanto a modernidade neocolonial se afirma como uma força maligna. A vida voltará, desta feita, quando o flamingo – como conta uma lenda local – trará de volta o sol: Moçambique, então, poderá renascer.

## Conclusão

Quer na obra literária *O Último Voo do Flamingo*, quer na sua transposição para o cinema, deparamo-nos com elementos que nos reenviam para o que Pires Laranjeira (1995; 2001) caracterizou como pós-colonialidade estética. Assim, quer na obra original, quer na sua representação cinematográfica, *O Último Voo do Flamingo* manifesta um claro cuidado estético, formas experimentalistas da linguagem (que o cineasta transpõe para o ecrã), uso da ironia como denúncia da corrupção presente e exposição das contradições da sociedade moçambicana.

Em 1994, na obra *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*, Patrick Chabal identifica características próprias na literatura moçambicana que caracteriza como moçambicanidade. Neste conceito-categoria os textos produzidos têm como objetivo realçar cores e vozes locais, havendo uma diferenciação clara da escrita produzida na Europa, a consciência, por parte do escritor, da pertença a uma cultura própria e diferenciada, uma busca de formas transgressoras no uso da língua do colonizador, utilizando-se estratégias de linguagem que reforçam a luta pela liberdade. Paralelamente, o discurso literário é atravessado pela oralidade e pela sonoridade, ou seja, pelas expressões e pelo ritmo das línguas autóctones.

Ora, a obra de Mia Couto, *O Último Voo do Flamingo*, incorpora todas estas expressões de moçambicanidade, as quais o cineasta João Ribeiro procurará incorporar no seu filme. No romance como no filme, o hibridismo representa a identidade moçambicana, a qual se construiu, nos tempos recentes, após um conflito devastador.

## Referências bibliográfias

BAKHTINE, Mikhaïl. *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard, 1978.

(BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1985.)

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- CANDIDO, Antonio. *A Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatitaia, 2017.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.
- CANDIDO, Antonio. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1977.
- CAZALAS, Inès. *Le Dernier Vol du flamant (2000) de Mia Couto : force et vertu de l'imagination* In : *Pour un récit transnational : La fiction au défi de l'histoire immédiate*. In : Yolaine Parisot et Charline Pluvinet (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 283-296.
- CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: Literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega, 1994.
- COUTO, Mia. *O Último Voo do Flamingo*. Lisboa: Caminho, 2000.
- FANON, Frantz. *Les Damnés de la Terre*. Paris: Éditions François Maspero, 1961.
- LARANJEIRA, José Pires. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- LARANJEIRA, José Pires. Mia Couto e as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. *Revista de filología románica*, Universidad Complutense, Madrid, 2001.
- LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.
- LUKACS, Gyorgy. *A Teoria do Romance*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2000.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro. *Extraprensa*, Universidade Federal do Mato Grosso, 2019.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro. In: Celso Luiz Prudente e Darcilene Célia Silva (org.). *A dimensão pedagógica do cinema negro: o olhar de Celso Prudente*. Curitiba: Prisma, 2018, pp. 307-313.
- ROTHWELL, Phillip. *Leituras de Mia Couto: Aspectos de um Pós-Modernismo Moçambicano*. Coimbra: Almedina, 2015.



SAID, Edward. *Culture and Imperialism*. London: Chatto, 1993.

SAID, Edward. *Orientalism*. New York: Pantheon, 1978.

SAID, Edward. *The World, the Text, and the Critic*. London: Faber, 1984.

SALDANHA, Ana. *Do Brasil-Colônia ao Século XX: Sociedade e Principais Tendências Estéticas da Literatura Brasileira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2018.

SALDANHA, Ana. *Literatura, Arte e Sociedade em Portugal: da Modernidade à Contemporaneidade*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2020.

SALDANHA, Ana. *Representações Literárias da Questão Agrária no Século XX: os Casos de Brasil e de Portugal*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SENGHOR, Léopold. *Liberté I. Négritude et humanité*. Paris: Seuil, 1964.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *In Other Worlds: Essays In Cultural Politics*. Routledge, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the Teaching Machine*. London: Routledge, 1993

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

# Análise formal das cadências harmônicas no filme *Orfeu Negro*: questões e problemas da africanidade

Alexandre Siles Vargas<sup>1</sup>

José Álvaro Lemos de Queiroz<sup>2</sup>

Celso Luiz Prudente<sup>3</sup>

O artigo é uma contribuição reflexiva que faz uma análise formal das cadências harmônicas que estão presentes na construção das frases musicais da canção *Manhã de Carnaval*, que é articulada na narrativa do filme *Orfeu Negro* (1959), na perspectiva da questão e do problema da africanidade. Dirigido por Marcel Camus, o filme é um clássico do cinema brasileiro e internacional, inspirado na mitologia grega da peça teatral *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes.

A realização de Camus trouxe Orfeu e Eurídice para o contexto do carnaval do Rio de Janeiro, que expressava também a realidade dos negros empobrecidos do morro, com sua cultura (questão) e marginalização (problema). A trilha sonora desempenhou papel essencial na narrativa, destacando-se a canção “Manhã de Carnaval”, que aparece logo no início do filme e se torna um *leitmotiv*, caracterizando uma temática rítmica-melódica-harmônica recorrente ao longo do romance que envolve Orfeu e Eurídice, chamando a atenção para questões e problemas, que são diferentes camadas que se processam intercaladas, tais como: a religiosa, a estética/artística e a sociorracial.

---

1 UNEB / UNEAD

2 UFC-Sobral

3 UFMT e PPGE FEUSP

Nossa abordagem observa, tanto a beleza quanto a alegria carnavalesca como uma dimensão de possibilidades disruptivas, que se estabeleceram na dinâmica da carnavalização bakhtiniana, percebendo-as na inversão da ordem e na autonomia da dialética da alegria (Bakhtin, 2002). Fenômenos que foram dados com a força da musicalidade de Orfeu, mas visto também na tencionalidade, da interdição e da liberdade, do amor, que se passam na dinâmica do carisma orfeônico, nutrido por sua amada, em um quadro sugestivo ao debate das contradições no suposto amor proibido.

No âmbito da questão da africanidade da camada artístico-musical, a trilha sonora do filme mantém uma relação direta com o cotidiano dos moradores do morro, associando a musicalidade do samba e bolero com a corporalidade da dança, mas também com a subjetividade do amor de Orfeu e Eurídice. A melodia, harmonia e texto da canção em foco aprofundam a subjetividade, realçando o processo de desenvolvimento da trama fílmica que envolve o par amoroso.

Apesar da relevância desta obra para a cultura brasileira, a sua utilização pedagógica como objeto de análise musical melódica e harmônica ainda é escassa. Neste sentido, a reflexão pode ser percebida como um caminho interdisciplinar diferenciado que favorece o estudo de assuntos musicais como as frases e as cadências harmônicas, a partir de exemplos concretos e culturalmente significativos do cinema negro que envolve a musicalidade como uma questão da tamboralidade negra, Siles Vargas, Nogueira Souza, Prudente (2023).

A cadência harmônica é essencial para a elaboração do discurso musical, funcionando como “pontuações” que orientam o fluxo da melodia e indicam momentos de continuação ou de conclusão de cada frase. A frase musical é uma unidade formal do discurso sonoro, composta por elementos menores chamados incisos (ou motivos) que são organizados em semifrases, frases e períodos delimitados pela cadência. Cada tipo específico de cadência reforça um sentido diferente de continuidade ou de conclusão. Nesta reflexão, abordamos as cadências com maior sentido de conclusão que são a cadência autêntica perfeita e imperfeita; também, a terça de picardia, que é um recurso harmônico, que sugere surpresa na harmonia, a partir da nota diferente, mudando a escala musical.

Com uma abordagem qualitativa, refletimos, neste sentido, sobre de que forma as cadências harmônicas na obra *Manhã de Carnaval* contribuem para a construção das

frases musicais que articulam, a questão e o problema da africanidade na narrativa do filme *Orfeu Negro*. Discutiremos o filme destacando alguns aspectos dos problemas e das questões, que são concorrentes para a formação estética, que implica a narrativa que envolve Orfeu e Eurídice, no processo dinâmico da música temática em voga. De tal sorte que, observaremos as cadências - autêntica perfeita, autêntica imperfeita e a terça de picardia, discutindo a implicação delas na construção melódica da canção Manhã de Carnaval e na dinâmica filmica.

O filme *Orfeu Negro* aponta para o problema da desigualdade social, uma vez que trata da vida de moradores de um morro carioca, lugar que ficou reservado, por imposição dos grupos dominantes, aos negros que migraram do Nordeste, quando fugiam da perseguição policial, após dois movimentos insurrecionais. Sendo eles, a Revolta dos Malês em 1835 e, sobretudo, a Guerra dos Canudos no final do século XIX, ambos na Bahia.

De tal sorte que, apontamos no filme em tela a interseccionalidade do preconceito de classe e raça. Sendo que classe e raça se confundem na sociedade brasileira Ianni, (1987), cabendo uma analogia com o processamento químico, cuja pirâmide social parece “fórmula química”, no topo é clara, na medida em que desce vai escurecendo Prudente, (2023).

A película *Orfeu Negro* mostra a marginalização social, que foi imposta aos afrodescendentes, revelando também um nível de possível forma de existência, com base em um onirismo utópico da africanidade do morro, que se mostra alternativo aos lugares eurodescendentes que são convivas dos bairros privilegiados, marcados pela distopia, dada pela obediência à lógica acumulativa eurocaucasiana. Notamos no filme a solidariedade dos que vivem de forma horizontalizada, tal como um processo rizomático, de unidos no submundo da exclusão como uma força dos abissais que percebemos em uma relação dialógica como Deleuze e Guattari (1995).

O filme traz a percepção de duas dimensões em que o afrodescendente está implicado, na demanda do morro onde se dá sua vida, sendo a ambiência cênica do título em voga. Apontamos, como primeira dimensão, a pobreza com a marginalização social. Situação que nossa reflexão crítica indica como “problema” do negro, estabelecido por se encontrar em um contexto de relações que lhes são estranhas. Isso implica na ausência do pertencimento, que tenta fazer da sua vida, um mero processo de sobrevivência.

Para nossa percepção, esse quadro caracteriza o vetor, que foi sugerido, na demanda do primeiro dimensionamento, aqui posto.

Por outro lado, é sugestivo apontar a segunda dimensão, demandada em relações nas quais o negro é percebido por encontrar nelas satisfações que lhe indicam para o pertencimento. Observamos, nesse contexto de satisfação, que se estabelece em processo existencial, caracterizado na satisfação do pertencimento. Razão pela qual sugerimos, aí, o discernimento de questão do negro, que será na nossa reflexão as relações que são próprias da sua natureza humana, conferidas na sua ontologia, fazendo-lhe bem, uma vez que constituem a dinâmica da sua satisfação, dando a condição de existência. Apontamos, ‘ao nosso quase cego ver’, essa situação da segunda demanda como sendo um conjunto de relações de existencialidade, que nós defenderemos como “questão” do negro. Percebemos, contudo, que a questão está no âmbito da existência. Parece-nos, por outro lado, que o problema é uma demanda da sobrevivência, implicando as dificuldades que o indivíduo está envolvido, ferindo-lhe nas relações ontológicas, Freire (2005).

Observamos que o filme *Orfeu Negro* está dimensionado em uma possibilidade estética, que rompe com o isolacionismo estético do iluminismo, em que a esteticidade se limitava a demanda artísticas, estando a margem da verdade. Esse fenômeno marginalizou a estética da verdade, que implicava o cotidiano helênico. Com isso, a estética perdeu força com ausência das relações de veracidade, que é um elemento caro para a ciência Almeida (2017). Vemo-la no filme em voga implicada na realidade dos negros empobrecidos no morro carioca.

Para a nossa compreensão, é sugestivo a lembrança de uma espécie de deslocamento da estética, cuja as correlações de seu conteúdo como costume e suas derivações, tais como: dança, música, religião, saberes como trabalho, colocaram-na na dinâmica do cotidiano, Favaretto (2011). Pois, a direção autoral de Camus traz a tristeza no negro, que a dialética da narrativa do canto transforma em existencialidade da alegria, na carnavalização, Bakhtin (2002), Moraes e Powell (1966). De tal sorte, a interseccionalidade das linguagens, que é estrutural no cinema negro, encontra na música uma dimensão de beleza, refletida na tamboralidade negra de *Orfeu*. Uma situação em que Camus insiste mostrando que a utopia do quilombo onírico da espontaneidade existencial do samba é estranha a lógica acumulativa dos interesses autoritários de

sentidos mercantilistas, que atravessam a vida do morro. Sendo a essência do Orfeu no jeito espontâneo da música, mas, é concomitantemente, objeto de tentativa que lhe fere no sentimento ontológico, como as demandas que geram o lucro para o enriquecimento exógeno ao morro. Essas contradições dificultam a existência do empobrecido, porém não o fragmenta.

Considerando que a resiliência e a resistência o fazem mais forte. Essa situação dialoga com o ensinamento marxista, percebendo que na história a dificuldade indica para o caminho onde a superação é sempre possível, Marx (2017). No caso específico desse filme, é provável que a superação do sofrimento com a marginalização social, imposta pela dominação eurocaucasiana, do asfalto elitista da zona sul é superada na dimensão existencial, em que a música negra reflete a alma e corporeidade do afrodescendente, onde se dá a dinâmica ontológica que permite a relação existencial, superando a tristeza da realidade na alegria do onirismo utópico da música. É nessa linha de abordagem que será observado o problema como subjacência na criatividade original, de nuance erudita, na tamboralidade autoral de Luiz Bonfá e Antônio Maria, na negritude do bolero Manhã de Carnaval.

É nesse cenário, em que o cotidiano dos marginalizados se entrelaça com sonhos de pertencimento e resistência, a música emerge como um dos principais elementos de expressão. A canção Manhã de Carnaval, exprime a africanidade do bolero, que ganhou sua forma cubana na presença das populações africanas que foram escravizadas, sendo também fundamental para a revolução cubana, com a efetiva participação dos afrodescendentes. Na primeira aparição sonora, a canção é apresentada de forma instrumental e, na segunda, com voz e violão, com uma introdução tocada em ritmo ternário como se fosse uma valsa encenada por Orfeu e que tem continuidade na divisão rítmica da melodia que está em quiáltera, que é uma divisão rítmica diferente do compasso em voga. Neste momento, ouve-se a sonoridade da batucada em segundo plano ao tempo em que a suavidade acústica do violão e voz, dando vitalidade às frases musicais e cadências harmônicas. Essa musicalidade, para nossa compreensão, concorre para sugerir o universo onírico que reflete a força transcendental do Orfeu, que se estabelece na própria música.

## As cadências harmônicas

Para nossa percepção o ritmo, a melodia e a harmonia se entrelaçam articulando uma expressão afetiva que indica à reflexão sobre o papel das cadências harmônicas na estruturação do discurso musical tonal, em que as notas musicais se relacionam com o primeiro grau como centro tonal da escala. Esse fenômeno revela que a canção *Manhã de Carnaval* traz cadências, constituindo elementos essenciais na definição da continuidade ou da conclusão, considerando que as cadências definem as frases da melodia, sugerindo mais suavidade às transições cênicas e cortes. Processo que enfatiza ainda mais a interseccionalidade de linguagem tão cara ao cinema negro.

Para melhor discernimento do significado de cadência iremos estabelecer uma relação dialógica com autores, no âmbito do debate em voga, sendo eles: Pena (1954), Sadie (1994) e Kostka e Payne (2015).

Para o pesquisador Joaquín Pena é possível perceber a cadência como um recurso harmônico essencial para a sensação de conclusão, terminação ou repouso, funcionando como um ponto de chegada que organiza e dá sentido às estruturas musicais como fórmulas harmônicas. Pena (1954) define a cadência da seguinte forma:

Cadência (fr. cadence, it. cadenza, al. Kadenz, ing. cadency, port. cat. cadência; do lat. cadere, caer): nome aplicado a umas sucessões harmônicas que produzem a impressão de repouso ou terminação. Equivale à conclusão de um período ou frase musical determinadas por acordes motores que resolvem em uma fórmula harmônica (PENA, 1954, p.153).

O estudioso Stanley Sadie chama a atenção para a delimitação de ideias que é própria da cadência. É pertinente pensar que essa delimitação foi concorrente na dinâmica fílmica, contribuindo para a delimitação cênica, mostrando a importância da cadência harmônica nessa construção cinematográfica. O autor aponta que a cadência pode ser compreendida como: “a conclusão ou pontuação em uma frase musical” baseada em uma “fórmula” de conclusão (SADIE, 1994, p. 153). Para o autor, a utilização da cadência é um caminho eficiente para estabelecer ou afirmar a tonalidade de um trecho musical (Sadie, 1994). Assim, reforça o papel central das cadências na organização do discurso musical, atuando como marcadores formais (como uma fórmula) que delimitam

ideias, mas também reafirmam a tonalidade, orientando a percepção do ouvinte. Essa delimitação da cadência na dinâmica musical também pode ser percebida no processo fílmico do cinema negro, esse processo é dado nas sequências e nas cenas, como um processo de transição.

Por sua vez, os professores Stephan Kostka & Dorothy Payne (2015) apontam que a cadência serve para indicar uma meta harmônica, que especifica os acordes empregados. Para os autores, algumas cadências soam mais ou menos conclusivas, enquanto outras nos deixam desequilibrados com a sensação de que a música deve continuar Kostka; Payne, (2015). Para estes autores, as cadências indicam metas harmônicas; são como recursos que influenciam diretamente na continuidade ou na conclusão do fluxo musical. Para nossa compreensão, o desequilíbrio diante da sensação da continuidade da música, no âmbito cinematográfico é uma possibilidade para o suspense que se nota no filme Orfeu Negro, quando somos impactados por uma nuance de angústia, na preocupação de saber se Orfeu será feliz ou não ao lado de sua Eurídice. Essa sensação é provocada sobretudo na conjugação do bolero com a batucada e a valsa, formando uma diversidade na estrutura musical de Manhã de Carnaval, que se torna também estrutural no filme em voga. Situação cinematográfica que reforça a compreensão de que o cinema negro é uma intersecção de linguagem.

Com base nas definições destes autores, é possível perceber a cadência como uma fórmula ou meta harmônica que indica o ponto de chegada ou transição em uma frase musical, produzindo a sensação de conclusão ou continuidade. Trata-se de um recurso estrutural e expressivo que organiza o discurso musical, afirmando a tonalidade, orientando a percepção do ouvinte e funcionando como elemento fundamental na construção formal da música. Esse fenômeno se faz presente no processo fílmico, tendo a música como uma linguagem que se estrutura na complexa amplitude da linguagem cinematográfica.

Dentre as cadências harmônicas, temos, basicamente, dois tipos, as que dão sentido de continuidade e as que dão sentido conclusivo, contudo neste texto abordaremos as cadências com sentido conclusivo identificadas na música em estudo. Vale ressaltar que existe uma relação de hierarquia dada pelo poder de resolução inerente à cadência. Nessa hierarquia, a mais forte delas é a cadência autêntica perfeita, que é uma espécie de harmonia que fecha a frase musical; seguida da cadência autêntica imperfeita, que não tem a força de conclusão harmônica da perfeita. Além disso, abordaremos a terça de picardia, também conhecida como cadência de picardia.



A **Cadência Autêntica Perfeita (CAP)** é a que tem maior força conclusiva, sendo recorrente nas finalizações e em diversos momentos ao longo da composição tonais Kostka; Payne, (2015). Sua força resolutiva provém da hierarquia tonal que estabelece a tônica como ponto de repouso. Na sua fórmula harmônica V-I (ou V7-I), a resolução do acorde da dominante (V) recai em um acorde da tônica (I), “com ambos os acordes em estado fundamental”, (SADIE, 1994, p. 153), ou seja, sem inversões no baixo, e com a voz mais aguda repousando sobre a tônica para dar a sensação de fechamento e estabilidade.

Nessa ilustração a seguir, temos um trecho da música Manhã de Carnaval, a frase envolve uma tonalidade de sol menor com a cadência V7-i, respectivamente, dominante com a nota ré (formando o acorde de ré maior com sétima menor - D7) e tônica com a nota sol (formando o acorde de sol menor - Gm), localizados nos dois últimos compassos. Sobre o acorde da dominante, a melodia faz um arpejo da tríade de ré maior; e sobre o acorde da tônica finaliza na nota sol, configurando uma CAP.





**Figura 2** - CAI na posição fundamental

Por último, a terça de picardia ou cadência de picardia é um recurso harmônico utilizado ao final da música que causa sensação de surpresa. Ela é percebida quando uma música está no modo menor e ao final, com a mudança do intervalo da terça menor pela terça maior do acorde da tônica, acaba no modo maior. Esse recurso desestabiliza a expectativa auditiva do ouvinte, produzindo a expressividade que Sadie denomina como “caráter mais decisivo” (SADIE, 1994, p. 941).

A seguir, ilustramos a terça de picardia no último compasso da música estudada. Situação em que o acorde final esperado deveria ser sol menor (Gm), mas o compositor alterou a terça do acorde, mudando-o para sol maior (G).



**Figura 3** - Cadência de picardia

As cadências harmônicas definem frases e afirmam a tonalidade. Entretanto, o uso de acordes alterados, como os dominantes secundários, provoca a formação de cadências que aqui denominamos como secundárias. Essas cadências secundárias podem ter como meta qualquer acorde maior ou menor da tonalidade que não seja o acorde da tônica. No Quadro 1, é possível observar cadências secundárias em si bemol maior, dó menor e si bemol maior. Em todos os casos, os acordes finais das cadências são precedidos por suas dominantes sejam elas primárias ou secundárias.

## **Análise de cadências em Manhã de Carnaval**

As cadências, como pontuações musicais, reiterando, são delimitadoras das frases de uma música. Essas estão presentes nos cortes e mudanças dos planos das cenas, quando a canção é executada no filme. As frases são, neste artigo, nomeadas, utilizando-se letras minúsculas, em que a primeira será chamada, sempre, por frase a. No caso da segunda frase, se tiver o mesmo desenho melódico será chamada também com a denominação de frase a, considerando que se trata de repetição. Caso a frase inicie de maneira igual, mas, finalizando com alguma mudança na melodia, será chamada por isso de frase a', indicando ser uma variação da primeira. Se for uma melodia diferente da primeira frase, caberá a denominação de frase b, feito, assim, de maneira sucessiva, teremos por vez as frases c, d, e, f, g. A letra da música não interfere na classificação das frases musicais. Sendo que, duas frases com a mesma melodia e letras diferentes terão ainda a mesma classificação. As frases se combinam para formar os períodos, que são geralmente pareadas. Estas classificações são feitas por letras maiúsculas, usando os mesmos critérios que vimos, pouco antes, na taxionomia das frases. Observamos também que a métrica poética, constituída por versos e estrofes, costuma induzir à construção formal de uma peça musical. Desta maneira, cada verso ou grupo de versos de uma letra de música pode, na nossa percepção, corresponder a uma frase ou período musical, que entrelaçam as sequências, dinamizando as cenas.

No título cinematográfico Orfeu Negro, a canção Manhã de Carnaval impacta diretamente nos cortes e mudanças de planos ao longo do curso do filme, contribuindo para a construção rítmica das cenas. Faremos, com efeito, algumas pontuações ilustrativas das frases e cadências que ocorrem na canção Manhã de Carnaval. Para uma ponderação mais cristalina da questão que é, aqui, constituída em frases e cadências, faremos, de forma ordenada, uma classificação, indicando-as por número, o processamento de suas ocorrências. Temos, deste modo, em Manhã de Carnaval, a seguinte estrutura de frases e períodos:

**Quadro 1** - Estrutura de frase e período

FRASE 1	FRASE 2	FRASE 3	FRASE 4	FRASE 5	FRASE 6	FRASE 7	FRASE 8	FRASE 9
A Período paralelo		B Período contrastante		A' Período contrastante		C Período contrastante		<u>Coda</u>
a	a'	b	c	a	d	e	f	g
CADÊNCIAS NOS FINAIS DAS FRASES								
CAI em sol menor	CAI em Sib Maior	CAP em Sib Maior	CAI em sol menor	CAI em Sol menor	CAI em dó menor	CAI em Mib Maior	CAP em Sol menor	Terça de picardia em Sol Maior

Organizamos, como ilustração, um paralelo com a estrutura poética da letra, observando as correspondências entre versos/estrofes e forma musical como segue:

**Quadro 2** - Frases musicais na primeira estrofe

LETRA DA PRIMEIRA ESTROFE	CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES	CLASSIFICAÇÃO DOS PERÍODOS
Manhã, tão bonita <b>manhã</b>	Frase a	Período A
Na vida, uma nova canção	Frase a'	
Cantando só teus olhos	Frase b	Período B
Teu riso, tuas <b>mãos</b>		
Pois há de haver um dia	Frase c	
Em que <b>virás</b>		

Como é possível observar, a cada verso ou par de versos corresponde uma frase musical e cada período é formado por duas frases. As duas primeiras frases musicais são compostas de apenas um verso, enquanto as duas últimas comportam dois versos cada. O momento exato em que as cadências ocorrem está marcado na sílaba em negrito, assinalando o instante em que o acorde final da cadência é atacado. A segunda estrofe da música segue o mesmo padrão estrutural de frases musicais, sendo a primeira frase idêntica na melodia (Frase a), mas com textos diferentes. As três últimas frases possuem melodias diferentes e, por isso, suas classificações também receberão outras

letras. Entretanto existe uma diferença estrutural entre a primeira estrofe e a segunda. Enquanto a primeira possui seis versos, a segunda possui apenas cinco. Neste caso, no quarto verso, “Falar dos beijos perdidos”, a palavra “perdidos” acaba sendo deslocada para a última frase.

**Quadro 3** - Frases musicais na segunda estrofe

LETRA DA SEGUNDA ESTROFE	CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES	CLASSIFICAÇÃO DOS PERÍODOS
Das cordas do meu violão	Frase a	Período A'
Que só teu amor procurou	Frase d	
Vem uma voz Falar dos beijos...	Frase e	Período C
... perdidos	Frase f	
Nos lábios teus		

A última estrofe da música pode ser considerada uma coda, que significa cauda. “A última parte de uma peça ou melodia; um acréscimo a um modelo ou forma padrão” (SADIE, 1994, p.205). A letra é “Canta o meu coração. Alegria voltou. Tão feliz a manhã desse amor”; nesse trecho, a música se torna bem mais movida, motivada pelo próprio conteúdo poético da letra, que tem o reforço musical com a cadência de picardia, que quebra a expectativa sonora tonal.

Ao relacionarmos esta análise com a filmagem, percebemos que toda a construção das frases musicais acaba por interferir diretamente na edição das cenas do filme. Seleccionamos para esse texto um dos momentos mais emblemáticos dessa interação música/cena que demonstra como as frases e, conseqüentemente, as cadências interferem diretamente na condução das imagens. Utilizamos para essa análise o vídeo completo do filme disponível no Youtube<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Link de acesso ao filme: <https://www.youtube.com/watch?v=cizWEvtc4z4&t=2044s>

**Figura 4 - Partitura com análise das cadências e frases**

**Manhã de Carnaval** Luiz Bonfá e Antônio Maria

**Tempo:**  $\text{♩} = 50$

**Chords:** D7, Gm, Am7(5b), D7, Gm, Am7(5b), D7, Gm, Cm, F7

**Lyrics:** ma - nhã tão bo - ni ta ma - nha na vi da uma no vacan -

**Phrases:** Frase a, Frase a', Frase b

**Cadences:** CAI, CAP

**Tempo:**  $\text{♩} = 80$

**Chords:** Eb, G7, Cm, F7, Bb, Eb, F, Am7(5b), D7, Gm, Am7(5b), D7, Gm, Am7(5b), D7, Gm, Dm7(5b), G7, Cm, Cm, F7, Bb

**Lyrics:** -ção can - tan - do só teu o - lhos teu ri - so tu - as mãos poishá de ha - ver um di - a em que vi - rás das cor - das do meu vi - o -

**Phrases:** Frase c, Frase a, Frase d, Frase e, Frase f

**Cadences:** CAI, CAP

**Tempo:**  $\text{♩} = 80$

**Chords:** Eb, Am7(5b), D7, Gm, Cm, F, G

**Lyrics:** -lão que só teua mor pro - cu - rou vem u - ma voz fá lardos bei - jos per - di - dos nos lá - bios teus

**Phrases:** Frase g

**Cadences:** Picardia

A canção “Manhã de Carnaval” aparece num longo trecho, de várias maneiras, cantarolada na voz, solada no violão ou mesmo cantada com letra acompanhada ao violão. A sequência se inicia em 25:26 do vídeo com a chegada de Orfeu num barraco e dura até 34:04. A cena é permeada de sons ambientes como dos animais presentes: cabra,

gato e galinha. Também é possível escutar uma batucada constante, suavizada durante a execução da música completa cantada. Nessa análise elencamos as interferências provocadas pelas cadências e estruturas de frases, pontuando as mudanças de planos, falas dos atores e movimentações. A divisão que usamos para a análise leva em conta as mudanças dos planos das cenas, sejam cortes ou movimentações das câmeras. Iremos analisar aqui apenas os momentos em que a música é executada, colocando a minutagem do trecho em questão. Os momentos em que as cadências ocorrem estão em negrito.

- (25:46 - **25:49**) No primeiro momento em que a canção Manhã de Carnaval aparece no filme se dá logo após a entrada de Orfeu num barraco, quando ele guarda seu casaco em um armário cantarolando a primeira frase (frase 1). Assim que finaliza a cadência, conversa com um casal de pombos numa gaiola.

- (26:00 - **26:04**) A melodia da primeira frase (frase 1) dessa vez é tocada ao violão por Orfeu enquanto duas crianças adentram a casa. No momento exato da cadência, um dos garotos exclama: - Orfeu!

- (26:04 - **26:08**) Não fica evidente de que se trata da repetição da primeira frase (frase 1) ou a segunda (frase 2) que são muito similares. Desta vez a frase é cantarolada acompanhada do violão. Uma das crianças durante a frase fala: - “Eu queria te perguntar uma coisa”. No momento da cadência, Orfeu responde de forma afirmativa: - Anhan! Isso provoca uma interrupção da melodia, o que deixa dúvidas sobre a frase exata cantada.

- (27:20 - **27:26**) Nesse momento a canção será cantada completa pela primeira vez. Orfeu cantarola sem letra a introdução da música composta das frases 1 e 2 em ritmo de valsa. Ao final da cadência da primeira frase (frase 1) um dos garotos coça a cabeça.

- (27:31 - **27:38**) No momento exato da cadência da frase 2, a cena que focava Orfeu tocando muda o plano para um dos meninos segurando uma cabra.

- (27: 42 - **27:47**) Pela primeira vez a canção é cantada com a letra em ritmo de bolero, iniciando do começo. Logo após o ataque da cadência da frase 1, a cena muda para o outro garoto segurando uma galinha.

- (27:57 - **27:47** - 28:06 - 28:14) Nesse momento o plano da cena muda para Orfeu de costas com os meninos e os animais por trás de uma grade de bambu. Três frases, 2, 3 e 4 da canção são executadas com a câmera parada.

- (28: 15 - **28:24** - **28:32** - **28:43** - **28:50** - **28:58**) Esta é a sequência mais longa sem cortes. Assim que a cadência da frase 4 encerra a cena anterior, a câmera começa a se movimentar num plano sequência que durará até o final da música. A frase 5 marca a movimentação da câmera da casa em que está Orfeu para a casa vizinha. Assim que a cadência desta frase a encerra com a palavra “violão” sendo cantada (28:24), aparece Eurídice carregando compras. Quando a frase 6 se inicia, Eurídice descalça as sandálias e coloca as compras em cima da mesa da sala. As frases 7, 8 e 9 encerram essa sequência com uma Eurídice sorridente dançando com um pano estampado que trazia no pescoço. Na frase 9, mais movida, a dança se acelera e a música acaba com cadência de picardia, levando junto o sorriso que Eurídice estampava no seu rosto.

### **Considerações finais**

As cadências harmônicas em *Manhã de Carnaval* exercem papel fundamental na construção das frases musicais, delimitando suas fronteiras, orientando a percepção tonal e oferecendo pontos de repouso ou transição que organizam o discurso musical. Elas participam ativamente da narrativa fílmica de Orfeu Negro, articulando musicalidade e imagem para expressar dimensões estéticas, sociais e identitárias da africanidade presente no morro, como questão.

Elas delimitam períodos melódicos que se alinham com cortes de cena, pausas dramáticas e movimentos das personagens, transformando a música em um fio condutor do amor entre Orfeu e Eurídice. Lidas sob a perspectiva da africanidade, essas cadências simbolizam a experiência negra marcada por tensões entre dor e pertencimento, suspensão e resolução. A apropriação de estruturas tonais ocidentais, como as cadências harmônicas e a cadência de picardia, dá novos sentidos expressivos à música, traduzindo a vivência afrodiáspórica em forma sonora. Assim, a cadência transcende sua função técnica, tornando-se metáfora da existência no morro — um ritmo interno que organiza o cotidiano marginalizado com sensibilidade, beleza e resistência.



## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. (2017). Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. Educ. rev. [online]. 2017, vol. 33, e153836. Epub Apr 03. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BONFA, Luiz; MARIA, Antonio. Manhã de Carnaval. Orfeu Negro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pZpFcQkmMo> Acesso em 07 ago. 2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 2. (Coleção Trans). Disponível em: <https://rebeldesistemico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/deleuze-guattari-f-mil-platos-capitalismo-e-esquizofrenia-vol-2.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- FAVARETTO, Celso F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. ARS, São Paulo, v. 9, p. 94-109, 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KOSTKA, Stefan; PAYNE, Dorothy. **Harmonia tonal: com uma introdução à música do século XX**. Tradução de Hugo Ribeiro e Jamary Oliveira. 6. ed. Salvador: EDUFBA, 2015.
- MARX; Karl. Miséria da filosofia. São Paulo: Martin Claret. 208p. 2007.
- MORAES, Vinícius de; POWELL, Baden. **Samba da Bênção**. POWELL, Baden. Os Afro-Sambas. Rio de Janeiro: Forma, 1966. 1 disco sonoro (LP).
- Orfeu Negro. [filme]. Direção Marcel Camus. Lançamento França. 1959. 1h41min.
- PENA, Joaquín; ANGLÉS. **Diccionario de la Música Labor**. Barcelona: Editorial Labor, 1954.

PRUDENTE, Celso Luiz. As lutas de imagens das minorias versus a política da educação monocultural as relações étnico-raciais postas em questão BROCHURA. In: Celso Luiz Prudente; Rogério de Almeida. (Org.). Cinema negro D'África à diáspora o pensamento antirracista de Kabengele Munanga. 1ed.São Paulo: FEUSP, 2023, v. 1, p. 238-257. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1167/1067/4006>. Acesso 07 ago. 2025.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SILES VARGAS, A., NOGUEIRA DE SOUZA, Aurélio., & PRUDENTE, Celso Luiz. (2023). A musicalidade e orixalidade no filme Barravento: a pedagogia do cinema negro. Revista Trama Interdisciplinar, 14(1), 114–132. Recuperado de <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15482>

# Na senda do cinema negro nas narrativas biográficas de Macau: uma perspectiva à luz da diversidade cultural

Selma Pereira<sup>1</sup>

Ricardo Alexino Ferreira<sup>2</sup>

Adérito Fernandes-Marcos<sup>3</sup>

## Da introdução

O cinema tem-se afirmado como uma linguagem crítica e transformadora, capaz de questionar estruturas de poder, dar visibilidade a identidades historicamente silenciadas e construir novas formas de pertença cultural. Entre os vários campos que compõem este universo, o cinema negro destaca-se pela sua força estética e política na representação das subjetividades afrodescendentes e na construção de narrativas alternativas aos discursos dominantes. Através da oralidade, da corporeidade e da memória, este género cinematográfico tornou-se um espaço vital de resistência e de afirmação cultural, assumindo-se cada vez mais como um veículo artístico e crítico essencial para explorar a diversidade cultural, a identidade e a memória social em contextos contemporâneos. O cinema negro tem vindo assim a extravasar as fronteiras da própria técnica cinematográfica para levar os seus conceitos e princípios definidores a outros géneros tais como a entrevista precursora da narrativa biográfica.

---

1 CICANT - Universidade Lusófona, ISMAT, Portugal selma.pereira@ismat.pt

2 Universidade de São Paulo, Brasil, alexino@usp.br

3 CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação/INESC-TEC/LE@D, Universidade de São José em Macau, China, aderito.marcos@usj.edu.mo

Neste artigo examinamos a intersecção entre o conceito e os princípios mais latos do cinema negro e as narrativas biográficas produzidas em Macau, China, destacando os seus contributos para o diálogo intercultural e a preservação das identidades culturais numa região historicamente marcada por interações culturais diversas. Adotando uma abordagem crítica e reflexiva, o artigo analisa narrativas biográficas em formato audiovisual criadas em Macau, com particular incidência nas representações da cultura e da diversidade cultural da região. A documentação audiovisual de histórias de vida aumenta a visibilidade e o reconhecimento de experiências diversas, facilitando uma compreensão mais profunda da complexidade cultural de Macau. Este artigo demonstra como os conceitos e princípios definidores do cinema negro, combinados com narrativas biográficas, serve como um poderoso instrumento de impacto social, afirmação de identidade e sustentabilidade cultural. Assim, enfatiza o potencial transformador deste género cinematográfico como um meio para desafiar as narrativas dominantes, amplificar as vozes marginalizadas e promover diálogos inclusivos na paisagem multicultural de Macau, posicionando o cinema como um catalisador para a reflexão social e a capacitação cultural.

Partindo deste enquadramento, propõe-se uma análise das histórias de vida recolhidas no âmbito do projeto “Conta.Me”, iniciativa que documenta testemunhos de residentes de Macau através de formatos audiovisuais sensíveis e colaborativos. Estas narrativas, produzidas num território marcado por cruzamentos linguísticos, religiosos e civilizacionais, ecoam muitas das preocupações do cinema negro, nomeadamente no que diz respeito à centralidade da subjetividade, ao papel da memória como espaço de agência e ao uso da imagem como instrumento de resiliência cultural.

Ainda que Macau não possua uma tradição cinematográfica afrocentrada, o contexto pós-colonial, plurilingue e intercultural em que se inscrevem estas histórias oferece uma base fértil para pensar práticas audiovisuais comprometidas com a escuta, a justiça cultural e o reconhecimento da diferença. A aproximação entre as duas formas narrativas — o cinema negro e as narrativas (auto)biográficas — permite, portanto, pensar a imagem em movimento como um lugar de inscrição simbólica de experiências invisibilizadas, reforçando o seu potencial enquanto ferramenta de leitura crítica do mundo.

O artigo está organizado em cinco secções principais: na primeira, apresenta-se o enquadramento teórico do cinema negro, com destaque para as suas dimensões estéticas, políticas e pedagógicas. A segunda parte aborda o papel das narrativas (auto) biográficas na mediação intercultural e na valorização da memória subjetiva. Na terceira secção, é explorado o território de Macau enquanto espaço histórico-cultural de múltiplas pertenças. A quarta secção apresenta o projeto “Conta.Me” como caso de estudo, propondo critérios de análise centrados na reverberação crítica das narrativas recolhidas. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais contributos da investigação, salientando o valor das práticas narrativas no reforço da cidadania cultural e da sustentabilidade identitária.

## **I – Do enquadramento teórico e contextual do cinema negro**

O conceito de “Cinema Negro” surgiu historicamente associado à produção cinematográfica realizada por e sobre comunidades afrodescendentes. Esta designação refere-se, numa aceção restrita, a um conjunto de filmes que procuram representar de forma crítica, afirmativa e autónoma as vivências, culturas e subjetividades negras, em oposição aos estereótipos e silenciamentos impostos pelo cinema hegemónico (Field, 2015; Guerrero, 1993).

Contudo, o Cinema Negro ultrapassa a temática exclusivamente afrodescendente, e afirma-se como uma “epistemologia cinematográfica de resistência” — um cinema de resistência produzido por sujeitos e comunidades minorizadas, em contextos periféricos, híbridos ou coloniais, que se colocam em confronto com o *mainstream* cultural. Trata-se de uma prática cinematográfica que promove a reescrita das memórias coletivas, a afirmação de identidades subalternizadas e a construção de imaginários contra hegemónicos (Prudente, 2019).

O Cinema Negro contemporâneo pode ser entendido como um campo plural, que integra experiências diversas de cinema das margens, incluindo produções oriundas de zonas geográficas ou sociais menos visíveis, como Macau. Através de obras que exploram identidades híbridas, multilinguismo, minorias culturais e processos de resistência simbólica, o cinema de Macau — embora não enraizado numa tradição afrodescendente — partilha com o Cinema Negro a dimensão de contestação e de

afirmação cultural. Um exemplo ilustrativo é o documentário “*Patuá di Macau, únde ta vai?*” (2010), que examina a ameaça de extinção da língua crioula maquista e o apagamento da memória coletiva local.

Este alargamento conceptual permite pensar o Cinema Negro não apenas como um género ou categoria identitária, mas como um gesto político e estético de descolonização. Ele articula formas de produção audiovisual com narrativas críticas que desafiam estruturas de poder, promovem visibilidade e contribuem para a valorização de patrimónios culturais esquecidos ou silenciados.

### *Do Estado da Arte do Cinema Negro*

O Cinema Negro constitui um campo cinematográfico amplo e diversificado, orientado pela expressão artística e crítica das experiências culturais, históricas e sociais das comunidades afrodescendentes. Este género cinematográfico, surgido em contextos históricos específicos marcados pela segregação e exclusão racial, desenvolveu-se como um meio privilegiado de resistência cultural, afirmação identitária e reivindicação política.

Um dos períodos iniciais mais relevantes do Cinema Negro é representado pelos chamados “*race films*”, produzidos sobretudo entre os anos 1910 e 1950, nos Estados Unidos. Estes filmes, frequentemente produzidos por realizadores negros como Oscar Micheaux, representavam uma resposta direta à exclusão racial vigente em Hollywood, criando narrativas que refletiam autenticamente a vida das comunidades negras e abordando frontalmente temas como o racismo, a mobilidade social e a identidade racial (Field, 2015). Estes filmes não apenas ofereciam oportunidades para atores e técnicos afrodescendentes, como também proporcionavam uma perspectiva autêntica e contranarrativas aos estereótipos prevaletentes no cinema *mainstream*.

No contexto norte-americano dos anos 1970, emergiu uma nova tipologia conhecida como *Blaxploitation*, caracterizada por filmes que apresentavam protagonistas negros em papéis ativos e centrais, geralmente inseridos em contextos urbanos marcados pela criminalidade, violência e sensualidade exacerbada. Filmes como “*Shaft*” (1971) e “*Super Fly*” (1972) foram emblemáticos deste período. Embora tenham contribuído para colocar atores e narrativas afrodescendentes em destaque, estes filmes foram posteriormente criticados por reforçar estereótipos negativos acerca da comunidade

negra (Guerrero, 1993). Contudo, o impacto cultural da *Blaxploitation* abriu espaço para debates mais amplos sobre representação e identidade negra no cinema contemporâneo.

Na década de 1990, surgiu o subgênero “hood film”, caracterizado por representações realistas da vida nas periferias urbanas dos Estados Unidos. Obras emblemáticas como “Boyz n the Hood” (John Singleton, 1991) e “Do the Right Thing” (Spike Lee, 1989) abordaram temas relacionados com violência urbana, discriminação racial e marginalização econômica. Estas produções desempenharam um papel crucial na visibilização das questões sociais e econômicas enfrentadas pelas comunidades afro-americanas, promovendo uma reflexão crítica sobre as raízes estruturais da violência e desigualdade racial (Massood, 2003).

No panorama cinematográfico brasileiro, o Cinema Negro tem igualmente uma trajetória importante, marcada pela emergência do “Dogma Feijoada”, manifesto lançado por Jeferson De em 2000, que reivindicava um cinema autenticamente negro, com temáticas, estéticas e narrativas que representassem fielmente as vivências e perspectivas afro-brasileiras (De, 2000). A obra pioneira de Zózimo Bulbul, especialmente com o curta-metragem “Alma no Olho” (1973), simboliza o início deste cinema negro brasileiro, inaugurando uma abordagem estética e política que priorizava a subjetividade negra, desafiando diretamente os padrões eurocentrados predominantes no cinema brasileiro até então (Vieira, 2007).

Mais recentemente, têm sido destacadas outras tipologias importantes dentro do Cinema Negro, como os “Black Struggle Films”, que retratam explicitamente as lutas históricas e contemporâneas contra o racismo e a discriminação. Estes filmes geralmente abordam contextos históricos como a escravidão, os direitos civis ou movimentos sociais contemporâneos, evidenciando o compromisso político e social do cinema negro enquanto ferramenta pedagógica e de conscientização cultural (IAFOR, 2019).

Paralelamente, desenvolveu-se uma dimensão educativa do Cinema Negro, concebida como instrumento pedagógico e social capaz de reforçar identidades positivas e promover uma educação crítica sobre questões raciais e culturais. Celso Prudente (2020) sublinha que o cinema negro não é apenas expressão artística, mas constitui-se numa prática educativa emancipatória, instrumentalizada para afirmar identidades afrocentradas e resistir à marginalização histórica imposta pelo racismo estrutural.

De forma geral, pode-se afirmar que o Cinema Negro se caracteriza pela diversidade de abordagens narrativas e estilísticas, mas mantém consistentemente um

compromisso com a representação autêntica das experiências afrodescendentes. Seja através de narrativas históricas, ficcionais ou documentais, este cinema posiciona-se contra a hegemonia cultural dominante, reivindicando espaços narrativos e visuais onde a identidade negra seja central e plural, permitindo a construção de imaginários mais inclusivos e culturalmente sustentáveis.

O Cinema Negro no Brasil destaca-se pela sua relevância histórica, cultural e pedagógica, assumindo-se como um veículo essencial para a construção de narrativas identitárias, resgate histórico e crítica social. Prudente (2020) defende que o cinema negro não constitui apenas uma forma artística de expressão, mas é também um poderoso instrumento educativo e de afirmação cultural, crucial para desconstruir estereótipos negativos e fomentar uma identidade negra positiva. Segundo o autor, o Cinema Negro deve ser entendido como um ato de resistência cultural e política contra a marginalização histórica e sistemática da população negra, contribuindo para a reconstrução de um imaginário coletivo afrocentrado e empoderado.

Prudente (2020) identifica a capacidade do cinema negro em gerar processos de identificação e reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira, destacando-se como um meio privilegiado para a promoção de uma consciência crítica e solidária. Ao examinar filmes que abordam temas como ancestralidade, memória e racismo estrutural, Prudente enfatiza que estas produções desempenham um papel central no fortalecimento da autoestima negra e no estímulo a um debate público mais inclusivo e justo sobre questões raciais no Brasil contemporâneo.

O cinema negro brasileiro, consolida-se como uma ferramenta essencial para o diálogo intercultural, contribuindo para uma sociedade brasileira mais consciente da sua diversidade e comprometida com valores de equidade e respeito às diferenças.

O cinema negro apresenta um conjunto diversificado de características e tipologias, tanto no seu início como na contemporaneidade. Inicialmente, o cinema negro caracterizou-se sobretudo por:

- Narrativas de resistência e contranarrativas face aos estereótipos raciais (Field, 2015);
- Enfoque na autenticidade cultural e nas experiências sociais das comunidades negras;
- Representação crítica e afirmativa das identidades negras;
- Produção independente e marginalizada face ao cinema comercial (Guerrero, 1993).



Na contemporaneidade, estas características ampliaram-se, integrando dimensões pedagógicas e sociais mais abrangentes (Prudente,2020):

- Utilização pedagógica e educativa do cinema como ferramenta de conscientização racial;
- Ênfase na diversidade cultural afrodescendente e nas questões contemporâneas de racismo estrutural;
- Prática dialógica e intercultural como meio para a construção de sociedades inclusivas.

No Brasil, as características e tipologias específicas identificadas incluem:

- Cinema afirmativo: Representação positiva e valorização da identidade negra através de filmes como “Alma no Olho” (1973);
- Cinema histórico-crítico: Filmes que abordam temas de racismo histórico e social, exemplificados por obras como “Quilombo” (Cacá Diegues, 1984);
- Cinema educativo e pedagógico: utilização de filmes como instrumento de formação crítica e cultural, ilustrado pela obra “Filhas do Vento” (Joel Zito Araújo, 2004);
- Cinema dialógico e intercultural: práticas cinematográficas que promovem diálogos sobre identidade, diversidade e cidadania, como em “Cafundó” (Paulo Betti e Clóvis Bueno, 2005).

### *Da Religião e Espiritualidade no Cinema Negro: Resistência e Reexistência no Brasil*

A dimensão espiritual desempenha um papel estruturante no Cinema Negro brasileiro, especialmente enquanto expressão simbólica das cosmologias afrodescendentes e instrumento de resistência às epistemologias coloniais. Como demonstrado por Pereira, Ferreira e Fernandes-Marcos (2025), a presença de santos negros e entidades espiritualizadas de origem africana no cinema configura uma gramática visual da resistência que articula fé, identidade e memória coletiva.

Mais do que representar personagens religiosos, o cinema negro mobiliza imagens do sagrado afro-brasileiro — como São Benedito, Santa Efigénia ou os orixás — para reinscrever no ecrã a centralidade das espiritualidades negras, frequentemente marginalizadas pela narrativa oficial. Estas figuras operam como dispositivos

pedagógicos e políticos, permitindo às comunidades afrodescendentes afirmar a sua agência simbólica no campo religioso e cultural.

O conceito de sincretismo religioso, longe de ser entendido como fusão passiva de crenças, é abordado no artigo como um processo ativo de negociação simbólica e de sobrevivência espiritual (Verger, 1997; Prandi, 2010). Filmes como “O Pagador de Promessas” (1962) e “Cafundó” (2005) ilustram as tensões entre a religiosidade institucional e as práticas devocionais populares, onde Iansã e Santa Bárbara, preto-velho e santo católico se sobrepõem num gesto de reexistência.

A análise de “Chico Rei Entre Nós” (2020) e do documentário “São Benedito de Poços de Caldas” (2021) evidencia a força da religiosidade negra enquanto prática comunitária, onde o cinema regista a vivência do sagrado como performance coletiva de resistência. Através de elementos como o canto, a dança, o corpo em transe e a ancestralidade, estas obras constroem uma estética fílmica do sagrado negro, que se opõe à austeridade simbólica da branquitude institucional.

Nas palavras de Prudente (2019), retomadas pelos autores, o Cinema Negro configura-se como um cinema de espiritualidade insurgente, no qual o sagrado não é decorativo, mas força de transformação ontológica e política. A fé negra, quando representada no ecrã, não apenas denuncia os processos históricos de apagamento, como propõe novas narrativas visuais onde o sagrado opera como campo de disputa simbólica e reconfiguração identitária.

## **II - Das narrativas (auto)biográficas como instrumento epistemológico e cultural no contexto da diversidade cultural**

As narrativas (auto)biográficas assumem uma centralidade crescente nos estudos contemporâneos sobre identidade, memória e cultura, sobretudo em contextos marcados pela diversidade e pela interseção de pertencimentos culturais. Estas narrativas, quando mobilizadas em formato audiovisual e digital, adquirem estatuto de dispositivo epistemológico e artístico, funcionando simultaneamente como ferramenta de investigação qualitativa e como prática de valorização simbólica das vozes dos sujeitos narradores.

Se considerarmos o caso do espaço lusófono — e de forma particular em Macau — as narrativas biográficas não só contribuem para a construção de sentidos de

pertença etnicocultural e sociocultural, como também possibilitam a ressignificação das memórias coletivas em territórios marcados por passados coloniais e por dinâmicas de hibridismo cultural. Como argumenta Lechner (2009), as histórias de vida representam práticas emancipadoras, nas quais o narrador se apropria criticamente da sua trajetória e reposiciona-se no tecido social.

Neste sentido, a narrativa assume-se como mediação simbólica entre o sujeito e a comunidade, permitindo a inscrição de memórias e saberes numa linguagem partilhada. Através da articulação entre identidade narrativa, memória cultural e práticas de escuta ativa, as narrativas biográficas funcionam como espaços de co-construção de conhecimento e de projecção de futuros possíveis, particularmente relevantes em ecossistemas culturais em transição, como o de Macau.

Com o apoio das tecnologias digitais, estas narrativas expandem-se enquanto artefactos de média-arte digital, materializando-se em formatos transmédia, interativos ou imersivos, e potenciando o seu impacto social e pedagógico. A narrativa biográfica pode assim revestir-se de instalação ou artefacto artístico proporcionador de experiências de fruição e questionamento, ou mesmo de interpelação.

Ou seja, para além da sua função documental, as narrativas biográficas ativam uma dimensão crítica que permite problematizar os processos históricos e os sistemas de poder que moldaram (e moldam) as identidades locais. Assente numa abordagem inter/transdisciplinar, este trabalho reivindica as narrativas (auto)biográficas como contributo relevante para a sustentabilidade cultural e para a construção de comunidades plurais, conscientes da sua diversidade constitutiva.

Atualmente estas narrativas emergem como dispositivos de escuta, reconhecimento e transformação, inscrevendo as subjetividades no espaço público e desafiando as lógicas de silenciamento que historicamente limitaram o acesso das populações periféricas à produção e à circulação do saber.

*Da Diversidade Cultural e a Ligação Epistemológica ao Cinema Negro*

As narrativas (auto)biográficas constituem, na contemporaneidade, uma ferramenta epistemológica e artística fundamental para a afirmação de subjetividades silenciadas e para a valorização da diversidade cultural. Este potencial torna-se particularmente evidente quando articulado com o Cinema Negro, cuja genealogia crítica se constrói em torno da denúncia da opressão histórica e da celebração da herança cultural afrodescendente. Ambas as formas — o relato autobiográfico e a narrativa cinematográfica negra — partilham o compromisso com a memória, com a resistência simbólica e com a desconstrução dos discursos hegemónicos.

O Cinema Negro, nas suas múltiplas manifestações tem explorado a dimensão biográfica como eixo estruturante das suas narrativas. Filmes como “Alma no Olho” (Zózimo Bulbul, 1973), “Chico Rei Entre Nós” (Joyce Prado, 2020), ou “Medida Provisória” (Lázaro Ramos, 2022), inscrevem-se numa tradição em que o corpo negro narrado e narrador se torna território político, revelando as marcas da ancestralidade, do racismo estrutural e da resistência quotidiana. A vida contada no ecrã deixa de ser um percurso individual e transforma-se num gesto coletivo de afirmação cultural.

As narrativas autobiográficas, quando apropriadas pelo cinema negro, expandem-se em significados: tornam-se veículos de reconexão com a memória histórica, instrumentos de denúncia social e, simultaneamente, formas de cura e reinvenção subjetiva. Tal como defendido por Prudente (2019, 2020), a dimensão pedagógica do Cinema Negro reside precisamente nesta capacidade de convocar as experiências vividas como base de construção de conhecimento e de empoderamento estético, político e espiritual.

Neste contexto, a diversidade cultural deixa de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática encarnada nas narrativas — sejam elas faladas, escritas ou filmadas. A partir do cruzamento entre narrativas de vida e linguagem cinematográfica, emerge um campo estético e ético que inscreve a pluralidade das experiências negras, transatlânticas e lusófonas, como património vivo e transformador.

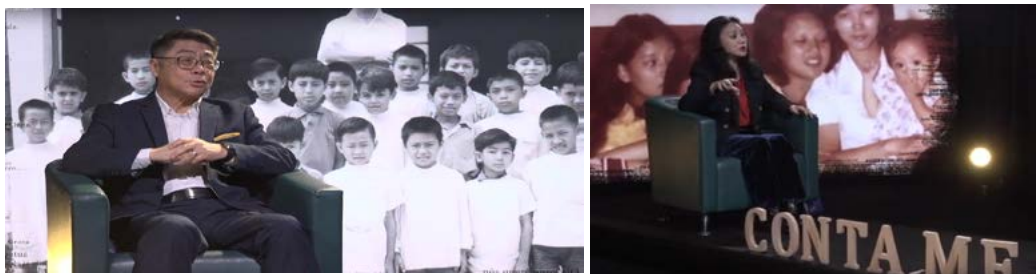


Figura 1: Aspecto da narrativa de Miguel de Senna Fernandes e Rita Santos, Macau. Os entrevistados associam imagens da infância à sua história de vida, enfatizando significados e sentidos de pertença. (imagens do projeto Conta.Me).

O uso de narrativas (auto)biográficas no Cinema Negro amplia o alcance da escuta e da partilha intercultural, promovendo o reconhecimento das diferenças como fundamento de cidadania. Esta abordagem está alinhada com as epistemologias do sul (Santos, 2009), que valorizam o conhecimento enraizado na experiência, na oralidade e na memória corporal. Ao mesmo tempo, permite visibilizar comunidades tradicionalmente excluídas da representação audiovisual e reconfigurar as gramáticas visuais da identidade negra.

A diversidade cultural, neste enquadramento, não se limita à coexistência de tradições ou estilos narrativos, mas implica a coabitação de modos distintos de estar, lembrar e imaginar. O Cinema Negro e as narrativas (auto)biográficas convergem, assim, na construção de uma memória coletiva policêntrica, em que as subjetividades não hegemónicas ganham centralidade.

Estas narrativas, quando apropriadas por linguagens digitais e artísticas, incorporam também as dimensões da média-arte digital, transpondo o espaço do cinema tradicional para novos ambientes interativos e colaborativos. A digitalização dos testemunhos e das histórias de vida permite o alargamento da sua circulação, fomenta a coautoria e transforma o arquivo num lugar de escuta ativa e de justiça cultural (ver figura 1).

### III - Do território de macau e do legado histórico-cultural

Macau constitui, na geopolítica contemporânea e no seio da lusofonia, um território singular, marcado por uma longa história de contacto intercultural. A antiga colónia portuguesa, restituída à República Popular da China em 1999, consolidou-se ao longo de mais de quatro séculos como uma plataforma de mediação entre o Ocidente e o Oriente, cuja configuração sociocultural desafia categorias identitárias fixas ou monolíticas (Braga, 2001; Gunn, 1996).

A presença simultânea de influências portuguesas e chinesas — visível na arquitetura, na gastronomia, nas línguas, nas tradições religiosas e nos rituais quotidianos — conferiu a Macau um carácter híbrido e policêntrico, tornando-o um espaço privilegiado para o estudo da diversidade cultural (Leal, 2016; Leung, 2002). Tal como defende Moisés de Lemos Martins (2015), os territórios da lusofonia pós-colonial devem ser lidos como constelações de memórias partilhadas e plurivocais, onde a língua portuguesa funciona como instrumento simbólico de pertença, mais do que como herança unívoca.

Macau apresenta-se, assim, como um território simultaneamente local e global, colonial e pós-colonial, onde a coexistência de comunidades chinesas, macaenses, lusófonas, timorenses, indianas e filipinas deu origem a uma cultura profundamente mestiça, plurilíngue e intercultural (Pina-Cabral, 2002; Morais, 2018). A coabitação do cantonês e do português enquanto línguas oficiais, bem como a sobrevivência do patuá (crioulo macaense), evidencia uma realidade linguística marcada pela negociação simbólica entre heranças dissonantes.

É precisamente neste contexto de entrelaçamento civilizacional que as narrativas biográficas recolhidas no projeto “Conta.Me” ganham relevo epistemológico e cultural. Ao valorizar a escuta de histórias de vida de residentes com diferentes experiências históricas — desde a administração portuguesa até à Macau globalizada — o projeto cartografa memórias que não são apenas individuais, mas que espelham a complexidade identitária do território. Como sublinham Pereira, Ferreira e Fernandes-Marcos (2025), estas narrativas não apenas documentam trajetórias pessoais, mas atualizam o próprio território como arquivo vivo de afetos, pertenças e resistências.

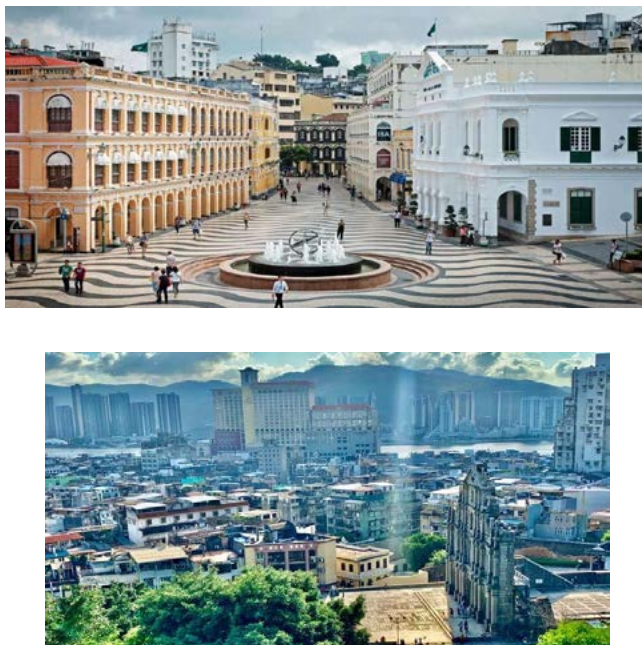


Figura 2: Vistas da cidade de Macau.

A cidade de Macau, como território narrativo, adquire neste processo uma nova dimensão: não apenas geográfica ou histórica, mas simbólica, afetiva e cultural. Ao transformar os sujeitos em narradores e cocriadores da sua própria memória coletiva, o projeto promove um processo de reinscrição do legado colonial e de valorização das vozes que tradicionalmente permaneceram periféricas no discurso oficial.

Por outro lado, os produtos culturais derivados do projeto — como o museu virtual, as peças de vídeo-arte e a rádio web académica — contribuem para um modelo inovador de patrimonialização participativa, sustentado na diversidade e na escuta ativa. Como propõe Appadurai (2004), a capacidade de aspirar é uma prática cultural que deve ser construída a partir das vozes das comunidades, e não imposta por discursos hegemónicos. Neste sentido, Macau é aqui pensado não como herança colonial encerrada, mas como território em tradução, onde a memória é constantemente ativada, ressignificada e partilhada.

#### **IV – Do projeto Conta.Me**

O projeto “Conta.Me: A narrativa biográfica como instrumento de afirmação social e da diversidade cultural no contexto do desenvolvimento humano sustentável de Macau” é um exemplo importante do uso de narrativas (auto)biográficas em atividades de mediação cultural, patrimonial e artística. Realizado pela Universidade de São José (Macau) com apoio da Fundação Macau, de 2023 a 2024, o projeto buscou criar um repositório vivo e dinâmico de histórias de vida, refletindo a complexidade da identidade e da cultura na sociedade macaense atual.

Baseado numa abordagem transdisciplinar, “Conta.Me” combina métodos de investigação qualitativa com práticas artísticas e recursos de média-arte digital. Essa combinação promove a coleta, produção e divulgação de narrativas audiovisuais com forte enfoque etnográfico e sensível. A metodologia, que usa entrevistas semiestruturadas e técnicas de escuta ativa, facilitou o registo de diversos testemunhos de residentes com experiências distintas durante os períodos de administração portuguesa, a transição política e o Macau contemporâneo global. Além disso, esse projeto busca não apenas documentar essas experiências, mas também criar um espaço para o diálogo intercultural, promover a preservação de histórias pessoais e contribuir para uma compreensão mais profunda das complexidades sociais e culturais de Macau ao longo do tempo. A integração de diferentes linguagens artísticas e mídias permite uma abordagem multidimensional que enriquece a narrativa e fortalece o impacto social do projeto, tornando-o uma ferramenta importante na valorização da memória coletiva e na promoção de uma maior conscientização sobre a diversidade e a historicidade do território.

Essas narrativas foram posteriormente compiladas e tornadas acessíveis ao público em uma plataforma digital, visando criar uma memória coletiva compartilhada e valorizar o patrimônio imaterial da região. Utilizando uma linguagem audiovisual sensível, imersiva e inclusiva, o projeto conseguiu representar a diversidade de pertencimentos, idiomas e experiências que formam a identidade cultural de Macau, promovendo sua sustentabilidade cultural.

A relevância do projeto “Conta.Me” vai além de seu impacto local. Ele propõe um modelo metodológico que pode ser facilmente replicado em outros contextos



lusófonos, onde a língua portuguesa atua como um elo simbólico, facilitando a escuta de vozes periféricas e o fortalecimento de comunidades culturais diversas. A conexão com a lusofonia não deve ser entendida como um espaço homogêneo, mas como um campo policêntrico de afetos, memórias e saberes, onde as narrativas (auto)biográficas desempenham um papel fundamental na construção de identidade e na preservação de culturas.

Além da recolha de histórias de vida, o projeto gerou um conjunto de produtos e dispositivos culturais que ampliaram o seu impacto: a criação de uma rádio web académica, a conceção de instalações de vídeo-arte, a construção de um museu virtual e o lançamento do simpósio anual Tell.Me, dedicado ao estudo e à celebração da narrativa biográfica em ambientes digitais. Estas iniciativas reforçam o carácter inovador e colaborativo do projeto, que alia arte, ciência e cidadania numa lógica de partilha e escuta ativa.

O projeto “Conta.Me” tem demonstrado, de maneira persuasiva, como as narrativas biográficas — quando integradas em ecossistemas de média-arte digital — podem tornar-se ferramentas ainda mais poderosas de coesão comunitária, de educação intercultural e de resistência simbólica. Ao valorizar a voz dos narradores e promover a participação ativa do público de forma mais ampla, contribui significativamente para a construção de um espaço cultural cada vez mais inclusivo, capaz de responder aos complexos desafios da memória, da identidade e da diversidade na sociedade contemporânea.

Das narrativas autobiográficas recolhidas foram selecionadas três pela diversidade dos percursos de vida que representam, que se descrevem a seguir, constituindo o corpus de estudo principal do corrente artigo.

#### *Da entrevista a Ana Manhão*

Ana Maria Manhão nasceu em Macau em 1962, no seio de uma família tradicional macaense. Cresceu entre referências culturais portuguesas, chinesas e macaenses, vivenciando em casa festas organizadas pela mãe e pela ama, onde se reuniam pratos e costumes das três tradições. A convivência simultânea entre múltiplas culturas marcou profundamente a sua infância e adolescência, refletindo-se no modo

como fala das línguas e dos rituais da cidade, considerando a mistura como constitutiva da sua identidade. A fluência entre português, chinês (cantonês) e inglês faz parte do quotidiano, mas Ana sublinha a importância de preservar o uso do português para que a cultura macaense não se perca nas novas gerações.



Figura 3: Aspecto da entrevista a Ana Manhão. (imagem do projeto Conta.Me).

Embora a sua mãe não permitisse que falasse patuá, por considerar ser um português mal falado, Ana aprendeu a língua informalmente com amigos e manifesta hoje algum lamento por não a dominar fluentemente. Reconhece no patuá um valor afetivo e cultural profundo, presente sobretudo no teatro, na música e nas celebrações. Desde 2006, é ensaiadora do Rancho Folclórico Macau no Coração, formado por jovens de diferentes nacionalidades interessados na cultura portuguesa. Com o grupo, participou em eventos internacionais e promove o conhecimento das tradições através da dança e do traje. Além disso, fundou o restaurante Belos Tempos e criou uma associação dedicada ao intercâmbio gastronómico, valorizando a preservação da culinária macaense como forma de memória e transmissão cultural.

#### *Da entrevista a Rui Cunha*

Rui José da Cunha nasceu em Bombaim, então parte da Índia britânica, e pertence a uma família oriunda de Damão, antigo território da Índia Portuguesa. Realizou o ensino secundário em Goa e, em 1958, mudou-se para Lisboa para estudar Direito.

Durante os anos de formação, conciliou os estudos com o trabalho, tendo iniciado a sua carreira como assistente de realização na RTP. Após concluir o curso, exerceu funções como magistrado em Portugal, Moçambique, Timor-Leste e Angola. Nesses territórios, desempenhou diversos cargos judiciais e administrativos, sendo recordado por sua atuação ética e pela tentativa de humanização do sistema prisional.



Figura 4: Aspecto da entrevista a Rui Cunha. (imagem do projeto Conta.Me).

Nos anos 1980, foi convidado a trabalhar em Macau, onde se radicou definitivamente. Tornou-se uma figura central do panorama jurídico local, tendo cofundado a *C&C Lawyers* e desempenhado cargos de liderança em diversas instituições ligadas à advocacia. Fundou a Fundação Rui Cunha como resposta às rápidas transformações da sociedade macaense, particularmente a influência da indústria do jogo sobre os jovens e a ausência de políticas culturais. A fundação promove iniciativas culturais, debates e exposições, sendo reconhecida como um espaço de cidadania ativa. Rui Cunha defende um Macau com uma identidade própria, que valorize as suas tradições e preserve a sua singularidade cultural no contexto da integração na China.

### *Da entrevista a Mário Évora*

Mário Évora nasceu em Macau em 1954, filho de pais cabo-verdianos, cresceu num bairro próximo do Colégio Dom Bosco, espaço que recorda com carinho e lamenta ter sido demolido. O seu avô materno, António Magalhães Coutinho, teve uma presença marcante na vida pública de Macau, exercendo cargos como diretor dos correios e presidente do Leal Senado. Após concluir o liceu, Mário e o irmão seguiram para Lisboa em 1971 para estudar Medicina. A ideia inicial era prosseguir os estudos em Coimbra e jogar futebol pela Académica, mas acabaram por ficar em Lisboa, onde viveram com a avó.



Figura 5: Aspecto da entrevista a Mário Évora. (imagem do projeto Conta.Me).

Regressou a Macau como parte do programa do Serviço Médico à Periferia, promovido pelo Dr. José da Paz, que buscava incentivar a fixação de médicos especialistas locais. Mário Évora liderou o Serviço de Cardiologia, enquanto desempenhava funções na Direção Clínica, contribuindo ativamente para a modernização dos serviços de saúde em Macau. Fundou a Associação de Cardiologia de Macau e a Associação dos Médicos de Língua Portuguesa, fomentando conexões com instituições internacionais. Ainda fundou a Associação Amizade Macau-Cabo Verde e integrou a direção da Associação dos Macaenses. Durante toda a sua trajetória, sempre defendeu a medicina de matriz portuguesa e o papel das associações na formação contínua e na preservação de uma identidade profissional comum.

## V – Da reverberação crítica das narrativas biográficas à luz do cinema negro

O projeto “Conta.Me”, ao recolher e mediar narrativas (auto)biográficas de residentes de Macau, busca não só preservar o patrimônio imaterial da região, mas também criar uma forma de visibilidade para vozes menos ouvidas, ou mesmo silenciadas e marginalizadas. Essa iniciativa reflete estratégias críticas e estéticas do Cinema Negro, que historicamente funciona como resistência simbólica e afirmação cultural das populações afrodescendentes, valorizando histórias de vida, subjetividades negras e epistemologias insurgentes (Prudente, 2019; Ferreira, Pereira & Fernandes-Marcos, 2025). Além disso, busca promover o reconhecimento da diversidade cultural e o diálogo intercultural, fortalecendo a memória coletiva e estimulando uma reflexão mais profunda sobre as identidades e histórias negligenciadas ou esquecidas pela narrativa oficial.

À semelhança do que o Cinema Negro realiza no contexto afro-brasileiro e afro-americano — ao transformar vidas narradas em gestos cinematográficos de denúncia, cuidado e memória — o projeto “Conta.Me” transforma os testemunhos audiovisuais dos sujeitos em Macau em artefactos culturais e políticos, que operam como contra-narrativas ao discurso hegemónico da história colonial ou à retórica oficial da multiculturalidade. Tal como os filmes de Zózimo Bulbul ou Lázaro Ramos colocam no ecrã a experiência negra vivida, também nas narrativas do “Conta.Me” se inscrevem nas plataformas digitais as histórias de quem habita entre culturas, fronteiras e línguas, em regime de transição contínua.

Apesar de Macau não integrar o campo de produção afrocentrado, as narrativas biográficas recolhidas pelo projeto reverberam criticamente com os princípios do Cinema Negro: a valorização da oralidade, a performatividade do corpo como arquivo, o uso da narrativa como instrumento de resistência e o compromisso com a memória como lugar político (Guerrero, 1993; Lima, 2004). Essas convergências permitem pensar na possibilidade de um “cinema de resistência macaense”, fundado não na identidade étnico-racial, mas na luta por representatividade, diversidade e reexistência.

O processo de recolha no “Conta.Me”, baseado em escuta ativa, entrevistas biográficas e construção audiovisual colaborativa, posiciona o narrador como sujeito ativo do seu discurso, tal como ocorre nas estruturas do documentário negro ou do

cinema de escuta (Lechner, 2009; Bosi, 2007). Esta abordagem, associada à utilização de tecnologias digitais e dispositivos de média-arte digital, aproxima-se das estratégias contemporâneas do Cinema Negro expandido, que utiliza formatos híbridos, instalação, rádio e arquivo oral como meios de articulação da subjetividade coletiva (Assmann, 2011; Appadurai, 2004).

Neste sentido, propõe-se pensar Macau como um possível território de resistência estética e contra-narrativa, no qual os projetos baseados em histórias de vida, como o “Conta.Me”, partilham com o Cinema Negro um gesto crítico comum: narrar para existir, narrar para resistir, narrar para transformar e, narrar para imprimir significado próprio. Se no cinema negro a experiência negra é resgatada como memória viva e pedagógica, no contexto macaense, as narrativas biográficas tornam-se veículos de mediação intercultural, ferramentas de inclusão e arquivos de vozes plurais que reconfiguram a memória coletiva.

A análise crítica das narrativas biográficas de Macau sob a perspectiva do Cinema Negro não representa uma transferência direta, mas sim um alinhamento ético e estético mais profundo e significativo. Ambos os projetos narrativos, embora distintos em suas abordagens, combatem efetivamente o silenciamento de vozes menos ouvidas ou marginalizadas, evocam subjetividades historicamente invisibilizadas e promovem, no espaço público, a ideia de um cinema — e de uma escuta — fundamentado na diversidade, na inclusão e na justiça cultural. Essa conexão reforça a importância de uma representação mais plural e consciente na produção audiovisual, contribuindo para o desenvolvimento de uma narrativa mais justa e equitativa na sociedade.

### *Dos Critérios de Reverberação*

Propõem-se aqui um conjunto de critérios de reverberação crítica para análise das narrativas biográficas recolhidas, visando avaliar a profundidade, a potência e a complexidade simbólica de cada narrativa, enquanto expressão de uma subjetividade situada que comunica com contextos sociais, políticos e culturais mais amplos.

A noção de reverberação é aqui compreendida não como mera repercussão emocional ou estética, mas como capacidade transformadora da narrativa, enquanto agente de memória, de escuta e de resistência cultural (Assmann, 2011; Prudente, 2020). São assim definidos os seguintes critérios:

### 1. Profundidade do testemunho identitário

Avalia-se o grau de implicação do narrador na construção da sua narrativa, a articulação entre passado e presente, e a capacidade de refletir criticamente sobre pertencas, deslocamentos e enraizamentos identitários. Histórias que evidenciam consciência histórica e diálogo intergeracional revelam maior potencial de reverberação.

### 2. Complexidade cultural e interlinguística

Considera-se o modo como a narrativa exprime experiências de hibridismo cultural, práticas de bilinguismo ou multilinguismo, e dinâmicas de negociação entre sistemas simbólicos distintos (por exemplo, português, cantonês, patuá). Narrativas que revelam tensões e confluências linguísticas e culturais tendem a gerar maior densidade interpretativa.

### 3. Expressividade estética e performativa

Analisa-se a forma como o narrador utiliza recursos expressivos (tom de voz, gestualidade, ritmo, silêncio, emoção) que transcendem o conteúdo verbal, valorizando a dimensão corpórea e sensível da memória, tal como ocorre nas práticas de oralidade afrodescendente e no Cinema Negro (Hooks, 1992; Lima, 2004).

### 4. Dimensão de resistência simbólica

Observa-se se a narrativa explicita (ou insinua) estratégias de resistência face a experiências de marginalização, colonialismo, exclusão ou invisibilidade social. A presença de memórias silenciadas, reconstruções de agência e afirmações de dignidade cultural é entendida como núcleo ético e político da reverberação.

### 5. Capacidade de gerar identificação coletiva e empatia

Analisa-se o potencial da narrativa em ativar processos de identificação e reconhecimento por parte de outras comunidades, públicos ou sujeitos, funcionando como vetor de coesão simbólica e ponte intercultural. Este critério aproxima-se da “função pedagógica” do Cinema Negro descrita por Prudente (2019).

### 6. Conectividade territorial e afetiva com Macau

Observa-se de que forma a narrativa localiza afetos, tensões, memórias ou expectativas no espaço simbólico do território de Macau, compreendido enquanto lugar de inscrição cultural e de tradução de pertencas diversas. Narrativas que mapeiam Macau como espaço de trânsito, refúgio ou enraizamento são particularmente relevantes para a análise.

Estes critérios não pretendem operar como instrumentos normativos, mas sim como eixos de leitura abertos e sensíveis, orientados por um compromisso com a escuta profunda, a justiça cultural e o reconhecimento da diversidade. A análise de reverberação crítica permite, assim, identificar as narrativas que não apenas representam experiências, mas reconfiguram imaginários, ativam patrimónios e produzem sentidos partilháveis, tanto em contextos locais como transnacionais.

Procedemos seguidamente uma análise às narrativas seleccionadas do “Conta. Me” à luz dos critérios enunciados:

### *Da Análise da Narrativa de Ana Manhão*

A narrativa biográfica de Ana Manhão, recolhida no âmbito do projeto Conta.Me, constitui um exemplo expressivo da complexidade cultural de Macau e da persistência da identidade macaense enquanto construção situada entre tradições, memórias e práticas híbridas. Nascida em 1962, Ana cresceu entre rituais, línguas e gastronomias de matriz portuguesa, chinesa e macaense, refletindo na sua experiência pessoal os processos históricos de contacto e mestiçagem que marcam o território.

A entrevista destaca a vivência simultânea de duas culturas — “de cá e de lá” —, visível tanto nas festividades familiares como na língua falada. Ana enfatiza o uso quotidiano de múltiplos idiomas (português, cantonês, inglês), reconhecendo a perda progressiva do português entre os mais jovens e apelando à sua preservação como veículo essencial de transmissão cultural.

No campo linguístico, faz uma reflexão crítica sobre o patuá, que lhe foi proibido na infância, mas que agora vê como parte do património imaterial. Mesmo não falando fluentemente, ele o considera um elemento essencial de sua identidade macaense e valoriza seu papel na música, no teatro e nos rituais coletivos.

Sua atuação como ensaiadora do rancho folclórico “Macau no Coração”, fundado em 2006, evidencia sua prática de resistência cultural. O grupo, formado por jovens de diferentes nacionalidades, recupera e reinventa tradições populares portuguesas, incorporando elementos locais em um processo de tradução intercultural. Através de performances e trajes adaptados, o rancho promove a cultura popular portuguesa em Macau, ao mesmo tempo em que mostra como essa cultura é recriada, negociada e representada fora de seu país de origem.





Figura 6: Imagens do rancho folclórico “Macau no Coração”, fundado e dirigido por Ana Manhão, atuações na Semana de Macau 2021, Nanjing, China. (imagens cedidas pelo “Blogue do Minho”).

Além disso, a dimensão gastronômica surge como outro vetor de afirmação da identidade. Ao conviver com o rancho, Ana redescobre a culinária tradicional e a transforma em uma prática de preservação cultural. Como fundadora do restaurante Belos Tempos e de uma associação de intercâmbio culinário, ela se dedica a conservar pratos ameaçados de desaparecimento, ativando memórias sensoriais e práticas alimentares como expressões vivas de cultura.

#### *Da Análise da Narrativa de Rui Cunha*

A narrativa de vida de Rui Cunha, recolhida no âmbito do projeto “Conta.Me”, oferece um testemunho denso e multifacetado sobre a história recente dos espaços lusófonos e a construção da identidade em Macau. Nascido em Bombaim e oriundo de uma família de Damão, então parte da Índia Portuguesa, Rui Cunha representa uma trajetória marcada pela mobilidade colonial, pelo serviço público em diferentes territórios sob administração portuguesa e por uma forte ligação à justiça e à cultura.

A formação em Direito e a carreira como magistrado em Moçambique, Timor-Leste e Angola demonstram um forte compromisso com a ética judicial, além de uma consciência crítica das estruturas políticas e carcerárias desses territórios coloniais. Seu relato mostra como a prática jurídica pode ser conduzida com humanidade, mesmo em contextos autoritários ou de transição, representando um exemplo pouco comum de integridade ética e dedicação social.

Estabelecido em Macau na década de 1980, Rui Cunha tornou-se uma figura-chave na consolidação do sistema jurídico local. Como fundador da *C&C Lawyers* e da Associação dos Advogados de Macau, desempenhou um papel importante na autonomia da profissão jurídica no território, fortalecendo as bases legais e institucionais enquanto a região se preparava para a transição de soberania. Sua atuação ajudou a consolidar uma justiça fundamentada nos princípios do direito, porém adaptada ao contexto cultural e político de Macau.

No entanto, é na criação da Fundação Rui Cunha que seu testemunho ganha uma dimensão de reflexão crítica especialmente importante. A fundação foi criada como uma resposta às rápidas mudanças na sociedade macaense, influenciadas pelo crescimento da indústria do jogo e a subsequente desvalorização da educação e da cultura entre os jovens. Ela se estabelece como um espaço alternativo e de resistência, promovendo atividades culturais, debates, exposições e práticas de cidadania ativa.



Figura 7: Da esquerda para a direita: imagem da constituição da Fundação Rui Cunha (2012); imagem da inauguração da exposição de artesanato dos reclusos e jovens internados, uma das inúmeras atividades da Fundação Rui Cunha (2022). (imagens cedidas pela Fundação Rui Cunha).

Rui Cunha enfatiza a importância da cultura como elemento de coesão e crescimento social. Segundo ele, Macau deve valorizar sua singularidade histórica, preservando tradições, influências diversas e identidade própria, mesmo integrando a China. Sua visão vê Macau como um espaço intercultural vulnerável, mas também cheio de oportunidades, onde a cultura pode servir como uma ferramenta de diferenciação positiva e de sustentabilidade para a comunidade.

Este percurso de vida exemplifica a conexão entre memória colonial, ética pública, compromisso com a justiça e ação cultural transformadora. A história biográfica de Rui Cunha ajuda a compreender a complexidade da identidade de Macau, demonstrando como histórias pessoais podem servir como arquivos vivos e agentes de transformação social. Com sua voz, ele reforça o papel das narrativas (auto)biográficas como ferramentas de intervenção simbólica, patrimônio crítico e legado cultural.

### *Da Análise da Narrativa de Mário Évora*

A narrativa biográfica de Mário Évora, médico macaense com raízes cabo-verdianas, destaca-se como um testemunho importante no projeto “Conta.Me». Ela combina memórias pessoais, práticas profissionais e um compromisso dedicado à preservação do patrimônio cultural e institucional de Macau. Nascido em 1954, de pais cabo-verdianos, e criado entre Macau e Portugal, seu percurso revela uma identidade híbrida formada por experiências em diferentes continentes, idiomas e tradições médicas, profundamente enraizada na vivência pós-colonial e na ética do serviço público.

O seu retorno a Macau, após a formação médica em Portugal, ocorre num momento de transformação nos serviços de saúde do território. Juntamente com seu irmão, participou na nova dinâmica liderada pelo Dr. José da Paz, que buscava criar um sistema hospitalar moderno e sustentável, valorizando os médicos locais e atraindo especialistas dedicados a Macau. A história de Mário Évora destaca esse período como fundamental, ao mesmo tempo em que evidencia uma compreensão clara de seu papel na transformação institucional do setor de saúde, em um contexto de mudanças estruturais e aproximação à transição de soberania.

Além da prática clínica, Mário Évora desempenhou um papel fundamental na organização do associativismo profissional e cultural em Macau. Como fundador da Associação de Cardiologia de Macau e da Associação dos Médicos de Língua Portuguesa, ele ressalta o caráter associativo da sociedade macaense como uma forma especial de organização e resistência. Essas associações facilitaram conexões com instituições internacionais e asseguraram a continuidade da formação de médicos locais, ajudando a consolidar uma matriz médica de raízes portuguesas que se adapta continuamente à nova realidade regional.

O testemunho destaca também a dimensão emocional da memória urbana, ao evocar a infância em um bairro demolido de valor patrimonial, que simboliza a presença portuguesa em Macau. Este relato mostra como o território serve como fonte de identidade e também como espaço vulnerável ao apagamento simbólico. Sua ligação com a arquitetura, a história familiar e o sistema de saúde formam um mapa biográfico profundamente ligado à paisagem de Macau.



Figura 8: Da esquerda para a direita: Mário Évora no serviço hospitalar (fotografia de Eduardo Martins); foto de grupo na *25th Sino-Luso International Medical Forum* (2015) (imagem do evento).

A essência da sua narrativa valoriza o pluralismo na medicina e a considera um patrimônio técnico e cultural. As organizações que fundou e desenvolveu focam não só na excelência clínica, mas também na manutenção de um modelo de formação e pensamento médico de origem lusófona, especialmente diante do aumento de profissionais chineses. Encarando essa mudança como inevitável, embora desafiadora, Mário Évora atua como um mediador ativo entre diferentes modelos, promovendo uma medicina intercultural, contextualizada e enraizada na memória institucional local.

A trajetória profissional e associativa de Mário Évora apresenta uma narrativa de compromisso ético com continuidade, inovação e pertencimento. Seu testemunho demonstra como histórias de vida podem revelar memórias profissionais, tensões de identidade e estratégias de resistência cultural, destacando a importância das narrativas (auto)biográficas como ferramentas para analisar e valorizar a diversidade em contextos de transição histórica.

### *Da Análise Comparativa das Narrativas*

As narrativas de Ana Manhão, Rui Cunha e Mário Évora, oferecem um corpus empírico particularmente revelador da pluralidade cultural, social e histórica que compõe a identidade de Macau. Embora provenientes de trajetos distintos — artístico, jurídico e médico —, estas três histórias de vida partilham entre si uma profunda inscrição territorial, uma consciência crítica das transformações sociais do território, e um compromisso ativo com a preservação do património imaterial e institucional da região.

Do ponto de vista da identidade e da pertença, as três narrativas revelam formas diversas de negociar a multiplicidade cultural. Ana Manhão fala de uma identidade macaense construída na convivência quotidiana entre línguas, sabores e rituais, afirmando o sincretismo como marca constitutiva. Já Rui Cunha, oriundo de um percurso colonial transnacional, reivindica uma pertença construída na prática da justiça e na intervenção cultural, defendendo um Macau que preserve a sua diferença histórica no seio da China contemporânea. Mário Évora, por sua vez, inscreve a sua identidade na relação entre herança cabo-verdiana, prática médica e memória urbana, assumindo a mestiçagem como enraizamento ético e profissional.

No que respeita à memória e transmissão cultural, os três testemunhos revelam diferentes estratégias de salvaguarda. Ana Manhão atua na esfera da performance e da gastronomia, através do rancho folclórico Macau no Coração e do restaurante Belos Tempos, resgatando práticas culturais ameaçadas de desaparecimento. Rui Cunha intervém no campo institucional e simbólico, fundando uma instituição cultural e mobilizando-a como espaço de resistência cívica e de afirmação de Macau como território de pensamento. Mário Évora atua no campo técnico-profissional, criando associações médicas que asseguram a continuidade de uma matriz lusófona de saber e de prática clínica, em articulação com redes internacionais.

No nível da reverberação simbólica, todas as narrativas são capazes de transcender o âmbito pessoal e alcançar o coletivo. São vozes que não apenas relatam experiências, mas também constroem sentidos compartilhados, promovem empatia social e motivam práticas transformadoras. A voz de Ana Manhão destaca a oralidade e o corpo como testemunhos vivos da cultura macaense. Já a de Rui Cunha apresenta

uma perspectiva estratégica do território, onde a cultura funciona como um vetor de diferenciação e crescimento. Mário Évora reforça a ética profissional como uma forma de resistência identitária e um contributo fundamental para o futuro da região.

Por fim, estas três histórias convergem na forma como explicitam estratégias de mediação cultural, posicionando as suas ações — artísticas, jurídicas ou médicas — como práticas de tradução entre temporalidades, saberes e pertenças. Todas confirmam a hipótese central do artigo: que as narrativas (auto)biográficas, quando mediadas por dispositivos audiovisuais e escuta atenta, funcionam como catalisadores de memória, de identidade e de sustentabilidade cultural, aproximando-se das estratégias críticas do cinema negro ao inscreverem no espaço público vozes historicamente silenciadas ou marginalizadas.

### *Da Súmula Analítica*

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu reconhecer o potencial crítico e cultural da articulação entre cinema negro e narrativas (auto)biográficas, a partir de um estudo aprofundado das experiências recolhidas em Macau no âmbito do projeto “Conta.Me”. Embora enraizado em um contexto geográfico e sociocultural distinto dos circuitos afrocentrados onde o cinema negro historicamente se desenvolveu, o território macaense revelou-se particularmente fértil para a receção e reconfiguração de algumas de suas estratégias discursivas e estéticas.

A partir das histórias de vida recolhidas, surgem temas como o sentimento de pertença múltipla, a negociação entre línguas e culturas, a memória da administração portuguesa, o impacto da transição política e a diversidade religiosa e afetiva no quotidiano macaense. Essas narrativas não só documentam experiências individuais, mas também atuam como práticas de resistência simbólica e de construção de sentido em territórios de identidades instáveis. Como no cinema negro, a subjetividade narrada aqui desempenha uma função política, trazendo ao espaço público vozes frequentemente ausentes ou invisibilizadas.

A aproximação entre as linguagens do cinema negro e os testemunhos recolhidos em Macau torna visível uma afinidade crítica e metodológica: ambas as práticas assumem o corpo, a voz e a memória como eixos estruturantes da construção

narrativa, mobilizando o sensível como instrumento de conhecimento e transformação. Ainda que operem a partir de matrizes culturais distintas, partilham um compromisso ético com a escuta, com a representação digna e com a criação de contra-imaginários.

Assim, a introdução dos critérios de reverberação crítica — que priorizam a profundidade identitária, a expressividade estética, a complexidade linguística e a capacidade de criar empatia — demonstrou ser útil para identificar, nas narrativas macaenses, elementos que as conectam às práticas discursivas e cinematográficas do cinema negro. Essa análise evidenciou como o projeto “Conta.Me” atua como uma plataforma ampliada de representação intercultural, onde o testemunho biográfico é ressignificado como um gesto artístico, arquivo comunitário e ato político.

Ao reavaliar a tradição do cinema negro fora dos seus contextos originais, o artigo demonstrou que os seus princípios fundacionais — nomeadamente a valorização da experiência vivida, a centralidade da voz marginalizada e a crítica à hegemonia narrativa — podem ser adaptados e transpostos para outros espaços culturais, gerando novas formas de resistência estética. Macau, enquanto território pós-colonial de complexidade cultural elevada, mostra-se particularmente sensível a estas aproximações e reconfigurações.

Este cruzamento de géneros, lugares e subjetividades sugere um cinema de resistência diversificado e policêntrico, onde a narrativa biográfica atua como uma ferramenta poderosa de preservação cultural, mediação simbólica e inovação estética. A interação entre o cinema negro e os testemunhos macaenses reforça a importância da imagem e da palavra como espaços de disputa simbólica e como meios de um conhecimento vivo, crítico e transformador. Essa dinâmica plural e multifacetada revela a complexidade das identidades e das histórias que compõem o panorama cinematográfico *latu sensu*, ampliando a discussão sobre as diferentes formas de expressão, resistência e representação presentes na produção audiovisual. Além disso, evidencia o papel do cinema e os géneros associados como a narrativa (auto)biográfica como um veículo de diálogo intercultural, promovendo a troca de saberes e experiências entre diferentes comunidades, culturas e gerações. Assim, esse movimento evidencia a riqueza e a diversidade do cinema contemporâneo, mostrando seu potencial de promover mudanças sociais, consolidar identidades e fomentar uma maior compreensão mútua no âmbito global.

## VI – Das considerações finais

A intersecção entre o cinema negro e as narrativas biográficas produzidas em Macau revelou-se um terreno fértil para pensar novas formas de construção identitária, de resistência simbólica e de sustentabilidade cultural. Através da análise das histórias de vida documentadas no projeto “Conta.Me”, foi possível compreender como os dispositivos audiovisuais — quando ancorados na escuta sensível e na mediação crítica — podem amplificar vozes marginalizadas e contribuir para o fortalecimento de um património cultural plural.

Ainda que situadas fora do contexto afrocentrado onde o cinema negro se consolidou como prática política e estética, as narrativas recolhidas em Macau partilham com esse cinema uma postura ética comum: a valorização da experiência vivida, o reconhecimento da complexidade cultural e a recusa das narrativas únicas. Esta afinidade metodológica e simbólica permite pensar o cinema não apenas como representação, mas como intervenção — um campo expandido onde o testemunho se transforma em gesto estético e a memória em horizonte de pertença.

Macau, uma região cuja história é profundamente marcada por suas complexas interações coloniais ao longo dos séculos, também é conhecida pela sua notável diversidade linguística e religiosa. Essa diversidade reflete um rico mosaico cultural que serve como um exemplo valioso para a aplicação de metodologias narrativas participativas, que envolvem ativamente as comunidades na preservação e compartilhamento de suas histórias. Além disso, práticas audiovisuais voltadas para a justiça cultural têm mostrado uma eficácia crescente nesse contexto, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades culturais diversas. Os resultados obtidos em projetos específicos demonstram que a mediação de histórias de vida, quando realizada com ética, sensibilidade e precisão conceptual, pode atuar como uma poderosa ferramenta de transformação social. Essa abordagem não só contribui para a preservação da memória coletiva, como também fortalece a coesão comunitária, promovendo um senso mais profundo de pertencimento e compreensão mútua entre diferentes grupos dentro da sociedade de Macau.

Ao propor um olhar cruzado entre cinema negro e narrativas biográficas em contexto pós-colonial, este artigo reafirma a importância das imagens e dos testemunhos na construção de uma memória coletiva inclusiva e dinâmica. O gesto de narrar — tal



como o de filmar — permanece um ato profundamente político: desafia invisibilidades, restitui agência e inscreve no espaço público a pluralidade de modos de existir.

Mais do que propor respostas fechadas, este estudo convida à continuidade da reflexão e à expansão de práticas artísticas e investigativas que façam da escuta, da imagem e da palavra ferramentas de reconhecimento mútuo e de reinvenção cultural.

## **Dos Agradecimentos**

Os autores apresentam o mais profundo agradecimento ao professor, investigador, cineasta, pensador, educador de consciências, e grande defensor dos direitos humanos, Celso Luiz Prudente, e à sua esposa e companheira de caminhada, investigadora e editora, Darcilene Célia Silva, pelo amável convite para integrar o livro da 21ª Mostra Internacional do Cinema Negro - MICINE. Bem-haja. Agradecemos ainda ao CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação (projeto UIDB/04019/2020); à Fundação Macau (projetos *Conta.Me: A narrativa biográfica como instrumento de afirmação social e da diversidade cultural no contexto do desenvolvimento humano sustentável de Macau*, MF/2023/ACA/16; e *Radio.Me: Narrativa Autobiográfica na Comunicação Radiofónica Académica como Ferramenta de Coesão Cultural Transdisciplinar de Macau para o Mundo Lusófono* (MF/2024/ACA/07)); e ainda à Associação ARTECH-International, pelo apoio concedido, fundamental para a realização da investigação da qual resultou este capítulo. As ferramentas de inteligência artificial Copilot e o ChatGPT foram utilizadas na preparação deste artigo.

## **Das Referências bibliográficas**

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press.

Bosi, E. (2007). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (14ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

- Braga, J. (2001). *Macau: Encontro de culturas*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Bulbul, Z. (Direção). (1973). *Alma no Olho* [Curta-metragem]. Brasil.
- Campbell, J. (1990). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena.
- De, J. (2000). Dogma Feijoadá: Manifesto. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(43), 187–188. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000200011>
- FAF, M. (Direção). (2010). *Patuá di Macau, únde ta vai?* [Documentário]. Instituto Internacional de Macau.
- Ferreira, R. A., Pereira, S., & Fernandes-Marcos, A. (2025). Santos negros no cinema brasileiro: Representação, espiritualidade e identidade cultural. In *AVANCA | CINEMA* 2025, 16–24.
- Field, A. J. (2015). *Uplift Cinema: The Emergence of African American Film and the Possibility of Black Modernity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822375555>
- Guerrero, E. (1993). *Framing Blackness: The African American Image in Film*. Temple University Press.
- Hooks, B. (1992). *Black Looks: Race and Representation*. South End Press.
- IAFOR. (2019). Meta-synthesis of Black Struggle Film Production and Critique. *IAFOR Journal of Media, Communication & Film*, 6(1), 43–59. <https://doi.org/10.22492.ijmcf.6.1.04>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Leal, J. (2016). Macau e o imaginário da mestiçagem: política, cultura e identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (109), 121–144. <https://doi.org/10.4000/rccs.6353>
- Lechner, E. (2009). *Histórias de vida: Olhares interdisciplinares*. Porto: Afrontamento.
- Leung, B. (2002). *Political order and power transition in Hong Kong*. Chinese University Press.
- Lima, E. P. (2004). *Páginas ampliadas: O livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura*. Barueri: Manole.

- Martins, M. L. (2015). Lusofonia, interculturalidade e diversidade cultural: promessa e travessia. *Comunicação e Sociedade*, 28, 15–35. [https://doi.org/10.17231/comsoc.28\(2015\).2285](https://doi.org/10.17231/comsoc.28(2015).2285)
- Massood, P. J. (2003). *Black City Cinema: African American Urban Experiences in Film*. Temple University Press.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed., pp. 242–262). New York: Guilford Press.
- Morais, I. (2018). *O tempo e o silêncio: narrativas macaenses no pós-retrocesso*. Edições Húmus.
- Pereira, S., Ferreira, R. A., & Fernandes-Marcos, A. (2025). Na senda das dimensões da média-arte digital nas narrativas biográficas em Macau: uma perspetiva à luz da diversidade cultural. In *Proceedings of the 12th International Conference on Digital and Interactive Arts (ARTECH 2025)*, Braga, Portugal. ACM.
- Pina-Cabral, J. (2002). *Between China and Europe: Person, culture and emotion in Macao*. Berg Publishers.
- Prandi, R. (2010). *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Prudente, C. L. (2019). Cinema negro e epistemologias insurgentes. *Educação & Sociedade*, 40(148), 1–18. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193672>
- Prudente, C. L. (2020). A dimensão pedagógica do cinema negro. *Revista Amazônica*, 12(1), 61–80. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/8535>
- Prudente, C. L. (2020). A dimensão pedagógica do cinema negro: A imagem da afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Revista Extraprensa*, 13(1), 6–25. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Verger, P. (1997). *Orixás: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio.
- Vieira, J. L. (2007). Zózimo Bulbul: Cinema, resistência e afirmação identitária. *Afro-Ásia*, 36, 209–242. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i36.20921>

# A escrevivência como possibilidade teórico-metodológica para uma educação antirracista

Hugo Cesar Bueno Nunes <sup>1</sup>

Pedro de Castro Picelli<sup>2</sup>

Jerry Adriano Villanova Chacon<sup>3</sup>

## Introdução

É sabido que a depender dos contextos político, social e econômico vigentes, determinadas perspectivas e teorias pedagógicas se destacam e influenciam o pensamento sobre a educação no Brasil.

Em que pesem as diferentes concepções de educação que se pretendem hegemônicas, como a concepção tecnicista com uma roupagem mais moderna, a qual recebe ampla influência da teoria da aprendizagem proposta por Skinner e que segundo Targa (2015) compreende a aprendizagem a partir do conceito de condicionamento operante, no atual momento histórico em que vivemos, da interculturalidade,

---

1 Licenciado e Bacharel em Educação Física; Bacharel em Filosofia e Pedagogia. Mestre em Educação Física e Doutor em Educação (FEUSP). Pesquisador do Instituto de Estudos Avançados da USP – Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica. Supervisor de Graduação na Faculdade SESI de Educação/SP.

2 Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais. Mestre e Doutor em Sociologia (Unicamp). Analista Técnico Educacional da Faculdade SESI de Educação.

3 Licenciado em Filosofia e Letras. Mestre e Doutor em Educação (PUC-SP). Docente da Faculdade SESI de Educação. Coordenador do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos na Faculdade SESI de Educação.

multiculturalidade (Candau, 2008), suas respostas não alcançam uma ampla gama da sociedade.

Para isso, nossa defesa é por uma concepção de educação crítica, que valorize os diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade em sua história. E, ainda, como afirma Freire (1987), nossa defesa é por uma pedagogia libertadora, em que o estudante não seja visto apenas como máquina ou receptáculo de conteúdo, mas agente ativo e consciente do seu papel na estrutura social vigente.

Para Libâneo (1989), a pedagogia libertadora valoriza a experiência, a autonomia e a “não-diretividade” dos processos. A aprendizagem se realiza na investigação de sua própria realidade, de modo que os estudantes passem a ver mais sentido e significado na aprendizagem dos conteúdos. É urgente uma pedagogia problematizadora que contribua para a transformação social. Somente por meio da participação coletiva, a educação poderá promover a democratização social.

Nesta trilha, espera-se que o professor valorize o encontro de sua cultura e da cultura do aluno, estabelecendo uma relação de mútuo aprendizado em sala de aula. Essa troca permite ao educando situar o seu mundo em conexão com o mundo do conhecimento sistematizado, reconhecendo-se como sujeito ativo da construção de seu próprio saber. Ao mesmo tempo, o educador alarga seu grau de percepção da realidade social, do comportamento humano e de suas próprias limitações (Targa, 2015, p.130).

Desta maneira, em um contexto de educação libertária, crítica e democrática, ao abordamos o papel da educação antirracista e indígena nas escolas de Educação Básica, amparados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, valorizamos-las como um marco de reparação histórica para com a população afroameríndia-brasileira. Tal aspecto é de fundamental importância para que possamos superar nossa falsa democracia para avançarmos na garantia dos direitos que não lhes foram assegurados historicamente.

Somente com este avanço político, poderemos efetivamente falar em democracia. Ou seja, quando todos e todas, pretos, pretas, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ etc., tiverem seus direitos garantidos em nosso país. Para tanto, uma ferramenta político-pedagógica que pode contribuir para alargarmos a perspectiva de humanidade em nossa sociedade, é tratarmos nossos estudantes com respeito e incentivá-los à prática de suas escriturabilidades (Evaristo, 2007).

A escriturabilidade não pode ser lida como histórias para *‘ninar os da casa grande’* e sim para despertá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2007, p. 21). Inspirados por

esta citação, defendemos a educação antirracista e a *escrevivência* como abordagem pedagógica que busca combater o racismo em suas diversas formas, seja estrutural, institucional ou interpessoal. No Brasil, a necessidade de uma educação que valorize e promova a diversidade racial é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e que tenha a igualdade como princípio. Nesse contexto, as *escrevivências* podem significar uma prática poderosa que integra escrita e escuta ativa dos estudantes, permitindo que as diferentes vozes das maiorias minorizadas e marginalizadas, tenham vez e voz junto a sua coletividade.

A prática da *escrevivência*, conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo (2017), advoga em favor da escrita que emerge da vivência, do cotidiano, e que carrega em si as marcas da experiência pessoal e da coletividade. Esta prática não apenas documenta as vivências, mas também as transforma em meios de resistência e emancipação. No contexto educacional, as *escrevivências* podem ser utilizadas como uma metodologia para promover a compreensão e o engajamento crítico dos estudantes em relação às questões raciais.

*Escrevivência solda, com densidade poética e realismo cotidiano, corpo, condição social e experiência, tripé que vem sendo utilizado para as disputas de narrativas na contemporaneidade. A reivindicação por representação e representatividade passa, necessariamente, por essa trindade consagrada pela *escrevivência* (Borges, 2020, p. 202).*

A prática da *escrevivência* na educação tem a potência para oportunizar aos estudantes a possibilidade de se conectarem com suas experiências e as de seus colegas, na busca por uma compreensão mais ampla e empática das questões étnico-raciais que atravessam nossa sociedade. Neste sentido, Santos (2023) ressalta a importância de engajar os estudantes na expressão de suas vozes, ao mesmo tempo que compreendem a tradição e a constituição do mundo contemporâneo no qual estão inseridos.

A partir do exposto o presente artigo tem como objetivo descrever como o conceito de *escrevivência* pode possibilitar incursões metodológicas para pensarmos e fazermos uma educação antirracista, que valorize as diferenças e as diversas experiências dos estudantes.

Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Como afirmam Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição sobre determinado assunto, mas permite o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões outras e até mesmo inovadoras.

### **Educação antirracista: caminhos na escrituradência**

Na esteira de uma educação para a diferença, a educação antirracista se apresenta como uma urgência frente às persistentes desigualdades raciais contemporâneas. Segundo hooks (2013), “a educação como prática da liberdade” deve incluir o enfrentamento das injustiças raciais, promovendo um ambiente de aprendizado onde todos os estudantes devem se sentir valorizados e respeitados. Essa perspectiva é reforçada por Santos et al. (2020), ao destacarem a importância de uma formação crítica que aborde o racismo estrutural e suas consequências na vida cotidiana.

Germani et al. (2022) argumentam que a integração de conhecimentos interdisciplinares e interprofissionais é essencial para uma formação antirracista eficaz. Em sua pesquisa sobre a formação de profissionais de saúde, os autores observam que “a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e a valorização da diversidade racial são fundamentais para promover uma educação inclusiva e equitativa” (p. 178).

Estudo de Gillborn (1995, *apud* De Souza Pacheco, 2023) também trazem contribuições para pensar o cotidiano escolar, apontando a importância de docentes fazerem da aula um espaço democrático, em que os estudantes se expressem sem receio das interpretações e julgamento dos outros. Além disso, o autor trata da importância de o multiculturalismo ser abordado de maneira crítica, extrapolando a mera celebração da diferença. Assim, compreender os processos de produção social da diferença à sua conversão em desigualdades é essencial não apenas nas reflexões em sala de aula, mas no currículo ‘oculto’. Afinal, isso permite uma desautomatização no tratamento desigual entre os sujeitos que compõem a escola.

As ações voltadas para a temática racial necessitam de um desenvolvimento contínuo para estar em conformidade com as normativas legais e com os discursos que promovem a diversidade (Oliveira et. al, 2023). Para alcançar uma transformação efetiva, é essencial implementar iniciativas práticas no cotidiano escolar e adotar uma

postura crítica e questionadora diante das “verdades” estabelecidas. Nesse contexto, a defesa de uma educação politizada é crucial, conforme argumentado por hooks (2013), em contraste com a educação bancária criticada por Freire (2011). Esta abordagem desafia as hierarquias sociais e os sistemas de dominação existentes.

Tensionando os diferentes currículos produzidos, é necessária uma postura crítica frente aos conhecimentos elegíveis para serem abordados nas escolas; uma postura de alerta teórico-metodológica constante a fim não se reproduzir a marginalização das populações sistematicamente minorizadas, sobretudo a população afroameríndia. Uma postura crítica sobre os conteúdos propostos coloca em evidência que a história narrada, bem como os autores e teorias discutidos, frequentemente configuram um conhecimento restrito à ótica dos grupos dominantes. Uma educação criticamente politizada e antirracista reconhece que tais saberes não são neutros, a-históricos, e que, muitas das vezes, há neles uma lógica hierárquica e de dominação que os naturalizam como verdades (hooks, 2013).

Como afirmam Oliveira et. al (2023) é fundamental uma proposta de descolonização do currículo para se construir uma educação antirracista que dê ênfase nas práticas sociais e epistêmicas insubmissas à lógica branquitude. Nessa disputa, figura a Lei 10.639/ 2003 e a Lei 11.645/2008, que prevê a história da África e da cultura afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, a qual pode-se afirmar ser uma legislação com referências decoloniais e antirracistas.

Para Mignolo (2003) trata-se de uma proposta de reordenamento geopolítico do conhecimento que passa pela crítica à inferiorização histórica de saberes e pela necessidade de construção de novas modalidade teóricas e epistemológicas. Ou seja, no contexto de uma educação antirracista, espera-se que os estudantes tenham a oportunidade de reconhecer e refletir sobre os apagamentos históricos, e, travarem contato com diferentes estudos sobre a temática, produzindo conhecimentos a partir de narrativas e saberes cujo maior pilar não seja a branquitude.

A forma como o negro é nomeado e definido no ambiente escolar pode ser compreendida pelo modo como sua história é contada. A história da África e dos africanos restringe-se ao período escravocrata. Falar sobre o negro no Brasil reduz-se a mencionar o colonialismo, o tráfico de pessoas e a escravidão, que foi finalizada supostamente sem resistência, luta e pressão política ou econômica em 1888 (Oliveira et. al, 2023, p. 4).



Destarte, incluir o tema das relações étnico-raciais na sala de aula vai além da inclusão de conteúdos no currículo, exigindo uma nova postura que reconheça essa temática como um fator constitutivo das relações educativas. Trata-se de adotar uma abordagem que valorize as diferenças e promova a equidade, enfrentando de maneira direta as estruturas racistas que permeiam a sociedade e a educação.

Neste diapasão, Torres Santomé (2013) indica algumas pistas para friccionarmos tal currículo e impingir o debate em nossas aulas, ao argumentar que o currículo deve ser produzido com a inclusão de conteúdos antirracistas, antissexistas, ecológicos, integrados ao programa de todas as disciplinas. Esses conteúdos não devem ser relegados a temas esporádicos ou marginais, como frequentemente ocorre com dias especiais, tais como o *'dia do índio'*, do *'folclore'* ou da *'consciência negra'*. Essas temáticas devem ser tratadas como parte integrante e essencial da educação diária.

O currículo objetiva promover, portanto, o diálogo entre as diferentes culturas presentes no contexto escolar, um diálogo que não subordina nem hierarquiza os saberes, mas que implica o reconhecimento da incompletude cultural (Freire, 1987). Reconhecendo que nenhuma cultura é completa e absoluta, o diálogo torna-se uma estratégia essencial de interação, conhecimento e aprendizagem mútua. Essa abordagem promove uma educação que não apenas tolera, mas valoriza a diversidade cultural, facilitando a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como "outros", os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É

importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (Candau, 2008, p. 31-32).

Há uma urgente necessidade de um currículo que promova o reconhecimento do “outro” e o diálogo intercultural. No entanto, é crucial questionar como essas práticas são efetivamente implementadas no cotidiano escolar. Muitas vezes, as políticas interculturais permanecem no nível discursivo, sem uma tradução prática efetiva que transforme as relações e estruturas educacionais.

## **Conclusão**

As escrevivências, podem desempenhar um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. As escrevivências combinam a escrita com a vivência, permitindo que as vozes e experiências de pessoas marginalizadas sejam legitimadas e valorizadas no espaço educacional. Essa prática não apenas documenta essas vivências, mas as transformam em ferramentas pedagógicas de resistência e emancipação. Incorporar escrevivências no currículo escolar pode ser uma ação fundamental para criar um ambiente inclusivo onde todas as identidades culturais sejam respeitadas e promovidas.

A escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, aquilombamos uma partilha política para inventarmos outro futuro para nós e para nosso coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico (NEIRA, 2020).

A aposta no uso da noção de escrevivência como ferramenta metodológica tem um motivo que merece destaque entre os já elencados. Ela se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e

de sua posicionalidade na narração da sua própria existência (Soares; Machado, 2017, p.207).

Implementar uma educação antirracista exige, portanto, um compromisso firme com a descolonização do currículo e com a promoção de uma pedagogia que parta da historicidade dos saberes. Isso implica uma formação contínua e crítica dos educadores, que devem estar preparados para abordar questões raciais, indígenas, das minorias, de maneira sensível e informada. Além disso, é vital que os estudantes sejam incentivados a se engajar em diálogos interculturais, reconhecendo a incompletude cultural e promovendo a aprendizagem mútua.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL, Lei 11645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília.

BORGES, R. Escrivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. In: DUARTE, C.; NUNES, I. R. (Org.). **Escrivência: a escrita de nós** – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 183-204.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DE SOUZA PACHECO, Emanuele et al. Cinema negro e educação antirracista. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo.**, v. 5, p. e10862-e10862, 2023.

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

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERMANI, A. C.; FAVARATO, M. H.; OLIVA, I. L.; GERALDO, R. M.; OLIVEIRA, J. C.; AYRES, J. R. C. M. Interdisciplinaridade, interprofissionalidade e diversidade racial na formação antirracista do profissional de saúde: vozes e aprendizados. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 6, p. 175-184, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. 227p.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280101, 2023.

SANTOS, D. M. A. A. P. Linguagem e mediação tecnológica: notas sobre os entremeios linguísticos. **Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 14, n. 28, 30 Dez. 2023.

SANTOS, M. P. A.; NERY, J. S.; GOES, E. F. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 225-244, 2020.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

TARGA, C. Dante. **Filosofia, educação e sociedade**: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2015.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

# Infâncias invisibilizadas: a criança negra e os desafios da educação antirracista

Juliana Faria Álvaro<sup>1</sup>

Armelinda Borges da Silva<sup>2</sup>

Fábio Santos de Andrade<sup>3</sup>

No Brasil, a infância das crianças negras acontece em uma sociedade marcada por um racismo enraizado na história e na cultura do país. Esse racismo nem sempre se apresenta de maneira explícita ou violenta, ele atua de forma sutil, silenciosa e disfarçada. Às vezes, marcado por meio de “brincadeiras” aparentemente inofensivas, que, na verdade, carregam termos pejorativos, apelidos depreciativos e imagens estereotipadas que reforçam preconceitos. Essas práticas, embora naturalizadas no

---

1 Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da Rede Municipal de Ji-Paraná (RO).

2 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora da Rede Municipal de Ji-Paraná (RO).

3 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências Sociais (área de Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenador de Políticas para os Direitos da População em Situação de Rua, da Coordenação-Geral de Políticas para os Direitos da População em Situação de Rua - Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos - Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Pesquisador da Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE

cotidiano, produzem efeitos cruéis na construção da identidade da criança negra, contribuindo para sentimentos de inferioridade, exclusão e desvalorização desde os primeiros anos de vida (Fraga, 2021).

No ambiente escolar, essas expressões do racismo velado podem surgir de maneira sutil: na forma como se escolhem os protagonistas das histórias, na ausência de representações positivas da negritude no material pedagógico, ou mesmo na diferença de expectativas entre crianças negras e brancas. Ainda que não seja perceptível de imediato, essas experiências silenciosas contribuem para a construção de uma autoimagem fragilizada, levando a criança negra a se perceber como menos capaz, menos valorizada ou fora do padrão desejável.

A prática do racismo velado exerce uma influência significativa e negativa sobre a formação da identidade das crianças negras no Brasil (Fraga, 2021). Essas formas de discriminação contribuem para a construção de um sentimento de inferioridade e não pertencimento, afetando diretamente a autoestima e o reconhecimento positivo da própria identidade racial, tornando-se uma barreira invisível, que atravessa o processo educacional e interfere diretamente no desenvolvimento subjetivo e social da criança negra.

A formação simbólica e identitária das crianças é profundamente influenciada pelas representações culturais veiculadas no cinema e na literatura. Nesse contexto, as narrativas que privilegiam personagens negras em papéis positivos assumem um papel de suma importância na construção de um imaginário infantil que valoriza a diversidade e fortalece a autoestima da criança negra.

Neste sentido, o artigo tem como objetivo discutir a infância enquanto uma categoria social e cultural construída historicamente e permeada por desigualdades que atingem de forma mais intensa as crianças negras no Brasil, destacando a Lei nº 10.639/2003 como um instrumento de afirmação da identidade da criança negra e de promoção de uma educação antirracista.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como método de investigação para alcançar o objetivo proposto, permitindo a análise de fatos históricos e o acesso a eventos que seriam de difícil obtenção ou limitados por outras fontes. Essa abordagem serviu como fundamento para a coleta de dados e informações relevantes. A revisão bibliográfica inclui “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas,

monografias, teses, materiais cartográficos, entre outros, até formas de comunicação oral” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

A pesquisa bibliográfica permite analisar um tema sob diferentes óticas possibilitando que os pesquisadores cheguem a conclusões importantes acerca da temática investigada. Ao recorrer à busca de dados históricos, fundamenta-se também em Gil (2002, p. 45), que pondera a pesquisa bibliográfica essencial em estudos históricos e, em alguns casos, a única forma de acessar eventos passados, os quais não podem ser investigados por meio de pesquisa de campo.

### **A infância como categoria social e cultural**

As crianças sempre estiveram presentes na vida em sociedade, entretanto, durante muito tempo, elas não foram reconhecidas como sujeitos com identidade própria e características singulares. A concepção de infância, como a compreendemos atualmente, esteve, por séculos, encoberta ou mesmo ignorada. As crianças existiam fisicamente nos contextos sociais, mas não eram percebidas como integrantes de uma categoria social distinta, dotada de individualidade e de uma condição social legítima que lhes conferisse atenção e reconhecimento próprios (Lima, Moreira e Lima, 2014).

Essa reflexão evidencia uma realidade histórica marcada por silenciamentos simbólicos em relação à infância. Embora a presença física das crianças sempre tenha sido inegável, seu reconhecimento como sujeitos sociais plenos é relativamente recente e ainda está em processo de consolidação.

Segundo Sarmento (2008), o surgimento da infância na Modernidade é marcado por diversos fatores, em sua análise sobre a Sociologia da Infância, elucida o processo pelo qual a infância emergiu como um fenômeno social distinto e um objeto de estudo específico neste período histórico. Em seus estudos, afirma que a infância só adquiriu posição de objeto sociológico e de categoria social reconhecível a partir do último quartel do século XX, apesar de a expressão já circular em discussões acadêmicas desde os anos 1930. Essa transformação está intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais e epistemológicas da Modernidade.

Um dos fatores relevantes diz respeito ao surgimento de espaços públicos voltados para a socialização dos indivíduos, o que se deu paralelamente à consolidação da família em um modelo nuclear centrado nos laços entre pais e filhos. Esse processo foi



acompanhado pela construção de um corpo de saberes regulatórios, cuja finalidade era orientar comportamentos, e pela organização de um aparato simbólico e institucional destinado a gerir a infância por meio de normas específicas. A escola, apesar de não ter sido originalmente criada para atender ao público infantil, foi gradualmente assumindo um papel central na socialização das crianças e na sua formação para um novo contexto social que se delineava. Nesse mesmo movimento, a estrutura familiar passou por transformações significativas, conferindo à criança uma nova condição: ela deixou de ocupar uma posição marginal e passou a ser o foco principal das atenções e cuidados familiares (Lima, Moreira e Lima, 2014).

No entanto, esse conjunto de transformações contribuiu para a elaboração de uma noção homogênea de infância. Essa concepção reconhece que há distinções entre crianças e adultos, mas não assegura a valorização das múltiplas formas de ser e viver a infância, nem das diferenças entre as próprias crianças. As normatizações produzidas por diferentes campos científicos ainda se fundamentam majoritariamente em uma concepção biopsicológica da criança, vista de maneira funcional e instrumental por diversos profissionais. Com isso, a infância tende a ser compreendida de forma fragmentada e reducionista, o que compromete uma apreensão mais integral e plural da realidade das crianças (Lima, Moreira e Lima, 2014).

A Sociologia da Infância, portanto, surge como um campo que busca desconstruir essa visão pericial e posicionar a criança como ator social, não apenas como um destinatário passivo da ação adulta. A compreensão da infância na Modernidade requer uma abordagem que contemple as crianças como co-construtoras de suas vidas e da sociedade, inseridas em contextos de interações sociais complexas e atravessadas por variáveis como classe, gênero e etnia (Sarmiento, 2008).

Ao compreender a infância como categoria social construída historicamente, Sarmiento (2008) ressalta que não há apenas uma maneira de ser criança, mas várias, constituindo assim a multiplicidade de infâncias, que se diversifica conforme o contexto em que a criança está inserida, considerando, fatores como classe social, etnia, gênero, território, religião, entre outros. Refletir sobre essas questões, é considerar as pluralidades existentes, considerando as diversidades em que as crianças vivenciam suas experiências infantis.

Nesse prisma, é necessário compreender uma perspectiva mais integrada da infância, que reconheça sua complexidade e heterogeneidade, valorizando as

diversidades presentes nas múltiplas infâncias. Para que isso seja possível, é de suma importância romper com a visão adultocêntrica sobre a infância idealizada, para uma infância vivida, concreta, situada nas culturas e contextos reais das crianças.

### **A infância das crianças negras e pobres: um lugar de exclusão e abandono histórico no Brasil**

Com a colonização europeia, os povos indígenas ocupantes dos extensos territórios eram um empecilho para adentrar as terras colonizadas para a exploração de pedras preciosas, a retirada das madeiras, a apropriação do solo para os plantios em áreas extensas, entre outras ações que promoveriam ganhos econômicos aos “conquistadores”. Para apascentar os indígenas, em 1549 a Coroa Portuguesa envia missionários jesuítas para as missões. O objetivo era catequizar os indígenas, a Coroa Portuguesa possibilitaria um contato amistoso e, assim, poderiam explorar o território.

No século XVIII, cresceu o número de crianças filhas de homens brancos com mulheres indígenas ou negras e, no fim do século, essa mistura passou a compor a maior parte da população da capitania. De acordo com Scarano (2010), as crianças nascidas das misturas étnicas foram chamadas mestiças, mulatas, pardas, cabras, “gente de cor”, entre outras.

A medicina da época elaborou políticas higienistas que desaprovavam a mortandade e a negligência das famílias e dos colonizadores. As crianças que antes eram rejeitadas e abandonadas a qualquer lugar passam a ser recebidas nas chamadas rodas dos expostos, sob responsabilidade das Santas Casas de Misericórdia. Andrade (2019) informa que a primeira roda dos expostos a ser instalada no Brasil foi em 1726 em Salvador, na Bahia, a segunda na cidade do Rio de Janeiro em 1738, e a terceira na cidade do Recife, Pernambuco, em 1789.

Tratava-se de um cilindro de maneira giratório aglutinado aos muros de sua estalagem em que as crianças eram depositadas na calada da noite. A criança era recolhida por uma pessoa responsável, ficando sob a guarda e criação dessas casas pias. Entretanto as Santas Casas com Rodas dos Expostos ativas ficaram restritas às áreas de maior densidade populacional (Silva, 2020, p. 134).

A roda não recebia somente filhos de famílias pobres, mas de famílias brancas e abastadas que abandonavam seus filhos. A gravidez antes do casamento resultava na condenação moral e religiosa naquela época tanto para a mãe como para a família. A moça era afastada do convívio social e colocada em isolamento. Os conventos e espaços próximos à roda recebia as grávidas em sigilo e, após o parto, a criança era deixada, a moça voltava para o convívio familiar e social sem ser abalada sua posição e mantinha o respeito perante a fé católica, continuando apta para casar-se. Apesar de ser uma atitude pecaminosa para a Igreja, ela própria burlava as normas para manter relações positivas com a burguesia e com a Coroa (Andrade, 2019).

Ainda segundo Andrade (2019), com a precariedade de estrutura e de higiene, muitas crianças não resistiam. Elas eram levadas para amas de leite para cuidar e amamentar, e até os 7 anos de idade recebiam cuidados. Depois, principalmente as meninas, passavam a servir os conventos e seminários, ou acabavam entregues a famílias “caridosas” responsáveis por cuidar, porém as exploravam para realizar serviços. Os meninos serviam em seminários ou ficavam à mercê da própria sorte e passavam a viver nas ruas.

Quando as crianças filhas dos escravizados se salvavam, “aos 12 anos de idade o negro escravizado ou liberto (pobre) já executava as mesmas atividades que o adulto” (Andrade, 2019, p. 27). No fim do século XIX, a maioria das crianças e adolescentes era composta por pessoas. Estas representavam 2/3 da população da época e compunham a classe dos/as pobres do século XX.

A orfandade não era uma preocupação dos senhores de escravos, pois logo que conseguia executar algumas atividades, as crianças eram obrigadas ao trabalho. As taxas de mortalidade infantil eram altas devido à ausência no tratamento de doenças. Educação, brincadeiras, alimentação saudável e direito a saúde era algo que não fazia parte de suas realidades (Linhares, 2016, p. 34).

Andrade (2019) e Azevedo e Sarat (2015) escrevem sobre a vinda de crianças portuguesas órfãs para o Brasil. Havia o intuito de que essas crianças se relacionassem com as crianças indígenas. Com o tempo, ambas aprenderiam a língua e os costumes do outro. Aos jesuítas, facilitaria a evangelização e aculturação aos saberes europeus, e aos

portugueses da colônia facilitaria o contato dos portugueses com indígenas para mantê-los amigáveis e promover a exploração da força de trabalho.

Nessa trágica realidade, muitas crianças e jovens sofriam nas longas viagens de Portugal até o Brasil Colônia, e muitas morriam no trajeto. Parte das sobreviventes sofria violência sexual e precisava trabalhar nos navios.

Segundo Bulhões (2018, p. 65), os indígenas “eram vistos como indivíduos não civilizados e exatamente por isso a infância era vista como o momento ideal para a realização do trabalho de imposição cultural e de Catequese realizada pelos jesuítas”, e posteriormente estariam aptos para o trabalho. Portugal se beneficiaria porque tiraria esses órfãos das ruas e contribuiria com o contato com os indígenas. Porém a tática não surtiu o efeito desejado, pois muitas dessas crianças e jovens se uniram aos povos indígenas e não sucumbiram aos objetivos.

Após o fim do tráfico de africanos para o Brasil em 1850 e com o fim da escravidão em 1888, ao invés de assalariar os ex-escravizados, eles foram substituídos por trabalhadores imigrantes brancos. Além disso, os colonizadores ambicionavam tomar posse do território de tal forma que pretendiam exterminar com os/as indígenas e negros/as e almejavam que a população da colônia branqueasse. A chegada de imigrantes intensificou-se na colônia.

Seyferth (1996, p. 18) escreve que as mentalidades racistas tinham em mente que “a nação só seria plenamente civilizada, legitimamente ocidental, após a abolição, num imaginado cenário mais favorável ao incremento da imigração ‘branca’”. Para isso, houve o estímulo da imigração de italianos, ucranianos, alemães, poloneses, japoneses, entre outros povos para realizar o trabalho agrícola. No fim do século XIX, desembarcaram imigrantes italianos no porto de Santos, SP, estes foram distribuídos nas fazendas cafezeiras. Porém, logo perceberam as péssimas condições de trabalho semiescravo na agricultura e grande parte desses trabalhadores deslocaram para os centros urbanos como São Paulo e os que conseguiram, voltaram para a terra natal (Passetti, 2010).

Com a chegada dos imigrantes e a exclusão dos ex-escravizados para os trabalhos assalariados, aumentaram-se as desigualdades sociais, contribuindo para que as “pessoas negras e pardas, sem emprego e comida, obrigados a mendigar e a se isolar em regiões periféricas ou morros que, posteriormente, foram chamadas de baixadas, periferias ou favelas” (Andrade, 2019, p. 28-29).

A penúria das famílias pobres e excluídas, que viviam em condições precárias, fazia com que uma parcela de crianças fosse exposta à negação dos pais e tivesse destinos trágicos; bebês recém-nascidos rejeitados eram abandonados nas portas de residências e igrejas. Andrade (2019, p. 35-36) reforça que no século XIX havia crianças que eram jogadas nas ruas ou em montes de lixo e morriam de frio e de doenças. Algumas eram devoradas por cães e outros animais.

Com o crescente número de crianças vagando pelas ruas, foram fundadas instituições educacionais para prestar assistência às crianças desvalidas. Esse trabalho, que se restringia à Igreja Católica, agora passa a ser de responsabilidade de instâncias públicas e privadas. A Coroa Portuguesa passa a dar atenção a esses órfãos.

A criança, portanto, é tida como uma classe a ser investida, pois seria nesta fase que princípios civilizatórios, morais e higiênicos poderiam ser incutidos nas crianças, a fim de serem transformadas em cidadãos úteis à Pátria. Desta forma, criar instituições para moldar a criança constituía uma necessidade das autoridades em prol da construção de um projeto nacional, dando um destino aos órfãos e desvalidos que corriam risco de se tornarem um prejuízo para os cofres públicos (Pinheiro, 2017, p. 33).

Com o crescimento dos centros urbanos, o poder público desejava um ambiente “livre da imoralidade e da desordem, logo, os meninos e meninas que perambulavam pelas ruas eram vistos como uma ameaça à ordem pública, e desse modo, deveriam ser retirados/as, pois não condiziam com um país que almejava ser limpo, cuidado e saneado” (Pinheiro, 2017, p. 39).

É nesse contexto que é criado o Asilo de Meninos Desvalidos em 1875 no Rio de Janeiro. A instituição atendia meninos extremamente pobres que suas famílias não tinham condições de mantê-los. Também recolhia meninos órfãos e em situação de rua que cometiam furtos e outros delitos, com idade entre 6 e 12 anos. O Estado era responsável por manter a instituição e recebia contribuições de grupos privados que, posteriormente, recebiam os jovens em suas indústrias. O asilo tinha a seguinte função:

Uma vez no Asylo, tendo terminado a educação de primeiro grau e instrução em algum ofício, eram obrigados a trabalhar três anos nas oficinas da escola. Depois desse período, os “órfãos” ficavam à disposição do Estado, na figura

de um “juiz de Órfãos”, enquanto os outros eram encaminhados às suas famílias. Ambos, entretanto, tinham como certa a sua inserção no processo de trabalho, em empresas públicas ou privadas (Pavão, 2013, p. 5).

Também foram criadas instituições de assistência para a acolhida de meninas e jovens em situação de vulnerabilidade social. Tanto as mulheres quanto as meninas eram alvo do olhar da sociedade e havia uma preocupação com a imagem feminina. Entre as instituições criadas para elas estavam o Asilo de Nossa Senhora de Lourdes, em Feira de Santana, BA (1879-1920), o Asilo Filhas de Ana (1891-1905) em Cachoeira, BA (Souza, 2009b), e o Asilo de Órfãs São Vicente de Paulo (1898-1910) em Florianópolis, SC (Arendt; Silveira, 2018).

As crianças passam a ser vistas como pessoas de direitos, e fortifica-se o desejo de formá-las para servir à Pátria, ou seja, moldá-las conforme os interesses vigentes da época. Com o passar dos séculos, foram desenvolvidas políticas públicas em prol das crianças em situação de vulnerabilidade social. Porém ainda há muito a ser feito para que todas tenham seus direitos básicos contemplados.

A ausência de planejamento desde período colonial acarretou uma série de sequelas que perduraram ao longo dos séculos e refletem na atualidade, como a pobreza, a falta de infraestrutura, de alimentação saudável, o acesso aos níveis de escolarização, entre outros itens básicos para viver em sociedade e ter uma vida digna.

### **A importância da representação negra infantil para construção de uma educação antirracista**

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a inserção do currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esse marco legal demonstra a necessidade urgente de consolidar um pilar da educação antirracista, propondo a inclusão de conteúdos, a reestruturação simbólica do currículo, de modo a garantir visibilidade, reconhecimento e valorização da população negra, desde os primeiros anos da vida escolar.

Segundo Pereira e Silva (2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais propõem uma mudança significativa na forma como a história dos povos africanos e afrodescendentes é abordada nas escolas. Em vez

de continuar limitando essa narrativa ao período da escravidão ou retratar os negros apenas como figuras subjugadas, ou dependentes, as Diretrizes orientam para uma valorização mais ampla e plural dessa trajetória. A proposta é reconhecer e explorar a contribuição ativa da população negra em diversos campos da história brasileira, como política, economia, ciência, cultura e artes, permitindo que estudantes tenham acesso a uma visão mais completa, justa e respeitosa sobre o papel dos negros na construção da sociedade brasileira.

Ao inserir no currículo as contribuições históricas, culturais e intelectuais da população negra, a Lei nº 10.639/2003 impulsiona uma transformação profunda no papel da escola, que passa a ser compreendida como um espaço de valorização das identidades e de combate às desigualdades raciais. Essa perspectiva busca romper com o apagamento sistemático vivenciado por tantas gerações e permite que crianças negras encontrem, no ambiente escolar, referências que afirmem sua existência, sua história e sua beleza. Desenvolver uma educação que respeite e valorize a diversidade, que reconheça as diferenças, e as celebre como parte essencial de uma sociedade democrática, justa e antirracista.

Os estudos de Gomes (2003), ressaltam que compreender os diversos fatores que envolvem a construção da identidade negra é um ponto fundamental para quem atua na educação, especialmente quando se leva em conta aspectos relacionados ao corpo e à estética, como os traços, o cabelo, a cor da pele e as formas de expressão cultural. Essas questões, frequentemente atravessadas por padrões racistas e eurocentrados, impactam diretamente a forma como crianças e jovens negros percebem a si e como são percebidos pelos outros. É papel dos educadores refletirem criticamente sobre essas questões em sua prática pedagógica cotidiana, esse debate precisa estar presente nos cursos e programas de formação docente, de modo que os futuros professores estejam preparados para lidar com a diversidade étnico-racial de maneira consciente, respeitosa e transformadora. Discutir a diversidade exige um olhar sensível e politizado sobre as marcas que o racismo deixa no corpo e na subjetividade dos sujeitos.

Gomes (2003) enfatiza que formar uma identidade negra fortalecida e positiva é um grande desafio, especialmente em um contexto social que, desde a infância, transmite às pessoas negras a ideia de que, para serem valorizadas ou reconhecidas, precisam negar ou modificar aspectos da sua própria identidade. Essa pressão constante por aceitação

dentro de padrões brancos e eurocentrados representa uma das maiores barreiras enfrentadas pela população negra no processo de construção de sua autoimagem e autoestima.

Nesse sentido, a escola exerce um papel decisivo no processo de formação da identidade das crianças negras. Como alerta Gomes (2003), é fundamental que os educadores estejam atentos às experiências de discriminação vividas no ambiente escolar. Não se pode minimizar ou naturalizar situações em que essas crianças são ofendidas, ridicularizadas ou excluídas. Expressões racistas, como chamar uma criança negra de “macaco”, não devem jamais ser tratadas como brincadeiras inocentes ou comuns, pois essa atitude constitui em agressões que afetam profundamente sua autoestima e seu senso de pertencimento. Levar essas denúncias a sério é parte do compromisso da escola com uma educação verdadeiramente antirracista.

A inserção de representações positivas da negritude em materiais didáticos, nas narrativas compartilhadas em sala de aula e nas imagens disseminadas pela mídia é um pilar essencial para a edificação de uma infância negra que se perceba afirmada e valorizada. O contato com personagens negros em papéis de destaque, seja na literatura, no cinema ou nas diversas manifestações culturais, capacita as crianças negras a se reconhecerem como agentes de sua própria história, dotadas de potência, criatividade e merecedoras de reconhecimento. A representatividade, portanto, transcende a mera questão estética; ela perpassa como um elemento estruturante para a formação identitária e emocional dessas crianças e, mais ainda, como uma ferramenta pedagógica estratégica e indispensável no combate ao racismo desde os primeiros passos na jornada escolar.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório que os materiais didáticos, como os livros, representem a diversidade étnica e racial infantil. Ao se enxergar nesses materiais, a criança fortalece seu senso de pertencimento à sociedade brasileira. A educação escolar deve proporcionar oportunidades em que a criança se reconheça em tudo que a cerca.

Além do material didático, há outras formas de representar positivamente a história e a cultura das crianças negras, que devem ser inseridas no dia a dia dos conteúdos escolares. Ao trabalhar, por exemplo, um conteúdo de matemática, é possível inserir saberes matemáticos advindos dos povos africanos que se fazem presentes no Brasil. Ao trabalhar a língua portuguesa, é pertinente abordar que várias palavras usadas na língua



portuguesa no Brasil, são de origem africana; também pode-se abordar as contribuições na alimentação, que também vieram da África. Há diversas possibilidades de inserir os saberes africanos que passaram a fazer parte da história e cultura brasileira.

Além dos livros e materiais convencionais, há múltiplas formas de representar positivamente a história e a cultura das crianças negras no cotidiano escolar. Em aulas de matemática, por exemplo, é possível incorporar conhecimentos matemáticos herdados dos povos africanos que influenciaram o Brasil. Nas aulas de língua portuguesa, pode-se destacar a origem africana de muitas palavras presentes no vocabulário brasileiro, assim como explorar as contribuições africanas na culinária nacional. Essas são apenas algumas das muitas possibilidades de integrar os saberes africanos, que hoje são parte fundamental da história e da cultura do Brasil.

Outro recurso potente é a inclusão de programas de televisão e desenhos animados educativos que representem personagens negros. Também é importante conversar com as crianças sobre essa representação, incentivando uma reflexão crítica. Por exemplo: “Vocês percebem crianças negras nos desenhos, filmes ou programas que assistem? E nas revistas e outros materiais que vocês têm contato?”. Usando uma linguagem acessível, é fundamental estimular esse questionamento, ajudando os pequenos a desenvolverem uma visão mais atenta e crítica sobre o mundo ao seu redor.

A leitura é uma grande aliada no fortalecimento da identidade da criança negra. Ao apresentar histórias com princesas, super-heróis negros ou outras narrativas afins, a criança se sente representada e acolhida. Dessa forma, é possível estimular reflexões críticas sobre a história e estabelecer conexões com as vivências reais das crianças negras. Caso esses materiais inclusivos não estejam disponíveis, ao ler uma história que apresente apenas personagens brancos, é possível questionar e discutir os motivos dessa exclusão. Além disso, pode-se incentivar a criação de narrativas e desenhos junto às crianças, incorporando a diversidade étnica presente na sala de aula, como crianças negras, indígenas, imigrantes e outras.

Freire (1989) destaca que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isso significa que as crianças, antes mesmo de ingressarem no processo formal de alfabetização, já constroem conhecimentos a partir de suas interações sociais e de sua própria percepção do mundo que as cerca. Diante disso, a função da escola deve ser a de ampliar e problematizar essa leitura de mundo, incentivando uma postura crítica e

reflexiva. Dessa forma, os estudantes poderão se desenvolver como cidadãos e cidadãs conscientes, capazes de atuar na transformação da sociedade, reconhecendo não apenas seus deveres, mas também lutando por seus direitos, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse prisma, observar-se que existem várias práticas educativas para serem trabalhadas de maneira interdisciplinar, que contribuam com a valorização da identidade negra e com o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade racial. Ao integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como história, artes, língua portuguesa, matemática e ciências, é possível evidenciar as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, desconstruir estereótipos e promover o respeito às diferenças. Tais práticas, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e favorecem a construção de um currículo mais representativo e inclusivo, que reconhece a diversidade como elemento essencial na formação cidadã e no combate às desigualdades sociais e raciais desde os primeiros anos da educação básica.

Portanto, a valorização da negritude desde a infância, por meio de representações positivas, é essencial para a consolidação de uma educação antirracista, crítica e transformadora. Possibilitar que crianças negras se reconheçam em narrativas, personagens, saberes e nos diversos espaços escolares, representa uma ação concreta de afirmação identitária, de reconhecimento de sua existência e de enfrentamento das desigualdades históricas ainda presentes no ambiente educacional. Incorporar a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas configura-se como um gesto de justiça social e um compromisso ético com a formação de indivíduos autônomos, críticos e atuantes na construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

## **Considerações finais**

Refletir sobre a construção da identidade negra no espaço educativo requer um olhar atento às dimensões simbólicas que atravessam o corpo e a estética dos sujeitos. A escola, enquanto espaço formativo, não pode ignorar que a pele, o cabelo, os traços e o modo de vestir carregam significados que são historicamente marcados pelo racismo estrutural. Quando se refere à infância e juventude negras, esses elementos não são apenas externos ou estéticos, constituem experiências que impactam diretamente o modo como esses sujeitos se reconhecem.

Desta forma, é possível afirmar que o racismo, mesmo quando não verbalizado de forma explícita, atravessa silenciosamente os espaços educativos, interferindo de maneira profunda na constituição subjetiva das crianças negras. A ausência de representações positivas, as sutilezas das exclusões simbólicas e os padrões estéticos impostos são formas de violência que comprometem o pleno desenvolvimento dessas crianças, afetando sua autoestima, pertencimento e reconhecimento.

Nesse prisma, é fundamental pensar uma formação docente que reflita profundamente sobre diversidade, é necessário promover uma formação crítica e sensível, que valorize a estética negra, por vezes silenciada, ridicularizada ou exotificada nos espaços escolares. Desta forma, a escola e a formação docente assumem papel fundamental no combate ao racismo dentro do espaço escolar. É imprescindível que educadores sejam formados para compreender e enfrentar as desigualdades que estruturam as relações sociais, especialmente no que diz respeito às questões étnico-raciais. Valorizar a corporeidade negra, incluir narrativas positivas sobre a negritude e promover práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade são caminhos para transformar a educação em um espaço de justiça, equidade e afirmação identitária.

Portanto, assegurar que a criança negra tenha uma infância em que a c possa se enxergar, valorizar sua história, seus traços e sua cultura, significa compreender a importância da corporeidade negra na formação da sua identidade. Para isso, é necessário construir uma educação que assuma o compromisso ético e político, atuando ativamente contra todo o tipo de racismo e qualquer tipo de discriminação, só assim será possível trilhar caminho rumo uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## Referências

ANDRADE, Fábio Santos de. **Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil**: táticas de sobrevivência e ocupação do espaço público urbano. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 19-33, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BULHÕES, José Ricardo de Souza Rebouças. Construções históricas de crianças e adolescentes: marcos legais no Brasil. **Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 20, n. 1, p. 63-76, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34552>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. (2021). Infância negra em contexto: invisibilizada, mas presente. **Ponto-E-Vírgula**, São Paulo, v. 28, p. 5-18. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2020i28p5-18>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam [digital]. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29829112>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://arquivo.periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 13 jul. 2025.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. Sobral, CE: INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historiasocial-da-infancia/pdf/historia-social-da-infancia.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 328-353.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. “O Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894): Uma instituição disciplinar de assistência à infância desamparada na Corte Imperial”.

In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 27., **Anais** [...], Natal, RN: ANPUH, 22-26 jul. 2013. p. 1-8. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408\\_ARQUIVO\\_Infanciadesvalida.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408_ARQUIVO_Infanciadesvalida.pdf). Acesso em: 9 ago. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76993, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76993>. Acesso em: 29 de julho de 2025.

PINHEIRO, Welington da Costa. **O Instituto Orfanológico do Outeiro**: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913). 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 99-125.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

SILVA, Jonathan Fachini da. A ascensão é a sobrevivência: o universo da exposição de crianças na freguesia Madre de Deus de Porto Alegre (séc. XVIII e XIX). In: CARDOZO, José Carlos da Silva *et al.* (org.). **História das crianças no Brasil Meridional**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos, 2020. p. 132-162.

SOUZA, Sidnara Anunciação Santana. **As órfãs e desvalidas do Asilo Filhas de Ana**: regras de conduta e feminilidade em Cachoeira (1891-1905). 2009b, 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2009.

# A inclusividade do cinema negro e no cinema negro entre particularidade e universalidade

Karina de Fátima Gomes<sup>1</sup>  
Leonides da Silva Justiniano<sup>2</sup>

## 1 Cenário introdutório

### 1.1 Para começo de conversa

Talvez seja conhecida a anedota daquela mãe baiana discutindo sobre a naturalidade de seu filho com o médico. Segundo o conto popular, durante a entrevista com o médico que consultava seu filho, a mãe, de origem baiana, mas vivendo em São Paulo já há mais de década, foi indagada a respeito de seu filho: “Qual a naturalidade de seu filho...? É paulista?” Sem pestanejar, a mãe respondeu, orgulhosa: “Não, senhor, meu filho é baiano.” O médico continuou o questionamento: “Ah, e nasceu onde?” “Aqui em São Paulo, mesmo.” O médico ergueu os olhos do prontuário e tentou corrigir as respostas: “Bem, então seu filho é paulistano.” “Não, senhor... baiano.” O médico pigarreou e, tentando ser calmo, reafirmou: “Veja bem, mãe: se seu filho nascesse na Bahia, seria baiano; mas, se nasceu em São Paulo, é paulistano ou paulista.” Sem se dar por vencida – ou vexada – a mãe indagou, buscando encerrar a conversa: “Veja bem,

---

1 Doutora em Letras/Literatura. Leitora do Instituto Guimarães Rosa/Ministério de Relações Exteriores Brasil e docente da Universidade de Cabo Verde.

2 Doutor em Educação, Pró-Reitor de Extensão e Docente do Centro Universitário de Lins – Unilins.

doutor: se uma gata pariu dentro do forno de um fogão, o que nasceu ali foi gato ou biscoito?” Sem entender direito, o médico admitiu: “Ué, gato.” Com ar de triunfo, a mãe finaliza: “Então, do mesmo modo, se eu sou baiana, mesmo nascendo em São Paulo o meu filho é baiano.”

Moral dessa história: não importa onde ou o quê, importa quem deu à luz. Daí que, seguindo a lógica, não importa o que é produzido; importa quem produz.

Mesmo não sendo poucas as discussões, os artigos, os livros e os manifestos buscando definir o que seja o cinema negro, constata-se que as definições registradas espelham perspectivas distintas a respeito do “fazer do negro” – o que pode se estender, não sem sentido, aos batentes da própria discussão a respeito da identidade negra brasileira.

As identidades hifenizadas, que se revelam diaspóricas, em uma perspectiva de Stuart Hall, sobrecarregam as pessoas negras com uma dupla adjetivação: não ser apenas uma pessoa, mas, sobretudo, (no caso das pessoas nascidas no Brasil) uma pessoa negra brasileira – o que é diverso de ser uma pessoa brasileira negra. Esse é um ponto complexo e, mesmo, de difícil abordagem, mesmo que não sejam escassas as obras a respeito. Embora o negro brasileiro, como todo negro disperso pelo mundo, seja um filho da diáspora africana – e, por conseguinte, permita uma vinculação do negro (qualquer negro) com a África –, muitas foram as experiências e lutas que distinguiram e distinguem os negros brasileiros contemporâneos dos negros africanos, também contemporâneos, mas não só. Ora, temos consciência de graves conflitos que eclodem na África entre distintos grupos étnicos – e nem é preciso destacar a tragédia de Ruanda, opondo Tutsi e Hutus, a despeito das maquinacões que foram feitas de modo a oportunizar aquele genocídio. Em um período durante o qual convivemos, no Brasil, com estudantes provindos da África, sobretudo de Angola, observamos que, entre eles, havia uma distinção forte entre representantes dos grupos que constituem o povo angolano, com predominância dos Ovimbundo, Kimbundo e Bakongo.

Pois bem, agora, olhando em retrospectiva, costuma-se afirmar que os africanos que foram trazidos para o Brasil eram, majoritariamente, representantes dos povos/etnias Iorubá (ou Nagô), Jeje, Fanti-Ashanti, Hauçá, Fula, Mandinga, “Mina”... provieram de regiões que, hoje, são reconhecidas como Angola, Moçambique, Congo, Nigéria...

Portanto, o que se pretende afirmar quando se fala de negro brasileiro? Porque tem aqueles africanos “retornados” que, sendo africanos e tendo vivido no Brasil como escravos, retornaram à África quando libertos. Lá, sua identidade remetia ao passado escravizado brasileiro; não mais o idílico sonho da terra mãe africana; agora, esse povo não se vê a partir da África: vê-se a partir da brasilidade forjada em uma África diaspórica, no cativo.

Todos esses arrazoados para adentrar a discussão que nos provoca: afinal, vivendo em uma contemporaneidade que se apresenta como inclusiva (inclusividade, essa, que assume múltiplas facetas na contemporaneidade), como podemos refletir sobre a amplitude do cinema negro brasileiro? Amplitude tanto em termos de obras quanto em termos de agentes artístico-culturais, autores, atores, produtores, tramas, temas, textos e contextos. Existe um arcabouço ou, antes, existem propostas de parâmetros a respeito da definição do cinema negro – parâmetros, alguns, que até conflitam entre si, o que nos faz pensar mais em conceituações a respeito do cinema negro do que em definição (ou definições) do cinema negro.

Conceituações podem ser moldáveis a panoramas vários, dentre os quais o histórico. Em determinados momentos históricos, com a consciência que lhes é própria, uma definição mais rígida pode ser necessária, uma demarcação de posição mais exclusiva pode ser exigida, em um movimento já descrito como sendo o da “curvatura da vara”. Conforme bastante bem resumido por Azevedo (2024), a referida teoria, que remonta a Aristóteles e é empregada por Lênin, Althusser e Saviani – dentre outros –, afirma que se uma vara está pensa ou curva para um lado, por exemplo, para trás – digamos, para fugir a obviedades ideológicas –, se quisermos corrigir seu prumo, deixá-la reta, é necessário curvá-la para o lado (sentido) oposto; no caso de nosso exemplo, para frente.

Posto isso, ajuntemos outra reflexão bastante objetiva. Assim como no cinema, também na literatura podemos discutir o que é a literatura negra. Essa discussão será bastante rica quando, adiante, trouxermos à tona o caso da obra **A cor púrpura**, oferecida ao público como produção literária, teatral e cinematográfica. Sem spoilers, aguardemos o momento certo para a discussão dessa obra.

Neste momento introdutório, contudo, um caso que serve de início para se pensar a autoria negra diz respeito ao escritor Joaquim Maria Machado de Assis, o nosso conhecido Machado de Assis (1839-1908). Machado foi alvo de manifestações



e objeto de retratação na ocasião da divulgação de uma peça publicitária de um banco – público, “oficial” – que o retratou como branco<sup>3</sup>, sendo que ele é afrodescendente e, mesmo que o termo possa ser alvo de outras tantas discussões, reconhecidamente mulato, mesmo em sua época e sociedade. Na sociedade escravocrata em que nascera e vivera, portanto, não se colocava o problema a respeito de ele ser negro ou não; lá, o problema era a absorção daquele negro na sociedade, o que incluía, admitamo-lo, seu branqueamento – se e quando possível. Daí as críticas, não sem razão, direcionadas à publicidade bancária referida.

De todo modo, a literatura produzida por Machado de Assis pode ser considerada negra? Se sim, por quais critérios e o que isso pode trazer de reflexos e reflexões a respeito do cinema negro? Tomamos a liberdade de trazer uma análise de Harold Bloom (falecido em 2019), considerado um dos maiores críticos literários (se não o maior) do mundo, em que pesem as críticas também tecidas a respeito dele, Bloom. Em sua obra **Gênios, um mosaico de cem mentes criativas e exemplares**, no Frontispício 83 das edições em inglês e em espanhol (as paginações variam), somos brindados com a seguinte passagem (em tradução e com itálicos nossos, negritos para os destaques nos originais):

[...] Machado de Assis, o principal discípulo de Laurence Sterne no Novo Mundo, escreve sua obra-prima em 1880, num Brasil escravista, sendo ele próprio neto de libertos. Mas Machado, um gênio irônico, *nunca ataca sua sociedade diretamente*, e trabalha contra ela com comédia astuta e um niilismo fulminante. Seu **Brás Cubas** é soberbamente alienado e maravilhosamente simpático: ele nunca sofre e, portanto, nunca sofremos com ele. E, no entanto, de suas **Memórias Póstumas** emana um vazio de tranquilidade quase sobrenatural, uma atmosfera tão original que não consigo compará-la a nenhuma outra ficção, apesar de sua dívida inicial com Sterne.

O verdadeiro tema de Machado é a nossa mortalidade comum, dificilmente um motivo digno de despreocupação e piada; porém, que obriga, em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, a adotar uma perspectiva ao mesmo tempo imparcial e hilária.

O gênio da ironia nos deu poucos que se podem comparar ao *afro-brasileiro* Machado de Assis, a quem eu considero o *artista literário negro mais*

---

3 Assista à montagem que reúne as duas peças publicitárias referidas, com edição de Guilherme Howes, disponível em: <https://youtu.be/OboocxKLfRk?feature=shared>.

*importante<sup>4</sup> até hoje. Machado teria descartado isso como mais uma piada shandean.*

Embora não ataque a sociedade onde viva e apresente, até mesmo, uma perspectiva diversa da negritude, Bloom deixa-se encantar por aquele que considera um milagre na literatura. Bloom até mesmo explica suas incertezas a respeito da negritude dos autores literários, comparando Alejo Carpentier e Machado de Assis:

Lendo Alejo Carpentier eu assumi primeiro, erroneamente, que ele era o que chamamos “negro”. Lendo Machado de Assis eu assumi primeiro, erroneamente, que ele era o que chamamos “branco”. [...] Carpentier, em **O reino deste mundo**, escreve a partir do que agora nós denominamos perspectiva negra. Machado, em **Memórias póstumas**, ironicamente adota uma certa perspectiva decadente do branco português-brasileiro.

Esse “início de conversa” já está mais para epílogo. Portanto, passemos aos próximos tópicos. Neles, muito do que aqui se tocou será aprofundado, espera-se. Antes de encerrar o início, então, uma última reflexão ou questionamento: o fato de assumir uma perspectiva não negra (a ponto de confundir um dos maiores críticos literários contemporâneos), o fato de suas personagens protagonistas não serem negras, o fato de não tecer uma crítica explícita e contundente contra o sistema escravista e suas mazelas (preconceito, discriminação, racismo)... tais fatos descaracterizam Machado como um escritor negro ou um produtor de literatura negra?

## 2 Identidade e identidades entre distinções e inclusões

### 2.1 Exclusão x Inclusão: mais que um binômio

A história não é um continuum, uma simples reta unindo dois pontos. Na verdade, quanto maior a reta, mais pontos estão dispostos entre uma e outra extremidades. A reta é, pois, uma sucessão de pontos, tal qual nos demonstra um plano geométrico e suas coordenadas vinculando eixos x e y. Se a reta, sob certo aspecto, é uma ilusão de ótica, a

---

<sup>4</sup> No texto em inglês o termo utilizado é “supreme”, aqui traduzido por supremo.

história, afirmamos, também não é um continuum, embora seja encarada, geralmente, como um encadeamento de fatos significativos (“pontos”) – para indivíduos ou grupos. Talvez seja essa tendência a determinar pontos significativos ao longo do tempo (marcos históricos ou temporais) que faz com que busquemos marcar a grande História com nossa história particular.

Olhemos para os livros de história. Até há bem pouco tempo, os livros didáticos que circulavam pelo Brasil costumavam dividir os estudos de História em dois grandes blocos: História Geral e História do Brasil. Não obstante o adjetivo “Geral”, o que se tinha, na verdade, era um ensino da história recortada a partir de fatos considerados importantes para os povos europeus. A partir desse *locus* eram feitas digressões a respeito da Ásia, do Oriente (Próximo ou Extremo) e da África. Os ensinamentos a respeito da África eram tão sérios, profundos e significativos que não eram raros estudantes que concluíssem o antigo ensino colegial ou 2º Grau (hoje, Ensino Médio) pensando que a África era um grande (em termos geográficos, territoriais) país e, não, um continente – ou melhor, o continente que abriga a maior quantidade de países independentes reconhecidos: 54 países.

Naqueles livros e em outras dimensões do cotidiano, a África e os africanos e seus descendentes ocupavam um espaço marginal. Ou melhor, não ocupavam espaço. Eram, figurativamente, o ponto fora da curva. Fora, ou “ex”, no mais casto latim – hoje, língua de distante e diminuta memória.

Os afrodescendentes, os negros, por decorrência, são os ex-cluídos (em etimologia despretensiosa e livre, “ex-cluídos” = “fora do cerco”). A exclusão que vitima os negros (assim designaremos os afrodescendentes, os povos africanos diaspóricos) é uma das facetas de todo um processo excludente que não é exclusivo seu. São muitas, as formas de exclusão. Contudo, todo e qualquer processo de exclusão principia pela diferenciação negativa: a determinação do “não-Eu”, do “não-Nós”. A construção da identidade pessoal envolve uma etapa significativa que diz respeito, justamente, à diferenciação, quando a pessoa, ainda nos meses iniciais de vida, principia por entender-se como um ser autônomo, separado da Outra/Outro (geralmente, a mãe). Esse processo de diferenciação não tem uma contação positiva ou negativa: apenas diz respeito a uma etapa constitutiva da pessoa enquanto indivíduo, ser autônomo (no sentido de ter uma existência própria). Será esse sentimento de pertença, essa identificação com um grupo

e tudo o que isso significa que embasará os processos de etnocentrismo, estabelecimento de barreiras... diferenciação, em suma.

Já quanto à diferenciação negativa, nós a entendemos, aqui, como sendo uma demarcação social de sujeitos já constituídos e que, portanto, já têm uma concepção de si, de seu corpo, de seu Eu e, sobretudo, uma consciência de coletividade, de pertença a um determinado grupo que é entendido como sendo prototípico, superior e que, portanto, enquanto se afirma, considera-se no direito de relegar o outro grupo e seus integrantes a um estágio inferior, a um estágio de não-reconhecimento. Ou, então, um reconhecimento assimétrico, fundado em uma afirmação de diferença de certo modo intransponível. Resumindo, diferenciação negativa seria o reconhecimento do Outro/da Outra como um ser inferior, um não sujeito, um não ser. Essa é uma conclusão lógica do raciocínio excludente. O pré-conceito, que embasa as discriminações e, obviamente, as exclusões, possuem uma lógica, por mais paradoxal que possa parecer. A diferenciação negativa é parte dessa lógica.

Não obstante, por articular-se como um raciocínio, a argumentação excludente vai se confrontar com outras proposições que lhe oporão resistência e embasarão a articulação de inclusões. Há muitas formas de inclusão e há inclusões em muitos momentos históricos. Existem inúmeros processos inclusivos, contemporaneamente; por outro lado, a contemporaneidade propiciou o surgimento ou a confluência de muitas formas, modalidades e estratégias de inclusão. A disseminação de redes sociais e de dispositivos móveis, mais do que portáteis, sem qualquer sombra de dúvida, tem um papel significativo nas lutas por reconhecimento e inclusão, já de tempos.

## **2.2 Identidade negra: o ser negro e o fazer negro como questão de consciência... negra**

A voz e o olhar negros, continuamente confundidos com (ou associados a) a voz e o olhar dos excluídos, sempre encontraram formas de manifestação, de afirmação... de resistência. O diferenciar-se para fazer-se incluir – o afirmar-se diferente para ser reconhecido como um igual – foi e continua sendo uma estratégia utilizada no esporte, na literatura, na música, na dramaturgia... O jeito negro de ser, demarcando os espaços ainda na contemporaneidade, não ressignifica apenas o ser esportista, ser literato ou literata, ser músico ou música, ser dramaturgo ou dramaturga etc.: na verdade, retoma

a própria questão a respeito do ser negro ou negra enquanto discussão substantiva, prévia ou subjacente a uma discussão adjetiva.

A quem interessa a discussão a respeito do ser negro? A quem interessa a discussão a respeito de algo ser expressão de negritude, ser “coisa de negro”? Por que insistir, ainda, em distinguir, demarcar, discriminar, um cinema negro? Recorre-se ao termo discriminar, aqui, em sua dupla acepção de destacar especificidades e excluir de entre os demais, do meio. Sim, é preciso, ainda – insiste-se, aqui, no termo “ainda” –, afirmar-se como negro e demarcar seu lugar de fala. É preciso, ainda, afirmar-se como negro e demarcar seu lugar de fala?

A reafirmação dessa proposição ou resposta a essa questão (“É preciso...”) dirige-se ao negro – sujeito, substantivo, ou adjetivo – de toda e qualquer frase ou expressão. No Brasil, é conhecida a rotulação (substantivação adjetiva) “coisa de preto”, quase sempre com conotação pejorativa, negativa, racista. Não é uma afirmação qualquer e, muito menos, secundária, decorrente de uma autorização: é uma afirmação, uma determinação, um re-conhecimento pré-conceituoso.

Reconhecimento, literalmente, um conhecimento reiterado, realizado outra vez. Em termos antropológicos e sociológicos, para povos que, historicamente, foram subalternizados, oprimidos, excluídos, inferiorizados, para esses povos e seus representantes nem sempre é fácil a tarefa de autoidentificação, reconhecimento, afirmação de si. No caso dos afrodescendentes, identificados como negros, a caracterização é ainda mais complexa, como tentaremos expor.

Os afrodescendentes são, todos, povos diaspóricos; são aqueles filhos de uma mãe África com outros “país”, donde os afro-americanos, os afro-asiáticos, os afro-europeus etc. Ou, mais particularmente, descendo para o nível de país (sem jogo de palavras), os afro-brasileiros. Conforme Stuart Hall, os povos hifenizados trazem em seus nomes a marca de sua diáspora. Contudo, uma diáspora marcadamente escravista, subumana, que recobre todo um continente e, não, apenas partes desse continente, como Gana, Zaire, Angola, Cabo Verde, Moçambique... Pensar África implicaria em pensar em “países” ou povos inferiorizados (inferiores), marginalizados (marginais), escravizados (escravos). Para não haver exceções, dificulta-se, ao máximo e sempre que possível, a inclusão, no imaginário da África, de povos que sejam historicamente importantes para o Ocidente, como os egípcios.

A situação identitária se mostra complexa, também, devido às questões genética e fenotípica. Em termos genéricos – não em termos genéticos, observe-se –, negro vincula-se à ascendência africana e, não necessariamente, à cor da pele. No Brasil, conforme categorizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a categoria “negro” engloba pessoas “pretas” e “pardas”; nessas classificações, observe-se, mesclam-se critérios objetivos (como a cor da pele) com critérios subjetivos (identificação com elementos históricos e culturais). Como decorrência existencial dessas aproximações culturais e conceituais é possível se afirmar que todo preto é negro, mas nem todo negro é preto, pois pode ter tonalidades de cor de pele diversas.

Ponto essencial da complexidade identitária: a necessidade da afirmação da negritude a partir da consciência negra, tal qual propugnado por Steve Biko. Sem uma consciência negra, sem uma consciência de sua negritude e de seu ser negro – em todo e qualquer agir – não serão poucas as pessoas que, mesmo se recusando a assumir-se como negras, agirão como negras e terão seu agir avalizado e avaliado como “coisa de preto”. Por quê? Porque o pensamento racista não distingue entre o ser negro e o ser preto, submetendo a primeira identidade a uma segunda, já encapsulada em uma aura de submissão, inferioridade e subalternidade... vinculadas à herança maldita da escravidão.

Não permitir a construção de uma consciência negra entre os afrodescendentes brasileiros – os afro-brasileiros – é uma estratégia de divisão e enfraquecimento, vantajosa para a dominação simbólica, psicológica, social, política etc., dos afro-brasileiros, em particular. Estratégia que se fortalece e se manifesta no próprio racismo dissimulado brasileiro, que passa pela ideologia do branqueamento e se imiscui no racismo de marca (em oposição ao racismo de origem).

### **2.3 Razões da universalidade da luta negra**

Ora, quando se afirma a identidade negra a partir da consciência negra, assume-se que o fazer da pessoa negra é um fazer do negro. A pessoa negra, pois, em seu fazer – qualquer que seja ele – entende que seu fazer não pode ser destituído de significação que vai para além de si. Tal representatividade não é exclusiva do negro ou da negra; é inerente a todo grupo ou segmento minoritário em relação à participação do poder: grupo negro, povos originários, mulheres, pessoas com deficiência, grupos

não heteronormativos, idosos etc. A atuação e afirmação negra, pois, carrega consigo a atuação e afirmação de pessoas, grupos e povos excluídos; isso, porque aquilo que é recoberto pela luta negra é mais do que a luta pelos negros, tão somente:

O resgate da dignidade, da cidadania, do reconhecimento, é uma luta que pode ser compartilhada com outras pessoas e povos, pois o que reverbera na luta negra é um anseio de todo aquele que toma consciência da injustiça, da violência, da violação dos direitos humanos mais elementares e universais. No sentido coletivo, a luta do povo negro pode trazer benefícios para outros povos [...] (Justiniano, 2008, p. 251).

Por outras palavras,

[...] sempre que se está tentando avançar discussões sobre direitos e reconhecimentos da especificidade dos negros, no conjunto da sociedade brasileira, o que se intenta, no cume do processo que se quer implantar, é demonstrar que as reivindicações que brotam do clamor do povo negro são, em sentido amplo, eco do clamor de todos aqueles que anseiam por justiça (Justiniano, 2008, p. 286).

Quando discutimos, portanto, o universalismo do particularismo negro, o argumento maior reside no fato de que a luta pelos direitos dos negros (entendido como “povo” negro, ainda excluído, marginalizado, expropriado e violentado) significa a luta por todas as demais pessoas e grupos lançados à mesma condição de vilipêndio de sua dignidade. A solidariedade entre os excluídos se torna fraternidade/sororidade-irmandade dos excluídos.

hooks e Bambara, ambas escritoras e militantes feministas negras, embora discutindo a questão da mulher ou do gênero, insistem na transversalidade das existências pessoais, considerando que existem interpenetrações dos vários papéis de que alguém se reveste, não sendo possível separar uma mulher preta, lésbica, trabalhadora em compartimentos estanques e incomunicáveis, ora militando pela negritude, ora pela homoafetividade, ora pela causa trabalhista... Se a pessoa negra está aí, no mundo, está no mundo como uma pessoa que é negra, mas não apenas negra, ainda que a negritude seja o motor ou o fator que mais possa impulsionar ou caracterizar o seu “estar aí”.

Afinal, a ninguém é dado saber, se a mulher negra assim o desejar, que essa negra é trabalhadora e em qual cargo e função; a ninguém é dado saber, se a mulher negra assim o desejar, que essa negra é hetero, homo ou transexual, cis ou transgênero. O que todas as pessoas podem constatar – e, aí, sim, independentemente de a mulher negra assim o desejar –, é que essa mulher que está aí é, sim, negra. Por tal razão, as lutas dessa identidade que se vive mesmo quando não se quer se tornam coletivas, acolhendo em seu seio as demais lutas de outros grupos minorizados, marginalizados, excluídos, expropriados, violentados.

Assim, uma luta por reconhecimento, ainda que empreendida por uma pessoa negra, que se sabe e se assume negra, conscientemente negra (com uma consciência negra, no sentido defendido por Biko), abre-se para outras particularidades que também lutam por reconhecimento. E é nessa esteira que outras particularidades se mostram maiores do que pensadas a princípio, que algumas ações se revelam mais ambiciosas do que seus agentes poderiam supor (ou querer).

Ousamos afirmar, então, que na contemporaneidade inclusiva em que nos encontramos, o universalismo do particularismo negro é quase como um imperativo, o que traz implicações para o tema que subjaz a toda a argumentação desenvolvida até aqui: o “fazer negro” e, de modo especial, o fazer cinema negro. Mais: dentro do âmbito da discussão do cinema negro, seja substantiva seja adjetiva, a questão que se coloca, na realidade, é: “O registro de imagens – um vídeo, com pretensões mínimas de ser um documentário ou filme amador – realizado por uma pessoa negra a partir de seu cotidiano, sobretudo periférico, pode ser entendido, sob alguma ótica, como expressão de um cinema... negro?”

### **3 Cinema novo, Cinema negro e novas tecnologias como espaço, arena e estratégia de lutas afirmativas e inclusivas**

#### **3.1 Cinema negro e reconhecimento social — um campo de disputa de visibilidade e dignidade.**

Alguns temas podem ser discutidos. Alguns temas exigem ser discutidos. Alguns temas, embora discutidos, apresentam alguns pontos indiscutíveis. Não por



serem pontos interditados; ao contrário, por serem pontos pacificados ou sobre os quais são pacíficos o entendimento, a compreensão, o reconhecimento. No caso do cinema negro, reconhece-se a centralidade e o protagonismo de Zózimo Bulbul e sua obra, destacadamente, **Alma no olho**, escrita, dirigida, interpretada e produzida exclusivamente pelo próprio – e apenas por – Bulbul em 1973. Essa empreitada é um ponto de ruptura naquilo que se pensava e se considerava sobre as relações entre o negro e o cinema, entre a negritude e a cinematografia. De fato, **Alma no olho** impõe, justamente, um novo olhar: um novo olhar sobre o negro, um novo olhar do negro; olhar que reconhece, olhar que se reconhece – ou que busca se reconhecer. Zózimo instiga a que se depare com o Outro (no caso, o negro) no mais profundo e autêntico de seu ser: que se encontre a alma do Outro a partir dos olhos que são essas janelas abertas e alertas. Zózimo provoca que o Outro (no caso, o não negro) dispa-se de suas máscaras ante o olhar negro.

Todavia, como ao redor do epicentro de um redemoinho, do olho de um furacão, o cinema negro circula, gira, metamorfoseia-se. Contemporaneamente, o que – ou quem – pode ser incluído no discurso e no contexto negros do cinema brasileiro? A inclusividade contemporânea pode ser mais midiática e mais fluída, conforme o modelo social diagnosticado por Baumann. Por outro lado, os tempos atuais, a contemporaneidade, podem ser mais abertos ou serem mais suscetíveis aos processos de reconhecimento do Outro/da Outra e a decorrentes processos de inclusão.

Embora elitista em muitos momentos de sua breve – embora rica – história, o cinema, enquanto arte, pode ser entendido ou utilizado (também) como uma estratégia inclusiva, como teorizou Walter Benjamin (2013). Contemporaneamente, neste específico momento mais franqueado à inclusão, o cinema – o cinema negro, de modo especial – define-se como um elemento ímpar de garantia e promoção de inclusividades, algo que lhe era estranho há algumas décadas.

Enquanto cinema que emerge de uma maioria-minoria marginalizada, o cinema negro não é apenas um cinema de negros, com negros, por negros e para negros: é um cinema de um grupo marginalizado, estigmatizado. Um grupo específico, sim, mas um grupo, enquanto minoria, que assume em sua história a história de tantos outros marginalizados que (não) participam da sociedade brasileira contemporânea – grupos que têm em comum a vivência de uma cidadania incompleta ou imperfeita.

Esses destaques são necessários ao se considerar que o cinema negro, conforme define Prudente (2025, p. 81, negritos nossos), “[...] é entendido como uma filmografia das **maiorias minorizadas** – onde o negro está inserido – e das minorias como um todo”.

Tal definição ou, melhor, tal compreensão do cinema negro é de grande relevância e significado, indo – até certo ponto – em oposição ao que foi preconizado pelo *Dogma Feijoadado* (2005). O *Dogma Feijoadado* (epíteto que se sobrepõe ao verdadeiro nome do **Manifesto – Gênese do Cinema Negro Brasileiro**) embora não seja uma unanimidade quanto à totalidade de seu conteúdo, se propõe estabelecer as premissas relacionadas ao que possa ser admitido como cinema negro brasileiro. Cada um desses termos (cinema, negro e brasileiro) não é despropositado: cada termo é, por si só, digno de amplas discussões. A razão de termos invocado o *Dogma* é porque todo manifesto coloca marcos, parâmetros, por vezes, divisões. No mínimo, suscita discussões a partir de sua demarcação. E quais as demarcações que nos fazem, aqui, referi-lo? Justamente, as demarcações referentes ao cinema negro brasileiro que, para ser considerado tal, exige direção negra, protagonista ou protagonismo negro e história negra: tem de ser negra a pessoa que dirige o filme (cineasta), tem de ser negra a pessoa que é a personagem principal do filme e tem de referir-se ao universo negro a trama que se desenrola através do filme. Como o *Dogma*, grande parte da literatura que discute o cinema negro no Brasil reflete e traz a preocupação com que o cinema negro reflita o negro em toda a sua inteireza, o que significa, sobretudo, que a pessoa negra se reconheça naquilo que está sendo apresentado (ou representado) na tela.

Frente a essa preocupação, é mais que legítimo – é necessário – que o negro assuma seu lugar e articule sua voz, seu grito. Quem pode articular a voz, o grito, o protesto negro se não um negro? E quem deve se reconhecer no protesto negro? Talvez, não apenas o negro, mas todo excluído, todo violentado, todo subalternizado. E aqui é importante trazer o questionamento de Spivak.

Em sua significativa discussão trazida a público em **Pode o subalterno falar?** (2010), Spivak propõe diversas análises, dentre as quais destacamos, para nosso propósito, aquelas sobre subalternidade(s), direito à voz (lugar de fala?), representatividade e as inclusividades possíveis na contemporaneidade inclusiva. Primeiramente, a subalternidade não é uma disposição natural de pessoas – indivíduos ou grupos, povos

– mas uma situação derivada de relações assimétricas, estado resultante de jogos e exercícios de poder a partir da diferenciação ou identificação de um Outro (que não o Eu). Subalternidade não diz respeito apenas a inferioridade: refere-se, sobretudo, à negação de o Outro poder ser quem é e quer ser, pois esse outro é criação do meu Eu, ou o Eu do dominador. Subalternidade, enfim, significa estar alguém relegado ao silêncio, necessitando de um representante que fale, de forma autorizada – mais reconhecida –, por si. O subalterno não tem direito à voz e, por conseguinte, não consegue e não pode expressar e expressar-se. Todavia, o subalterno mais se pulveriza do cenário quando é re-presentado, pois sua condição de subalternidade não lhe permite ser representado adequadamente, já que não é ele mesmo quem se coloca em cena, mas outra pessoa que domina a capacidade discursiva e de legitimidade – não raro, a pessoa mesma que interdita ao subalterno sua capacidade de ser e estabelece os repertórios simbólicos mediante os quais uma representação seria possível. Tal processo conduz, não à inclusividade, mas, à maior segregação, pois o Outro/Outra que se permite no cenário social é uma caricatura moldada pelos ditames do poder instituído e instituinte. O poder que institui e que cria condições e mecanismos de re-presentação (do Outro/Outra) é o mesmo poder que interdita e, obviamente, forja a subalternidade.

Em grandes linhas e em uma perspectiva histórica, tais são os estratagemas lembrados por aqueles que denunciam os processos coloniais, sejam de corações e mentes individuais sejam coletivos (povos, países...). E assim como Kant afirmara que era necessário coragem para pensar por si próprio (*sapere aude*) e sair de uma condição de menoridade, também se faz necessária uma tomada de consciência de sua menoridade social e seu silenciamento – a subalternidade – para erigir-se como alguém que é (um autêntico EU). Assim, em termos de negritude, não basta ser negro: é preciso reconhecer-se negro, o que vai muito além do nascer em uma família negra (ser afrodescendente em maior ou menor escala genealógica, sendo filho(a), neto(a), bisneto(a)...) ou da tonalidade da pele. É preciso, como propunha Biko, tornamos a insistir, ter consciência negra.

Dialeticamente, retome-se a complexidade do apontado por hooks e Bambara quanto à indissociabilidade da pessoa e as possíveis multiplicidades de sua(s) causa(s). Quem me representa? Quem eu represento? Qual é o negro no cinema que representa o negro e o torna cinema negro?

### 3.2 Esse cara – negro – sou eu

Aprofundando a reflexão em termos de representatividade negra, tomemos o caso do filme *Madame Satã*: protagonizado por Lázaro Ramos, aborda a vida do negro João Francisco dos Santos, um homossexual transformista denominado Madame Satã, que viveu no Rio de Janeiro na primeira metade do século passado. Ambientado na boemia carioca, o filme tem como trama central um menino migrante, filho entre outros 17 irmãos, órfão ainda na infância, que começa a trabalhar cedo como vendedor ambulante, cozinheiro etc., ingressando no mundo da malandragem e, sim, do crime – a ponto de ter passado cerca de 30 anos de sua vida entre idas e vindas das cadeias; idas e vindas intercaladas com brigas, espancamentos, navalhadas, tiros... Ou, se se preferir, passou cerca de 30 anos de sua vida entre brigas, espancamentos, navalhadas, tiros etc., intercalados com idas e vindas das cadeias. Seja qual for a ordem do drama que se escolher, uma coisa é certa: pessoas negras se identificam com o drama de *Madame Satã* (assim como pessoas homossexuais também o poderiam). Não obstante isso, *Madame Satã* não seria um filme representativo do cinema negro; afinal, foi dirigido (e escrito) por Karin Aïnouz, um não negro. Não seria?

Por outro lado, por que muita bibliografia referente ao cinema negro não aponta a primazia ou o trabalho seminal de Adélia Sampaio, cineasta que foi a primeira mulher negra a produzir um longa-metragem na América Latina, o filme **Amor proibido**, em 1984? Talvez a temática – amor lésbico entre duas mulheres brancas – não trouxesse protagonistas nem temáticas estritamente relativas à cultura negra brasileira. A filmografia de Adélia Sampaio é vasta (tanto quanto “antiga”), englobando curtas e longas-metragens. Não obstante isso, ela não seria uma criadora de cinema negro... Ela não seria uma criadora de cinema negro?

Sem ter o respaldo técnico, o respeito profissional, o reconhecimento midiático e de segmentos especializados, como poderiam, então, pessoas negras se tornarem produtoras do cinema negro, se desconhecem os requisitos para que sua arte seja reconhecida como arte cinematográfica negra? Considere o panorama da contemporaneidade inclusiva por alguns instantes. Dentro desse panorama, considere o avanço das tecnologias, sobretudo enquanto aplicação em redes digitais de comunicação e produção de sentidos, tais como a internet, as redes sociais e a inteligência artificial;

considere, ainda, que a dinâmica inclusiva de diversidades e de possibilidades não permite que se sepulte a questão a respeito do mundo que é e do mundo que se quer, do mundo que se considera como melhor ou possível e do mundo enquanto fantasia. A disputa entre o real e a realidade, entre o real e o imaginário, entre o real e o virtual enveredam pelo campo da presença, da visibilidade e, junto com essas presença e visibilidade, a dignidade a elas inerente.

Enquanto arte e enquanto expressão de um sujeito, de um grupo social, o cinema negro não pode se furtar a um posicionamento entre o real que está aí, dado, e a realidade que se projeta, que se almeja, com a qual se sonha. Pesa sobre o cinema negro a perpetuação de estereótipos e a proposição de outros modelos de ser; pesa sobre o cinema negro o imperativo socrático de conhecer e expressar si mesmo, a pessoa negra. Afinal, o negro é esse, registrado no cinema? Para responder afirmativa ou negativamente, outras respostas têm de ser dadas. Responder, primeiramente, quem é esse negro que faz cinema; quem é esse negro que o cinema representa; qual é essa história que quer se vincular ao negro; quem é o público que se vê representado e se encontra no cinema dito negro.

Definida a identidade negra, então, todo fazer do negro é um fazer negro? O fazer literatura, por parte do negro, significa fazer literatura negra (lembrar Machado de Assis)? O fazer música, por parte do negro, significa fazer música negra? O fazer cinema, por parte do negro, significa fazer cinema negro?

Responder essas questões, como se costuma dizer, não significa resolver os problemas; significa, tão somente, decidir por quais trilhas se há de buscar algumas das soluções para o problema maior de responder à grande questão de fundo – o que é o cinema negro, o que torna uma produção cinematográfica uma expressão ou representação do cinema negro?

### 3.3 Como reconhecer que esse cara sou eu

Acompanhemos alguns exemplos que podem nos auxiliar no aprofundamento da reflexão, considerando-se a contemporaneidade inclusiva e as múltiplas inclusividades contemporâneas. Muitas pessoas leram o livro **A cor púrpura**, escrito e publicado por Alice Walker em 1982. É bastante provável que um contingente significativamente maior do que o de pessoas leitoras tenha assistido o filme homônimo, dirigido por

Steven Spielberg e lançado em 1995. O livro, escrito por uma autora negra, tendo como protagonista e personagens centrais pessoas negras, e versando sobre um drama que foca questões negras, sem sombra de dúvidas poderia ser considerado um exemplo de literatura negra. Pois bem, a adaptação para o cinema mantém as personagens e a trama negras; o produtor, porém, não é um negro (trata-se de Steven Spielberg) – nem o roteirista, o holandês Menno Meyjes. Nesse caso, portanto, não se trata de um filme pertencente ao cinema negro. Mas, será que um filme sobre negros, protagonizado por pessoas negras, porém dirigido por um não negro, mesmo que estabeleça identificação entre um público negro e o drama retratado pelo filme, ainda assim, não pode ser considerado cinema negro?

Vejamos a questão do reconhecimento. Uma de nós coordena um projeto de leitura em unidades prisionais do estado de São Paulo. Trata-se de um projeto de remição de pena a partir da leitura; leitura, essa, que pode ser realizada sem qualquer mediação, com mediação prévia, a partir de vídeo explicativo contextualizando a obra, e com mediação dirigida, destacando personagens e pontos do livro que devem merecer atenção por parte do leitor. Após a leitura do livro, o reeducando deve redigir um resumo da obra, o que é feito em uma sala adequada, acompanhado por um supervisor, durante trinta minutos. O resumo deve apresentar coerência lógico-temporal, apontar personagens principais e as linhas gerais do desenvolvimento da trama.

Em uma das ocasiões, o livro proposto foi, justamente, **A cor púrpura**. Dentre os leitores, pessoas de diversas etnias, sim, mas sendo uma parcela significativa de afrodescendentes, pessoas negras, embora nem todas pretas. Os relatórios destacaram a questão da mulher, a importância da resiliência, o machismo e suas consequências etc. Nenhum texto apontou para a questão da negritude, do racismo, não sendo o fator negro o ponto de identificação e reconhecimento do leitor.

No caso d' **A cor púrpura**, a questão do gênero talvez tenha sido a mais marcante, embora hooks e Bambara afirmem a indissociabilidade da pessoa. Devemos refletir, não obstante, a partir do receptor, da – digamos – pessoa comum e, não, da militante. O que foi observado com relação a **A cor púrpura** pode se aplicar a outras obras. E, também, em relação à própria consciência de si como pessoa negra. Se existe alguém com culpa nessa história toda, por certo que não são os autores, atores, tramas e demais elementos literários ou cinematográficos; não existiriam culpados, na verdade – o que existiria ou

persistiria é uma (in)consciência incapaz de assumir, autenticamente, que “Esse/essa cara sou eu”.

### 3.4 Novas tecnologias e a exibição dos excluídos

Nos últimos anos, assistiu-se à emergência daquilo que Andrew Keen denominou “culto do amador”; um cenário em que qualquer pessoa pode assumir o papel principal de sua trama. A já referida tecnologia, disseminada pela internet e as redes sociais, amparada em dispositivos móveis, cada vez mais dispersos e onipresentes, pode ser a oportunidade para que as pessoas se projetem, se façam conhecer e se reconheçam. Às vezes, protagonizando e se mostrando mesmo à revelia de vontades e de roteiros planejados.

Acompanhemos alguns exemplos.

a) Um grupo de jovens negros, voltando de uma festa e entrando em um prédio de alto padrão, é parado pela polícia, considerando que os jovens – suspeitos, pois negros – representavam uma ameaça pela simples presença naquela região.

b) Uma mulher negra, apesar de deputada (embora não famosa), é barrada em alguns ambientes do Congresso Nacional; afinal, uma mulher negra (suspeita), com traços – sobretudo, penteado – fora dos padrões, não poderia ser uma “representante do povo”.

c) Uma adolescente foi obrigada a mudar o tipo de corte de cabelo (suspeito?) ou, ao menos, a ocultar seu cabelo, uma vez que não era um tipo de penteado adequado à disciplina da escola (cívico-militar).

d) Uma mulher negra, que acabara de comprar seus produtos e portava a nota fiscal comprovante da operação, é perseguida (pois suspeita) e acusada de ter furtado um estabelecimento em um shopping de alto padrão.

Não são narrativas da África do Sul ou do sul dos Estados Unidos de décadas atrás, nem acontecimentos de um Brasil de séculos passados: são acontecimentos registrados no Brasil da terceira década do século XXI. E o reforço da expressão deve ser sobre o fato de que tais acontecimentos foram, literalmente, registrados. Aliás, só se tornaram conhecidos e tiveram desdobramentos para os ilegítimos agressores porque houve registros; ou seja, “Tinha uma pedra no meio do caminho”.

O poema de Drummond faz tropeçar na câmera na mão (e a ideia na cabeça), segundo o mandamento atribuído a Glauber Rocha; no meio do caminho havia uma pedra: um aparelho telefônico, um celular e sua câmera, impertinentes, intrusos, desmistificadores.

Até há pouco, o registro de imagens dinâmicas, vídeos, filmes, era um processo de elevada técnica e, ainda mais, um processo caro, o que corresponde a afirmar que a produção audiovisual – o cinema, de modo especial – era um processo artístico e comunicativo elitista, propenso a legitimar, justamente, uma postura que se queria hegemônica. Essa não era a totalidade da produção cinematográfica, mas a regra, até há algumas décadas. Óbvio que não se está colocando em discussão, aqui, a qualidade da produção, os recursos especiais, a arte-finalização... Nada disso. O que se pensa em destacar é a questão da hegemonia, da dominação. A produção – embora nem sempre – amadora catapultada pelo uso de *smartphones* representa, com todos os seus percalços, riscos, usos e abusos, um movimento de libertação, resistência, afirmação da diversidade, inclusão.

Afirmamos que a produção por *smartphones* nem sempre é periférica ou amadora (amadorística) porque existem filmes que estão situados no grande circuito mundial dos espaços cinematográficos e das plataformas de *streaming* e que foram totalmente produzidos com o uso do acessível celular, como é o caso, apenas para exemplificar, do filme **High Flying Birds**, dirigido por Steven Soderberger, contando com reconhecido elenco e elogiado pela crítica. Se a produção periférica não chega a tais estrelismos, a expansão das possibilidades e do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação mostram-se, cada dia mais, como mais uma opção de inclusividade trazida pela contemporaneidade, como indicado a seguir.

O Brasil, hoje, possui mais aparelhos e linhas de telefonia celular do que pessoas: de acordo com a Teleco, Inteligência em Telecomunicações, o Brasil tinha, em maio de 2025, cerca de 264 milhões de aparelhos celulares (linhas ativas) (conf. <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>); destes, cerca de 70% com tecnologia 4G (16,6%, tecnologia 5G; 7,3%, 2G; e 6,4%, 3G). Por óbvio, admite-se que tais aparelhos sejam equipados com algum tipo de câmera. Logo, valida-se o mote referido: na mão, em qualquer ocasião, uma câmera. Por certo, não faltam ideias, nem ocasiões, de registros da “vida como ela é”.

Esse cenário torna-se a ocasião propícia para se indagar a respeito de como o negro registra sua vida, seu cotidiano específico e como pode fazer com que sua voz



seja ouvida, seu rosto seja visto, seu ser seja reconhecido. As telas de televisão parecem teimar em registrar as pessoas negras apenas em situações degradantes, envoltas em violência, em condições subumanas, em contextos ausentes de direitos. O negro é filmado em periferias, lixões, atrás das grades. O negro é o personagem das barricadas em protestos pelos atropelamentos impunes; barricadas em protestos pelas matanças indiscriminadas – de crianças e adolescentes negros – decorrentes de “operações” que ninguém sabe quais seus reais benefícios. Do outro lado, seja das câmeras seja dos cenários de caos, enquanto repórteres, cineastas, roteiristas etc., os negros são mais difíceis de se encontrar, embora tal condição esteja mudando nas últimas décadas. Hoje já não se veem pessoas negras apenas em cenas de crimes (como agentes ou vítimas); hoje já se podem ver pessoas negras apresentando programas de variedades, telejornais, encenando novelas e filmes. Não obstante a referida alteração contextual, essa presença se dá em qual quantidade e em que nível? No caso do cinema, sobretudo, surge a pergunta: esse cinema que está aí... Qual sua relação com a figura negra? Mais: o que o cinema significou e, contemporaneamente, significa para a pessoa negra, individual e coletivamente?

## **4 Cinema negro ou cinemas negros**

### **4.1 As causas e os causos do cinema negro**

A causa negra... colocar essa exigência traz um conflito interno; conflito que incide na proposta mesma de inclusão: faz-se um cinema negro de modo a que o negro possa se ver e se sentir reconhecido como parte da sociedade na qual se encontra. Porém, para que possa ser reconhecido como parte da sociedade em que se encontra é preciso, primeiro, que seja reconhecido como uma alteridade. Aqui se propõe um trajeto não facilmente acatado, que consiste em ressaltar a universalidade da particularidade ou as características e demandas particulares que são universais; algo que se desenha quando aquilo que se reivindica para uma pessoa ou grupo – no caso, a particularidade das pessoas negras – representa uma conquista ou direito que promove a humanidade de todas as demais pessoas (não negras).

Esse seria um trajeto, um caminho inclusivo, pois o termo inclusivo, aqui, é entendido como o reconhecimento, a abertura, a admissibilidade da convivência entre

as diversidades das particularidades de cada pessoa. E essa inclusividade contemporânea é um imperativo quase kantiano uma vez que pode se desvelar como um movimento de resistência à ameaça, também contemporânea, embora não apenas, de um recrudescente fascismo – um projeto de sociedade que não se deixa chamar pelo nome. Fascismo que se revela na exclusão, na uniformidade e no uniformismo – de ideias, de expressões, de projetos de vida e sociedade, de pessoas que constituem um povo.

Ao não se deixar chamar pelo nome adequado, o fascismo tenta se camuflar por vestes associadas à democracia. No centro de tudo, reitera-se, o povo. Sempre. Todavia, aquilo que parece ser algo simples, facilmente compreensível e aceito, o conceito de povo é eivado de nuances, de fios que se entrelaçam e, se não forem adequadamente tratados, podem comprometer toda a tecitura do tecido... social. Afinal, falar de povo em uma perspectiva fascista não é a mesma coisa que falar de povo em uma perspectiva verdadeiramente democrática, pois inclusiva.

Esse é um ponto que precisa ser destacado quando se coloca – ainda – a discussão de uma inclusividade... contemporânea. Em pleno século XXI, categorias, conceitos, condições historicamente relevantes e construídas ainda devem ser recuperadas, defendidas, recolocadas, pois as perspectivas, atualmente, parecem não ser as mesmas para todos, no Brasil: afinal, quem é o povo brasileiro? Essa pergunta, aparentemente simples, tem sido tratada de forma simplória. É pertinente se falar em povo brasileiro, como um todo homogêneo, igualitário, ou existem demandas específicas para grupos específicos, a ponto de se poder falar em povos distintos que se amalgamam na formação do povo genérico? Ou, por outros termos, é possível, pertinente (ou até necessário), falar-se em povo negro – mesmo quando integrante do povo brasileiro?

Na realidade, o povo brasileiro é, sim, mais complexo do que se acreditava, quando o assunto é mistura de etnias: recente artigo publicado na revista científica *Science* (2025) demonstra que a população brasileira é a mais miscigenada, contemporaneamente, contando, em sua constituição, com a participação de indígenas americanos (povos autóctones ou originários), europeus e africanos. Chama a atenção, dentro desse amálgama, que a população atual apresente fortes traços dos cerca de cinco milhões de europeus imigrantes e dos cerca de cinco milhões de africanos escravizados; porém, não há muitos traços dos cerca de 10 milhões de nativos. Paradoxalmente, registram-se, ainda atualmente, 53 línguas ou dialetos europeus oficialmente utilizados no país (sendo que o alemão é o idioma mais falado, com estimados três milhões de falantes),

mais 274 línguas indígenas. Embora seja o país com a maior diversidade africana fora do continente africano, nenhuma língua africana é falada, oficial ou oficiosamente, pelos descendentes de africanos no Brasil.

Importa aprofundar o que foi indicado anteriormente: povos que chegaram ao Brasil, acentuadamente com as políticas migratórias visando atrair trabalhadores para a substituição da mão de obra escrava (mas, não apenas), mantiveram grande parte de suas culturas – sobretudo, o idioma, um dos elementos centrais para os processos de reconhecimento identitário. E não são idiomas sussurrados em covis e alcovas, ou nos segredos dos lares; são, sim, idiomas reconhecidos ou cooficiais, ensinados em escolas, registrados em documentos oficiais, falados no cotidiano. Alguns municípios são, inclusive, referência quanto ao uso e preservação de determinados idiomas, como Pomerode, no sul do Brasil, onde mais de 70% de sua população fala o pomerano (língua que está quase extinta na própria Alemanha, de onde provém) e São Gabriel da Cachoeira, no extremo norte brasileiro, com uma população quase exclusivamente autóctone e o nheengatu (bem como o baniwa e o tukano) sendo falado por cerca de 90% de seus habitantes.

E o negro e seu cinema? Ou ao inverso: e o cinema e os seus negros?

A emancipação permitida por uma câmera na mão é um convite à expansão da expressividade negra, base da arte, do cinema e da vida negra. Registros, roteiros e produções periféricas que reconhecem que o negro é diverso, é sarará, como cantam e como celebram em festivais. Produções que quebram paradigmas, mesmo dentro da mundividência e do universo negros, sem se perder e sem perder suas raízes.

Nos últimos anos, tem emergido no Brasil um circuito vigoroso de produtoras de cinema negro alternativo, que operam fora dos grandes estúdios e das lógicas hegemônicas da indústria audiovisual. Essas iniciativas, geralmente coletivas e periféricas, não apenas reivindicam o direito de narrar, mas constroem novas gramáticas visuais, políticas e afetivas para o audiovisual negro. Entre essas produtoras, destaca-se a Afroflix, uma plataforma colaborativa criada por Jéssica Queiroz, que reúne conteúdos audiovisuais produzidos por pessoas negras, indígenas e não brancas. A proposta da Afroflix é tanto curatorial quanto política, funcionando como uma alternativa à invisibilização nos espaços tradicionais de exibição. Entre os filmes disponíveis e promovidos pela rede estão **Kbela** (2015), de Yasmin Thayná, um curta-metragem poético sobre identidade

e estética negra, onde as personagens refletem sobre seus cabelos e se empoderam (o filme foi feito com financiamento coletivo)<sup>5</sup>.

Outro exemplo relevante é o coletivo *Nós, Mulheres da Periferia*, que, embora inicialmente voltado ao jornalismo independente, tem se articulado com produções audiovisuais documentais de impacto social, como **À Margem do Corpo** (2021), e o curta **Negritudes em Mim** (2022), que dialoga com os afetos, os enfrentamentos e as potências das mulheres negras periféricas.

Embora mínimas, as referências anteriores servem para indicar a complexidade e, ao mesmo tempo, a capilaridade que vai assumindo o cinema de resistência, o cinema inclusivo, o cinema negro que, se para alguns, não tem seus alicerces e embrião no Cinema Novo, afirma-se, cada vez mais, como um Novo Cinema. Novo, até mesmo, porque rompe com um exclusivismo que pode se converter em excludência.

### Considerações Finais ou Perspectivas da Inclusividade do Cinema Negro

O universalismo do particularismo negro coloca as bases para se falar a respeito de processos inclusivos, tornando o negro um porta-voz (privilegiado, porém, não único) dos excluídos. Se assim é possível se discutir uma forma e dinâmica inclusiva na contemporaneidade, tal premissa vai exigir uma recíproca: que a representatividade negra não seja, ela mesma, exclusiva e restritiva aos princípios colocados pelo **Dogma Feijoadá**. É possível, sim, que, colocado em perspectiva histórica, o **Dogma** tenha se constituído em um parâmetro imprescindível. Porém, ainda mais em se tratando de um cinema negro *brasileiro* (com o brasileiro enfatizado, sim), há que se atentar para toda a complexidade do ser negro no Brasil – panorama não apenas demonstrado pelo artigo “Admixture’s impact...”, mas pelas próprias experiências derivadas das tais bancas de heteroidentificação racial, tão comuns, atualmente, em concursos públicos e processos seletivos que consideram as cotas raciais como critério de reserva de vagas.

É certo que Ianni considerou que, no Brasil, a questão racial é, também, uma questão social, de classe. Isso porque existe uma imbricação entre o lugar socioeconômico (classe) e o perfil étnico-racial (o ser negro) – algo tão bem cantado por Caetano Veloso em sua música **Haiti**, que joga o jogo das palavras revelando que os brancos são quase

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE> =

pretos de tão pobres, pois alguns são pretos de tão pobres enquanto outros são pobres de tão pretos. Esses “quase” que confundem as câmeras e as IA de reconhecimento facial – só lembrando que a IA é treinada por humanos e, por conseguinte, embora inteligente, e embora artificial, traz consigo os conceitos e preconceitos de quem a treina. E aí vem a dúvida a respeito de como sanar a dúvida sobre quem é o negro. Todavia, há quem diga que, se alguém tiver alguma dúvida a respeito de quem é negro, basta perguntar a um policial que ele saberá identificar.

Algum ensinamento dessas identificações, heteroidentificações e autoidentificações? A necessidade da formação da consciência negra, primeiramente, de modo que o negro reconheça que aquilo que ele faz é, sim, “coisa de negro” – queira ele ou não. Portanto, se ele atuar (no sentido geral) de forma alienada, será uma obra que até mesmo poderá investir contra o próprio negro.

São muitas perspectivas, muitas ações e atuações, diretrizes e diretoras/diretores, para falar o mínimo, que envolvem o cinema negro. Faz parte da própria dinâmica da luta a contemplação da(s) diversidade(s), do reconhecimento identitário que brota dos mais excluídos e subalternizados; e, a partir desse posicionamento, emancipar-se pelos mais diversos grupos marginalizados, emancipando os mais diversos grupos marginalizados, buscando incluí-los e ser canal de expressão de suas vozes. O passo inicial para essa jornada talvez se afigure tímido, espelhando-se em uma submissão fática, que traz a lógica simples e objetiva da mãe baiana do início deste artigo, reconhecendo que, a despeito de como e onde ocorra o parto (brota a arte), à revelia de qual forno seja utilizado (cenário, argumentos, tramas e dinâmicas), quem nasce de uma gata são sempre gatinhos e, não, biscoitos.

## Referências

- AZEVEDO, Vinícius. Teoria da Curvatura da Vara: origens e formulações. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.16, n.1, p.1030-1039, abr. 2024.
- BAMBARA, Toni Cade. (Ed.). **The black Woman**: an anthology. New York: Washington Square Press, 2005.
- BIKO, Steve. **I write what I like**: a selection of his writings. Cambridge: ProQuest LLC; African Writers Series, 2005.

BLOOM, Harold. **Genius**: a mosaic of one hundred exemplary creative minds. NewYork: Warner Books, 2002.

\_\_\_\_\_. **Genios**: un mosaico de cien mentes creativas y ejemplares. Trad. Margarita Valencia Vargas. Barcelona: Editora Anagrama, 2005.

DE, Jeferson. **Jeferson De**: Dogma Feijoadá, o Cinema Negro Brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Cultura: Fundação Padre Anchieta, 2005. (Coleção Aplauso. Série Cinema Brasil).

ESTATÍSTICAS de celulares no Brasil. TELECO – Inteligência em telecomunicações. Disponível em: [teleco.com.br](http://teleco.com.br). Acesso em: 25 jun. 2025.

HALL, Stuart. (Liv Sovik (Org.)). **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

hooks, bell. **E não sou eu uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JUSTINIANO, Leonides da Silva. **Percursos identitários**: patriotismo constitucional, eu pós-convencional e identidade negra. 2007. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: \_\_\_\_\_. **Immanuel Kant**: textos seletos. 2ª ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-116.

NUNES, Kelly; et alii. Admixture’s impact on Brazilian population evolution and health. In: **Science**, v. 388, i. 6748, p. 718-731, May 15 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz. Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 145, p. 71-82, abr./maio/jun. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

## Obras consultadas e recomendadas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Trad. Gabriel Valladão Silva. Org. Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre, RS: LP&M Editores, 2013.

CANDANDA, Davidson Davis do Nascimento; BORGES, Roberto Caros da Silva; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues. “Cinema Negro Brasileiro”: histórias, conceito e panorama de um movimento cinematográfico. In: **Revisgta da ABPN**, v. 14, n. Ed Especial, p. 279-300, out. 2022.

CÂNDIDO, Márcia Rangel; et. alii. Gênero e raça no cinema brasileiro. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, 1-21, 2021.

CARVALHO, Noel dos Santos. A celebração da negritude no documentário **Alma no olho** (1973), de Zózimo Bulbul. In: **Doc On-line**, n. 34, p. 6-19, set. 2023. Disponível em: [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt). Acesso em: 12 jun. 2025.

FREITAS, Suellem Lopes. Cinema negro brasileiro: memórias e vivências no audiovisual contemporâneo. **Anais de Resumos Expandidos do Seminário Internacional de Pesquisas em Miatização e Processos Sociais**, [S.l.], v. 1, n. 3, sep. 2019. ISSN 2675-4169. Disponível em: <<https://midtaticom.org/anais/index.php/seminario-miatizacao-resumos/article/view/876>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

hooks, bell. **Cinema vivido**: raça, sexo e sexo nas telas. Trad. Natalia Engler. São Paulo: Elefante, 2023.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros**: raça e representação. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MORAES, Dênis de (Org.); RAMONET, Ignacio; SERRANO, Pascual. **Mídia, poder e contrapoder**: da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. (Recurso digital).

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

# Cinema na Educação Infantil: porque precisa ser incluído

Karla Isabel de Souza  
Rogério Garcia Fernandez

## **Contextualização do tema**

O ilustrador francês Michel Ocelot é reconhecido como um produtor de cinema com habilidades para dialogar com as crianças do mundo todo. Seu mais famoso personagem, Kiriku, um menino que mora em uma aldeia indígena, em Senegal, África, conseguiu entrar no universo infantil e dialogar com crianças de diferentes idades e culturas. Nesse universo podemos inclusive incluir crianças bem pequenas, e de diferentes culturas em diferentes países. O sucesso do personagem foi tão grande que ganhou uma trilogia.

No caso do exemplo citado, temos uma trilogia cinematográfica voltada para crianças, como já comentado, que inclui crianças pequenas e crianças bem pequenas que tem como temática a cultura africana, mas podemos considerar que também atende outras temáticas culturais, como a vida da criança e suas relações com os adultos. Uma temática que interessa crianças pois possibilita observar as diferentes reações que existem nas famílias e nas comunidades.

Um quesito muito importante que merece ser observado nas produções de Michel Ocelot também é o público alvo. Por serem produções voltadas para crianças,



se trata de longa metragens, que atendem um público com poucas produções. É sobre isso que queremos falar.

A grande questão que esse texto levanta é: Por que o universo cinematográfico infantil não é temática frequente de grandes produções?

Na verdade, temos produções cinematográficas para crianças, mas sua grande maioria tem apelo consumista, mesmo que as produções se apresentem com temáticas relevantes, acabam sempre sendo usadas para vender produtos, alguns destes produtos acabam entrando inclusive na escola, como mochilas, copos e lancheiras.

Os filmes comerciais dialogam com crianças, com temáticas interessantes que agradam os adultos que buscam alternativas de diversão com apelo educativo para crianças. Diferente dos filmes comerciais, filmes como *Kiriku*, infantis não-consumistas, com raízes culturais fortes, narrativas autênticas e produções que privilegiam a arte em vez do merchandising não são fáceis de achar.

Seguindo a linha das produções como *Kiriku*, os filmes para crianças têm o desafio de equilibrar a criatividade, o respeito à inteligência das crianças e claro, manter resistência às pressões comerciais. Quando pensamos em contar uma história para uma criança precisamos comunicar sem subestimar, as crianças percebem mais do que os adultos imaginam, mas é importante entender que elas possuem ritmo e linguagem próprios.

Para além de *Kiriku* podemos falar de outros longas (poucos) que são exemplos de uma boa comunicação com crianças. *O Menino e o Mundo* (2013) que não tem diálogos claros, mas emociona pela visualidade e sons e *O Conto da Princesa Kaguya* (2013), uma animação baseada no *conto* popular japonês “O corte do bambu”.

O filme *O Conto da Princesa Kaguya* é uma produção do Studio Ghibli, o mesmo estúdio de animação japonês conhecido por seus filmes artisticamente impressionantes e narrativas emocionantes, o estúdio se tornou um símbolo da animação de alta qualidade internacionalmente. São do mesmo studio o premiado *A Viagem de Chihiro* (2001), um outro filme que podemos indicar para crianças, um pouco maiores.

O Studio Ghibli trabalha com temas profundos que exploram ecologia, humanidade, infância e a relação entre o mundo natural e o espiritual, com personagens complexos, ou seja, protagonistas fortes (muitas vezes femininas) e vilões que não são puramente malvados. Exatamente como acontece nas obras de Michel Ocelot.

Estamos no início do texto e já esgotamos as possibilidades de longa metragem para crianças. E por que isso acontece? Por que a produção para crianças é escassa?

Podemos tratar o assunto com algumas hipóteses. A primeira é que os filmes para adultos podem atingir adolescentes, jovens e idosos, ampliando seu potencial de bilheteria. E, tratando de bilheteria, as crianças dependem de um adulto para ir ao cinema ou escolher filmes em streaming, o que pode reduzir a demanda espontânea. Também podemos mencionar que as premiações estão mais focadas em filmes adultos, assim, a indústria cinematográfica deixa o público infantil com pouca ou nenhuma produção.

É uma questão de consumo também, existe um mercado de volume de produção para adultos que consomem filmes de roteiro simplificado, pouco artístico, ou seja, apenas para entretenimento e que acaba tendo baixo custo. Claro que temos uma indústria cinematográfica que trabalha com filmes adultos de alta qualidade, que, como os infantis, de alta qualidade, também são caros de produzir. Mas a diferença de um filme adulto de alta qualidade para um infantil é que as possibilidades de ser premiado e alcançar altas bilheterias são maiores, assim, os produtores preferem investir em filmes adultos de qualidade.

No fim das contas, hoje, o mercado cinematográfico infantil depende de produção cultural independente. Aqui nesse texto defendemos, por conta da importância de produção voltada para crianças, incluindo as bem pequenas, de financiamento sem objetivos de lucro, pois estamos tratando de um público especial. Um público em formação cultural, política e social, que necessita de acesso à cultura e entretenimento de qualidade.

### **Produção audiovisual para crianças – tem sua relevância**

Para justificar a necessidade de um mercado audiovisual para crianças é preciso entrar no universo infantil, é necessário entender a concepção de infância. Sabemos que na relação de adultos com as crianças há processos relevantes de construção de cultura e conhecimento. Benjamin (2013) ao narrar sua experiência, como uma criança da burguesia na Berlim do início do século XX, mostra as relações construídas em uma interação com objetos e lugares. O que o autor mostrou foi como as suas experiências enquanto criança impactaram na sua formação.

A pedagogia conhece essa perspectiva também com as pesquisas realizadas Ariès (1978), ao construir a história da infância e mostrar como acontece o reconhecimento da criança na sociedade. O autor mostra que se trata de um universo muito conturbado, marcado por uma sociedade que demora para entender e reconhecer a criança na sociedade.

A Pedagogia da Educação Infantil hoje busca a valorização do brincar, da permanência por mais tempo da criança em um universo onde o lúdico e a interação com novas experiências sejam valorizadas. Tudo em contraposição ao movimento histórico da sociedade de buscar preparar a criança para o universo adulto, para o mundo do trabalho (Ariès, 1978).

Competências como autonomia, organização, controle emocional foram por muito tempo objetivos pedagógicos da educação infantil voltados para preparar a entrada da criança na escola, uma preparação focada na disciplina corporal e social. A criança se prepararia para ficar mais tempo sentada para realizar as atividades de formação teórica que a escola exigia. Ouviria o adulto sem questionar. A denominação pré escola ainda é uma concepção relacionada com um preparo para a entrada na escola que ensinaria ler e escrever, ou seja, as primeiras competências para o mundo do trabalho.

A escrita tem sim sua importância, mas a sociedade conseguiu viver sem ler e escrever, preparando as pessoas para a vida em sociedade. McLuhan (1997) conta no seu livro *Galáxia de Gutenberg* como a escrita impactou a sociedade. Em continuação com os avanços da comunicação podemos observar que a sociedade ainda sofre grandes impactos, principalmente na escola que precisa usar os novos modelos de comunicação impostos pelas tecnologias (Souza, 2009).

É também por esse impacto que a criança bem pequena precisa ter garantido o acesso a conteúdo de qualidade desde muito pequena. Recentemente autores como Kishimoto (2011) mostraram a importância do brincar, mas tratando da ressignificação das interações e ressignificando os objetivos pedagógicos da educação infantil. As competências focadas anteriormente com o objetivo de disciplinar a criança, com autonomia, organização e controle emocional passam a ter um enfoque específico considerando a educação infantil como uma etapa da educação básica com objetivos voltados especificamente para essa etapa.

Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas passam, recentemente, ter uma orientação pedagógica, ganham uma orientação que está organizada na BNCC –

Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017). A ideia agora é entender que precisamos dar espaço de produção de conhecimento para esses cidadãos, mesmo sendo bem pequenos, mesmo sem dominar a escrita e como poucos vocabulários em suas falas.

Não há dúvida que a escola, desde sua origem, prepara a criança para a sociedade (Ariès, 1978). A grande questão que sempre esteve presente nos debates pedagógicos é: que sociedade é essa?

Para escapar da concepção de educar para subserviência ou, como aponta Manacorda (2006), para a preparação de mão de obra para o trabalho. A criança bem pequena e a criança pequena precisam de espaço para se desenvolver considerando sua cultura e seu território (Singer, 2015). Importante considerar que a principal fonte de interação da criança com a cultura está no brincar (Kishimoto, 2011). Os filmes, como outras interações, também trazem repertório para que as crianças possam, na brincadeira, criar, explorar e construir conhecimento além de interagir com a cultura.

Aqui temos dois tópicos relevantes: o brincar e a interação com a cultura.

A importância do brincar está garantida por lei e preconizado pela ONU desde 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) onde temos a afirmação de que “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”.

No Brasil o direito ao brincar passa a ser reconhecido pela Constituição Brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Recentemente a questão foi fortalecida pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas, onde a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar. O brincar e o exercício da criatividade deve ser garantido em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças.

Clarice Lispector (2004) ao tratar de sua infância e relação com a escola deixa um leitor atento preocupado com o papel da escola, uma escola que ensina a repetir sem entender, uma escola que ensina uma palavra inútil. Não há uma preocupação com o uso prático.

O papel da escola precisa ser revisto, é importante discutir o modelo da escola hoje e buscar uma alternativa que atenda às necessidades políticas e culturais que vivemos. Precisamos de uma escola que inclua em sua mais alta potencialidade. Um modelo mais disruptivo, a escola precisa ser outra, mas a mudança de paradigma ainda é um grande desafio. Além de Benjamin (2013) temos reflexões vinda da literatura que dialoga com um modelo de escola que precisa ser revisto. Clarice Lispector (2004), por exemplo, faz uma crítica à educação tradicional, comentando que muitas vezes a escola valoriza a repetição mecânica em vez da compreensão e da vivência do conhecimento. É uma reflexão poderosa, para a escritora, o modelo que ela experimentou na escola teve um aprendizado que pode ser vazio, principalmente quando desconectado de significado.

Outros escritores, em diferentes tempos da história da sociedade, fazem outras reflexões sobre a escola. É conhecido o posicionamento de Rubem Alves (2002) ao conhecer a Escola da Ponte em Portugal. Há depoimentos do escritor muito impactado com o que viu na escola. Para saber um pouco mais sobre essa experiência o livro “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”.

Os pensadores acima são alguns exemplos de reflexões sobre uma escola que se deseja ver implantada no mundo. E nós da pedagogia podemos defender que as mudanças devem partir da educação infantil, onde se deve permitir que as crianças mesmo bem pequenas possam ter a possibilidade de expressar ideias. É a representatividade que Ocelot demonstra ao apresentar Kiriku ao público.

E, para fazer a defesa de um universo cinematográfico infantil, vamos apresentar a importância da cultura e como ela é construída na infância.

### **A Importância da Construção da Cultura na Infância**

O primeiro contato com cultura acontece logo após o nascimento. O bebê começa interagir com a cultura, em um primeiro momento, com sua família, aos poucos vai sendo introduzido a outros grupos. No entanto, é totalmente dependente da família. A família decide quais interações o bebê poderá fazer.

A cultura é entendida como um conceito semiótico para Geertz (2003) é algo que é construído nas relações. Se a criança ainda não pode escolher onde fará suas relações, a mesma conhecerá o que a família permitir ou tem a possibilidade de apresentar.

“(...) concepto semiótico de cultura. Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 2003, 27).

A educação infantil colabora com a ampliação de acesso à cultura porque na escola as crianças passam a conviver com crianças de outras famílias, tem acesso a materiais que algumas famílias não podem adquirir ou não reconhecem a importância. Veja a importância de levar a criança o mais cedo possível à escola. Frequentar a escola, a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), se torna um direito da criança porque permite o acesso ao conhecimento, a interação com diferentes e acima de tudo a possibilidade de acesso à cultura.

A LDB (1996) atende, além do designado pela Constituição de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas, 1989) que defende o direito à participação na vida cultural e artística (Art. 31). Isso inclui acesso a livros, museus, teatro e outras expressões culturais.

A pedagogia entende que a criança possui diferentes formas de se relacionar com a cultura, mas temos alguns espaços ou meios de garantir que aconteça de forma mais ampla. Podemos entender que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são espaços de expressão cultural. Outra forma são as linguagens e narrativas, consideramos o acesso à leitura, filmes, teatro, museus e música como acesso a outros bens culturais.

O direito a cultura e conhecimento não pode ser uma decisão da família. Como o bebê, a criança bem pequena e até a criança são dependentes de um adulto é importante que a legislação garanta os mínimos direitos. A escola é então, a entrada a um universo inimaginável, ao universo do conhecimento e da cultura. É possível conviver com diferentes, experimentar novas situações e colocar a prova possibilidades nunca imagináveis pela criança.

Os exemplos de interação podem parecer simples, podemos pensar em experimentar um sabor de um alimento diferente. Ou algo mais complexo, saber que uma situação pode deixar uma pessoa triste, por exemplo, riscar o desenho de um colega.

São dois exemplos que levam a construção de cultura, muito relacionado a convivência, com a inclusão, que é um dos objetivos da educação infantil.

Os dois exemplos são difíceis de acontecer quando a criança é privada do convívio social com outras crianças, mantida apenas nas relações que a família define. A cultura é arraigada de conceitos que não podem ser explicados ou ensinados em casa. É claro que muita coisa se aprende em casa, mas a convivência permite que muitas informações sejam acessadas em outros espaços. Como afirma Geertz (2003) o cerne de toda uma abordagem semiótica da cultura é ajudar a ganhar acesso ao mundo conceptual, ou seja, permitir que as crianças tenham a possibilidade de, como sujeitos, no sentido do termo, conversar e conhecer novos signos semióticos.

A forma como interagimos na sociedade são as substâncias da cultura que impacta diretamente o conceito de pessoas, ou seja, quando se concebe uma série de dispositivos simbólicos é possível controlar a conduta. É o caso de entender, a partir de uma relação com outra criança, que riscar o desenho não é uma atitude ética.

Um outro exemplo de construção de cultura nas relações que as crianças estabelecem estão relacionadas ao convívio na sociedade, especificamente em seu território. Uma criança entende que não se joga papel no chão porque vive em um contexto em que o papel usado deve ser colocado em um determinado lugar. Muitas vezes não é preciso falar que tal atitude não é correta, e isso acontece pela convivência, pelos apelos semióticos vivenciados.

Como uma série de fontes extrassomáticas de informação, a cultura fornece o vínculo entre o que é possível de uma pessoa fazer de forma intrínseca (Geertz, 2003). É dessa forma que chegamos a ter uma convivência como outras pessoas e chegarmos a ser indivíduos guiados por esquemas culturais, por sistemas de significados historicamente criados em virtude dos quais formamos, ordenamos, sustentamos e conduzimos nossas vidas (Geertz, 2003).

A criança, desde muito pequena, precisa de diferentes interações para desenvolver a cultura, é através de diferentes experiências que será capaz de interpretar suas experiências e orientar suas ações. É assim que será capaz de se integrar socialmente sem preconceitos e se reconhecendo parte de um território ecologicamente constituído.

Por estar se constituindo parte de uma sociedade as interações das crianças precisam estar garantidas. Por isso a defesa de que outros meios culturais sejam disponibilizados. Hoje o brincar já é um meio reconhecido na tarefa de introduzir a

criança nos meios culturais. O brincar é um exercício humano onde a criança interpreta suas próprias imaginações, imitação e memoriza, sendo assim aquele que brinca contém o controle da linguagem simbólica. A criança através da brincadeira cria relações com a realidade, criando suas próprias relações sociais com outras pessoas. Através dessas interações a criança cria suas próprias semelhanças e independências. Dar banho na boneca representa uma ação social repleta de significações culturais. Meninos passaram a brincar de dar banho em bonecas, dando novo significado à ação, ou seja, o papel do homem ou pai na sociedade vai sendo culturalmente modificado nas novas gerações.

O brincar é um importante processo infantil, pois a criança pode produzir novos valores, e também incluir várias experiências, como a memória e a imaginação. Entre a realidade e a fantasia a criança constrói a realidade da vida em comum, praticando o jogo simbólico, refazendo seus próprios personagens. O brincar é também um grande canal para o aprendizado. Sem dúvida o brincar é nossa primeira forma de cultura.

A infância é uma fase da vida que possui muitas particularidades, segundo Kramer (2007), os olhares sobre a infância são construídos social e historicamente. O modo em como elas são introduzidas na vida em sociedade varia de acordo com a organização das sociedades. Vale lembrar que, em outro momento histórico (recente) a criança pequena não vivia a infância, assim que possível, ao caminhar e falar já se transformava imediatamente em um adulto jovem (Ariès, 1978).

O relato de Ariès (2006) mostrou que as crianças, antes de serem reconhecidas como sujeitos detentores de direitos passavam por três fases, a primeira era a idade dos brinquedos onde as crianças brincam com cavalo de pau, bonecas e pássaros amarrados. Depois passavam pela idade da escola, os meninos aprendiam a ler e as meninas aprendem a fiar. E depois a idade do amor, dos esportes, da corte e da cavalaria onde aconteciam festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor e os casamentos. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas sim a funções sociais. Isso significa, que mesmo impossibilitada de dialogar sobre a cultura, os processos de interação serviam para moldar a criança para se tornar o adulto esperado pela sociedade.

Segundo Huizinga (1996) é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve, nessa perspectiva fica entendido que o jogo e a brincadeira estão na essência do ser humano ajudando em nossa construção, o brincar torna-nos mais humanos na medida em que nos ajuda a nos relacionar com imprevistos.



Segundo Brougère (1988) no jogo lidamos com uma noção aberta, as características do jogo, afirma atitudes que são próprias das crianças, auxilia nos grupos sociais, contém tempos e espaços e possui regras, uma atividade livre que proporciona leveza, alegria e entretenimento, porém favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral.

Você deve estar se perguntando e onde entra o cinema em todas as relações comentadas até aqui?

O cinema amplia as possibilidades de acesso a informação da criança. Mesmo ela tendo contato com jogos, brinquedos e brincadeiras o cinema é uma porta de acesso através das narrativas. Como os pequenos ainda não podem acessar o universo da escrita, a imagem e os sons ajudam a ampliar seu repertório.

### **A representatividade do cinema na infância**

Aqui nesse texto defendemos, por conta da importância de produção voltada para crianças, incluindo as bem pequenas, de financiamento sem objetivos de lucro pois estamos tratando de um público especial. Um público em formação cultural, política e social, que necessita de acesso à cultura e entretenimento de qualidade.

O cinema infantil pode ser uma ferramenta poderosa para construir sociedades mais inclusivas, mas precisa ser intencional em sua diversidade. Crianças merecem histórias que as celebrem e as preparem para um mundo plural — não apenas como espectadoras, mas como futuras protagonistas de mudanças. Por isso os filmes não podem ter apelo de merchandising.

As narrativas audiovisuais têm um poder profundo na formação da identidade, dos valores e na visão de mundo das crianças. Ao ter contato com a narrativa, a criança leva para os seus jogos, brinquedos e brincadeiras a fim de dialogar e relacionar com sua cultura, criando e experimentando novas situações.

Todos já presenciamos as crianças brincando como se fossem super-heróis, exatamente como são apresentados nos filmes, mas pouco vemos crianças interagindo com a natureza pensando em preservação e desenvolvimento do meio ambiente. É natural encontrarmos crianças recriando espaços de briga, disputa, luta e força porque são as temáticas narrativas que o mercado oferece.

Por uma pressão social, a representatividade passou a ser buscada, personagens com características físicas, culturais, étnicas, de gênero ou com deficiências passaram a ser temática de alguns filmes. Apesar do apelo comercial já temos algum material que ajuda na construção de temáticas como autoestima e pertencimento.

A indústria muitas vezes prioriza fórmulas comerciais seguras, dificultando narrativas inovadoras e plurais. Mas esse paradigma precisa ser quebrado quando estamos falando de cinema para crianças bem pequenas e crianças pequenas. O necessário é que as produções sejam direcionadas a esse público sem que haja apelo comercial e que as possibilidades e riquezas culturais sejam temáticas constantes.

## Referências

Kirikou et la sorcière. Animação Direção: Michel Ocelot, Roteiro Michel Ocelot (1h 10min), **1999**.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ALVES, Rubem. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudessem Existir**. Campinas: Papirus, 2002

BRASIL, MEC. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única — Infância berlinense: 1900**. São Paulo: Autêntica, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

HUIZINGA, Joan. **Homo ludens** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KRAMER, Sonia. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed Cortez, 14ª edição, São Paulo: 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. São Paulo: Editora Rocco, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MCLUHAM, Marshall. **A Galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: Unicef ou Decreto nº 99.710/1990.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-escola**, São Paulo: Moderna/Cidade Escola Aprendiz, 2015, dois volumes.

SOUZA, Karla Isabel. **Vídeo digital na educação: aplicação da narrativa audiovisual na educação**. Campinas, 2009.

# Vozes negras e a neurodiversidade: *A Voz de Makayla: uma carta ao mundo*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos<sup>1</sup>

Celso Francisco do Ó<sup>2</sup>

Gabriela Costa<sup>3</sup>

*“A dimensão pedagógica do Cinema Negro é destacada, trazendo à tona uma reflexão sobre a inquietação humana em relação às diversas formas de representação da realidade em distintos espaços e contextos.”*

Muller, Santos e Nunes (2024, p. 312).

Este artigo propõe uma análise do documentário *A Voz de Makayla: Uma Carta ao Mundo* (2024), dirigido por Julio Palacio e coescrito por Makayla Cain, a partir de uma perspectiva interseccional que articula os campos do cinema negro, da neurodiversidade e da inclusão. A obra destaca-se por retratar a experiência de uma jovem negra autista, não verbal e usuária de comunicação alternativa, configurando-se como um exemplo raro e relevante no panorama audiovisual contemporâneo. A análise desenvolvida

---

1 Mestre e Doutor em educação. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Sua pesquisa atual na área da educação concentra-se na análise do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de migrantes na educação básica. E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

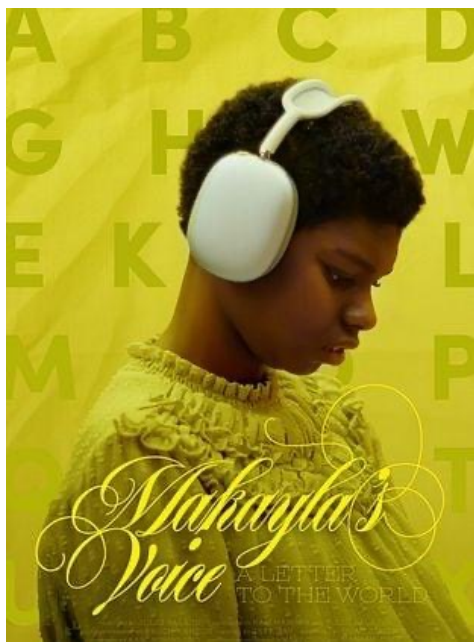
2 Professor e pesquisador. Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: celso.francisco@unesp.br

3 Estudante regular e autodidata na área de linguagens. Professora particular em línguas inglesa, francesa e espanhola com desenvolvimento de traduções acadêmicas. E-mail: gsc.thon@gmail.com

fundamenta-se nos aportes teóricos de hooks (1992), Mbembe (2018), Davis (2022) e Ortega (2020), evidenciando como o filme tensiona normatividades raciais e capacitistas ao visibilizar corporalidades e subjetividades historicamente silenciadas. Trata-se, assim, de uma contribuição que reafirma o cinema enquanto ferramenta de descolonização do sensível, potencializando epistemologias do sul e poéticas da resistência.

### Primeiras considerações

No cenário do audiovisual contemporâneo, testemunha-se um crescente movimento em direção à pluralização das vozes, das imagens e dos corpos que compõem o imaginário fílmico. Nesse horizonte, emerge uma estética da inclusão que se desdobra não apenas em novos enredos, mas, sobretudo, em novas ontologias de existência. Embora ainda seja escasso o número de filmes negros que abordam a neurodiversidade — estima-se que menos de uma dezena tenha alcançado visibilidade internacional nas últimas duas décadas (Davis, 2022) — obras como *A Voz de Makayla: Uma Carta ao Mundo* (2024) tensionam essa lacuna com potência singular.



NETFLIX. *A voz de Makayla: uma carta ao mundo*.

O documentário, dirigido por Julio Palacio e coescrito por Makayla Cain, inscreve-se como uma expressão emblemática do cinema negro interseccional, entrelaçando racialidade, deficiência e gênero numa tessitura narrativa marcada pela resistência poética. A protagonista, jovem negra autista não verbal, rompe com os enquadramentos estigmatizantes ao utilizar uma prancha de letras como meio de comunicação. Trata-se de uma personagem que não é interpretada, mas que se escreve a si mesma, fazendo da sua subjetividade uma instância de autoria e de insurgência contra os regimes tradicionais de visibilidade.

Ao conjugar testemunho, poesia e imagem com uma estética anticolonial, o filme realiza aquilo que hooks (1992) denomina *a política do olhar*: uma radical desnaturalização da norma, por meio do direito ao ver e ao ser visto em sua complexidade ontológica. Nesse contexto, *O documentário A Voz de Makayla* não se limita a um avanço estético; constitui-se, sobretudo, como um gesto político inadiável de inscrição de existências sistematicamente apagadas ou reduzidas a caricaturas no imaginário social. Longe de buscar uma mera inclusão da diferença no campo representacional, a obra a reivindica como força epistemológica insurgente e como potência disruptiva, capaz de tensionar os regimes de visibilidade hegemônicos e de instaurar novas gramáticas da sensibilidade fílmica. Nesse sentido, o filme opera como um dispositivo crítico que desestabiliza as normatividades estéticas e políticas, promovendo deslocamentos significativos na maneira como se concebe e se experiencia a linguagem cinematográfica.

### **Cinema negro e a estética da escuta radical**

Conforme aponta hooks (1992), a *política do olhar* no cinema negro não se refere apenas à representatividade, mas à construção de um olhar contra hegemônico que afirme a potência de corpos historicamente marginalizados. O cinema negro, em sua vertente crítica e contemporânea, ultrapassa os limites da representação mimética ao inscrever uma política estética comprometida com a descolonização dos sentidos. Nesse horizonte, a noção de *política do olhar*, conforme formulada por hooks (1992), adquire contornos renovados: trata-se não apenas de olhar para sujeitos negros, mas de reconfigurar os regimes de visibilidade que historicamente produziram esses sujeitos como objetos. No documentário *A Voz de Makayla*, esse deslocamento não ocorre exclusivamente pela mediação técnica do olhar fílmico, mas pela inscrição autoral de Makayla Cain como sujeito de enunciação e coautora do roteiro.

A utilização da prancha de letras como recurso de comunicação não verbal não se reduz à funcionalidade instrumental, mas assume o estatuto de linguagem estética e política. Essa prática inscreve-se naquilo que Rancière (2009) denomina *partilha do sensível*, isto é, a reordenação dos modos de dizer, ver e sentir. A linguagem alternativa de Makayla opera como ruptura da gramática hegemônica da inteligibilidade, desarticulando o binarismo entre voz e silêncio, presença e ausência, sujeito e objeto.

Trechos poéticos como *“O som mais bonito que já ouvi é a forma vazia como o ar flui entre as árvores”* deslocam o espectador de um campo perceptivo normatizado para uma escuta ampliada, que convoca um exercício de atenção ética. Trata-se de um cinema que abandona a primazia da narrativa linear e logocêntrica e se aproxima do que Mbembe (2018) conceitua como *restituição do sensível*: uma devolução da capacidade de sentir, perceber e existir a corpos sistematicamente desumanizados.

O documentário que representa Makayla, performa uma nova condição de visibilidade para os corpos negros neurodivergentes. Nesse sentido, a escuta radical não é mera operação técnica, mas gesto político de reconhecimento e reencantamento do mundo. A estética que se produz, portanto, é uma estética da recusa e da reinvenção, que tensiona as fronteiras normativas da linguagem e reposiciona o cinema como espaço de insurgência epistemológica e afetiva.

### **Interseccionalidade, neurodiversidade e insurgência audiovisual**

É objeto de representação, mas sujeito de enunciação. Sua existência, situada na confluência entre o racismo estrutural, o capacitismo e a marginalização epistêmica, transforma-se em enunciado político ao ser escrita, performada e ressignificada por ela mesma, mesmo que por meio da mediação tecnológica de uma prancha de letras. Quando afirma: *“No meu silêncio, aprendi que muitos assumem que o silêncio é igual a burrice. Eu não gosto disso. Magoa os meus sentimentos”*, Makayla desestabiliza a lógica logocêntrica que associa fala articulada à inteligência e subjetividade legítima, revelando os limites do que a linguística dominante nomeia como competência comunicativa (Bakhtin, 2003).

Ao empregar a linguagem poética como forma de resistência e reconstrução de sentido, Makayla reconfigura o gesto comunicacional em sua inteireza: sua escrita não apenas comunica, mas convoca, inscreve, tensiona. É, portanto, uma performance semiótica insurgente que desnaturaliza os marcadores coloniais do corpo e da linguagem. A análise interseccional torna-se imprescindível nesse contexto, pois permite compreender como o cinema negro contemporâneo, conforme defende Ortega (2020), não apenas representa sujeitos, mas institui formas de existir que recusam a lógica da tradução normatizada.

A forma de se comunicar estabelecida por Makayla, além de expressar seus sentimentos, demonstra uma percepção muito particular sobre o mundo, onde ao mesmo tempo fica evidente uma grande delicadeza no olhar sob sua relação com familiares, mas a enorme potencialidade no pensar sobre sua própria condição. Este estilo narrativo de Makayla estabelece mais uma vertente dentro do multiculturalismo negro, sendo exatamente outra linguagem que se consolida, exatamente por demonstrar o quanto seu envolvimento possui grande particularidade, no interpretar cada detalhe.

O silêncio do vento, a movimentação feita pela cobra, os detalhes apresentados na descrição narrativa dialogam diretamente com Trindade (2002), a percepção de Makayla é olhar com o coração, sentindo com todo o corpo. Toda essa sensibilidade desconstrói as ditas representações naturalizadas e recorrentemente legitimadas pela branquitude, ou seja, indicativos de um padrão supostamente perfeito. O registro dessa produção audiovisual é desconstruir *o que é uma criança ideal, o que é uma criança bonita, educada* (Trindade, 2002), contrapondo o capacitismo, racismo e descrença sobre a potencialidade das pessoas autistas.

A voz de Makayla — marcada pela ausência de oralidade, mas saturada de sentido — afirma-se como acontecimento estético-político. Sua poesia, em vez de ser lida como adereço narrativo, emerge como núcleo epistemológico do documentário. Assim, o filme realiza o que Hooks (1992) denomina *resgate do olhar insurgente*: uma recusa da passividade e uma afirmação da autoria negra e neurodivergente como locus legítimo de enunciação e criação de mundo. O gesto cinematográfico, nesse caso, não é mero registro, mas partilha ética do sensível.

O papel desenvolvido pela professora demonstra como os estímulos certos, as metodologias pedagógicas adequadas, e primordialmente o respeito ao educando desconstrói qualquer ideia de barreiras na aprendizagem. A professora na sua prática vai encorajando Makayla na busca pelo desconhecido, exatamente por confiar, mas compreender que o silêncio também é uma forte força de expressão, a qual atrelada aos momentos de observação constituem conhecimentos vastos.

Esse desdobramento do ensino realizado pela professora, mas da aprendizagem que vai desenvolvendo e aprimorando as percepções de Makayla deixam evidente como o procedimento educacional pode ser amplo. Fica evidente a junção das criatividades: educanda e docente. As descobertas não são unilaterais, cada cena demonstra uma forte harmonia pela busca conjunta para descobrir o desconhecido.





Fonte: Netflix

Ensinar, aprender, viver são atos que testam frequentemente o limite cognitivo de qualquer pessoa e, fica evidente a possibilidade de realizar essa prática com leveza, tornando exercícios simples ou complexos extremamente significativos para os envolvidos, diretamente (Makayla e professora) ou indiretamente (família).

A aprendizagem é algo amplo, sendo compartilhada, seu impacto atinge as pessoas envolvidas, mas também ao ocorrerem mudanças comportamentais, os reflexos também passam a impactar outras pessoas. O processo secundário da aprendizagem mostra como uma criança ao se desenvolver também provoca na sua família a necessidade de compreender as mudanças, aprendendo junto novos comportamentos e percepções, assim ampliando para todos outras percepções, mas primordialmente novos conhecimentos.

Deste modo a aprendizagem não fica restrita nas atividades na protagonista, ela vai sendo desdobrada junto aos familiares - pai, mãe e irmãos - que também carregam suas dúvidas, incertezas, entretanto também agregam seu cuidado. Observando o ambiente familiar, pode ser outro ponto na desconstrução do imaginário ideal, temos uma família cuidadosa, harmônica e com suas particularidades, composta por pessoas negras. Esse cenário serve exatamente como processo para humanizar, demonstrando o quanto alguns mitos que relacionam os negros famílias desestruturadas é apenas reflexo do racismo.

## À Guisa de uma quase conclusão

Ao longo do documentário, alguns poemas de Makayla ganham vida na voz da narradora Portia Cue, produzindo uma tessitura sensível na qual palavra, corpo e silêncio se encontram como territórios de resistência e invenção. Em um dos trechos mais pungentes, Makayla afirma: “O som mais lindo que já ouvi é o ar fluindo vazio entre as árvores. O som passa despercebido pela maioria. Mas, para mim, ele canta. Cria melodias que lembram o meu próprio silêncio. Eu pertencço à natureza. Ruído sem esforço. O vento é minha musa. Ele me inspira a sorrir à minha maneira. Silencioso? Humpf! Nós não! Nós somos o som da beleza oculta.

Ventos do autismo.” Esse poema, com sua beleza serena e radical, não apenas revela a singularidade da experiência neurodivergente, mas escancara o potencial transformador de uma linguagem que resiste aos modelos normativos e hegemônicos. A Voz de Makayla é, portanto, muito mais do que um exercício estético; é um gesto político visceral que desloca os limites do representável, instaurando novas gramáticas da sensibilidade. Aqui, o que Jacques Rancière (2009) nomeia como partilha do sensível se vê profundamente alterado: Makayla, ao tomar posse de sua narrativa, reinscreve-se como sujeito pleno de linguagem, expandindo as bordas do visível e do audível, tradicionalmente interditadas a corpos e subjetividades como a sua.

Importa destacar que este documentário não se limita a dar visibilidade a uma história de vida. Ele participa de um projeto mais amplo, que reposiciona o cinema negro como possibilidade estrutural da diferença e da inclusão. Não se trata apenas de tematizar as exclusões, mas de produzir novas formas de existência e de expressão, capazes de tensionar e subverter as normatividades que historicamente regularam quem pode ser visto, ouvido e reconhecido. Como propõe Achille Mbembe (2018), ao recusar os dispositivos necropolíticos que administram os corpos racializados e neurodivergentes, essa produção audiovisual afirma a vida como potência criadora, forjando caminhos insurgentes para a imaginação estética e política.

O cinema negro, neste horizonte, não é apenas meio de representação: é condição de possibilidade para que a diferença se estruture como valor, como horizonte ético e como fundamento de um outro mundo possível. O gesto de Makayla — ao escrever, com o movimento sutil de seu dedo, palavras que rasgam o silêncio a que foi condenada

— não se apresenta como uma metáfora, mas como um ato pedagógico de rara potência. Não se pede aqui empatia superficial, mas sim uma escuta radical e comprometida, que reconheça a responsabilidade coletiva diante das vidas historicamente silenciadas.

Assim, é imprescindível afirmar que A Voz de Makayla não é um mero registro: é um manifesto urgente, um chamado ético e político para um cinema que escute, que acolha e que repare. Um cinema negro que se constitua, não como concessão tardia à diversidade, mas como território de invenção pedagógica, estética e epistêmica; um espaço no qual as diferenças não sejam toleradas, mas reconhecidas como constitutivas da nossa humanidade plural. Um cinema que, ao ampliar as fronteiras da linguagem e do sensível, nos convoca a imaginar outras formas de presença, de aprendizagem e de mundo.

E, sobretudo, um cinema que compreenda a inclusão não como um gesto condescendente, mas como uma práxis de transformação radical das estruturas que historicamente negaram a muitos o direito de existir plenamente.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DAVIS, Lennard J. *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London: Verso, 2022.
- HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Elefante, 1992.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MULLER, Arthur; SANTOS, Douglas; NUNES, Hugo. *Cinema negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro*. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (org.). São Paulo: FEUSP, 2024. 620 p. E-book. ISBN: 978-65-87047-78-2. DOI: 10.11606/9786587047782.
- ORTEGA, Mariana. *In-Between: Latina Feminist Phenomenology, Multiplicity, and the Self*. Albany: SUNY Press, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. ***O partilhamento do sensível: estética e política***. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

TRINDADE, Lélia Gonzalez. ***E o tempo não parou: vida e história de Lélia Gonzalez***. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

# O conceito de cultura e a educação com um espaço cultural

Maria Aparecida Costa Oliveira<sup>1</sup>

Gisely Storch do Nascimento<sup>2</sup>

Fábio Santos de Andrade<sup>3</sup>

Celso Luiz Prudente<sup>4</sup>

---

1 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia. Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Rondônia - IFRO - Campus Colorado do Oeste.

2 Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Letras. Professora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO - Campus Colorado do Oeste.

3 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências Sociais (área de Sociologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenador de Políticas para os Direitos da População em Situação de Rua, da Coordenação-Geral de Políticas para os Direitos da População em Situação de Rua - Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos - Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). Pesquisador da Mostra Internacional do Cinema Negro - MICINE.

4 Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Doutor e Livre Docente pela FE-USP. Pesquisador do Laboratório de Artes - Lab\_Arte FE-USP. Apresentador e Pesquisador do Humanize: Grupo de Pesquisa Sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana - UNIR. Diretor do Programa Quilombo Academia da Radio USP São Paulo. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro - MICINE.

## **Introdução**

Os estudos sobre o conceito de cultura e sua intersecção com o campo educacional são fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a complexidade do mundo contemporâneo. A cultura, entendida como um campo de significados e expressões, permeia todas as esferas da vida humana, influenciando a forma como os indivíduos percebem, interagem e constroem suas realidades. Este artigo propõe-se a aprofundar a discussão sobre o conceito de cultura e a analisar como a educação se configura como um espaço intrinsecamente cultural, capaz de refletir e transformar as relações sociais.

Para tanto, o trabalho inicia-se com uma exploração das diferentes abordagens do conceito de cultura, traçando sua evolução histórica e suas múltiplas dimensões. Conforme Thompson (2011), a definição de cultura possui uma longa história, perpassando desde a concepção clássica, ligada ao desenvolvimento intelectual e à civilização, até as perspectivas antropológicas descritivas, funcionalistas e simbólicas, que buscam compreender os fenômenos culturais como padrões de significados incorporados em formas simbólicas (Geertz, 1989). A partir dessa base conceitual, o artigo avança para discutir a formação das culturas nacionais e as críticas à ideia de homogeneidade cultural (Hall, 1992), preparando o terreno para a análise da educação como um espaço privilegiado para o diálogo, a valorização das diferenças e a construção de identidades plurais em uma sociedade cada vez mais diversificada.

## **O conceito de cultura**

Para Thompson (2011), o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado de forma intrínseca ao estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados, ou seja, o estudo das maneiras como expressões significativas de vários tipos que são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico. O conceito de cultura refere-se a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são compartilhados por estudiosos de diversas áreas de conhecimento, desde a sociologia e antropologia até a história e a crítica literária.

Contudo, Thompson (2011) aponta que nem sempre o conceito de cultura foi entendido dessa forma. A definição de cultura possui uma longa história própria.

Retratando alguns dos principais episódios no desenvolvimento do conceito de cultura, podemos obter uma compreensão mais profunda daquilo que ele envolve e daquilo que deve ser evitado nos estudos contemporâneos dos fenômenos culturais. O autor reflete sobre o processo histórico do conceito de cultura e distingue em quatro tipos básicos de sentido, sendo eles: 1. Concepção clássica de cultura; 2. Concepção antropológica descritiva de cultura: evolucionismo e funcionalismo; 3. Concepção antropológica simbólica de cultura; 4. Concepção estrutural de cultura.

Para a concepção clássica de cultura o autor aponta que, no final do século XVIII, na França e na Inglaterra, a palavra cultura tinha praticamente o mesmo significado da palavra civilização. A cultura era definida como o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna, sendo sugerido que a cultura se relacionava ao desenvolvimento intelectual ou espiritual que envolvia os aspectos de civilização.

Já na concepção antropológica descritiva de cultura: evolucionismo, no século XIX, o conceito de cultura e civilização apresenta-se tomado em seu sentido etnográfico e amplo, sendo o estudo descritivo da cultura dos povos, seus costumes, sua língua, sua raça, seus hábitos e sua religião. Consideram-se também nesta concepção as manifestações materiais de suas atividades, ou seja, se torna a ciência das etnias, em que engloba como cultura todo complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem e pela mulher enquanto membros de uma sociedade. Considera-se, ainda, o evolucionismo inserido nesta concepção descritiva devido às condições culturais de uma sociedade serem tomadas como estágios para um desenvolvimento ou evolução da humanidade.

Thompson (2011) aponta a concepção antropológica de cultura: funcionalismo, que surge entre os anos de 1930 e 1940, quando Bronisław Malinowski<sup>5</sup> apresenta uma teoria científica da cultura, em que os fenômenos culturais podem ser analisados de

---

5 Bronisław Kasper Malinowski foi um antropólogo polaco, nascido na Cracóvia, Polônia, que foi considerado um dos fundadores da antropologia social. Ele atuou na London School of Economics (LSE) e fundou a escola funcionalista. BRONISŁAW Malinowski. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Editada em 05 ago. 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bronis%C5%82aw\\_Malinowski](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bronis%C5%82aw_Malinowski)>. Acesso em: 09 set. 2023.

acordo com a satisfação das necessidades humanas. O antropólogo envolve a comparação e a classificação de forma descritiva da cultura, unindo duas perspectivas, evolucionista e funcionalista.

Nessa esteira, para elucidarmos o terceiro conceito de cultura apresentado por Thompson (2011), a concepção antropológica simbólica de cultura, traçou um diálogo com o antropólogo Clifford Geertz (1989), que, nos anos 60 e 70, desenvolveu a concepção simbólica de cultura, com uma reflexão focada na simbologia e com a preocupação em torno do significado, simbolismo e interpretação.

Na obra *“A interpretação das Cultura”*, Geertz (1989) apresenta o conceito de cultura como sendo o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui manifestações verbais, ações, e objetos significativos de vários tipos, com essas formas simbólicas os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. Geertz (1989) aponta a cultura como uma teia de significados tecida pelo homem, teia que orienta a existência humana, sendo um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essa teia e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície [...]. (GEERTZ, 1989, p.15).

A teoria de Geertz fundamenta-se em uma atmosfera de diversidade e conflito, sendo uma construção intelectual que se sustenta nos parâmetros de origem da antropologia simbólica e interpretativa com base na hermenêutica. Observamos no conceito de Geertz (1989) que onde houver vida articulada e estável, haverá também uma cultura, tanto material quanto simbólica, pois Geertz (1989) define símbolo como qualquer ato, objeto, acontecimento ou relação que represente um significado, isto é, compreender o homem e a cultura significa interpretar essa teia de significados.

Partindo da Concepção antropológica simbólica de cultura de Geertz (1989), Thompson (2011) propõe uma outra abordagem da cultura, com vistas a englobar mais



decididamente os contextos sociais nos quais os fenômenos culturais estão inseridos. Sobre a concepção simbólica descrita por Clifford Geertz (1989), Thompson (2011) afirma que:

A abordagem interpretativa de Geertz sobre o estudo da cultura é de grande interesse, representando um desenvolvimento dentro da antropologia, que converge em certos aspectos com desenvolvimentos em outros pontos das ciências sociais e humanas. Subjacente a esta abordagem está uma concepção de cultura que descrevi como “concepção simbólica” e que pode ser caracterizada de maneira ampla [...] (THOMPSON, 2011, p. 176).

Observa-se que, dentro dos conceitos de cultura descritos por Geertz (1989) e Thompson (2011), existe uma inter-relação, na qual as crenças, os hábitos, os costumes se relacionam com os indivíduos pertencentes a um grupo social ou a um contexto específico. Para Thompson (2011) a cultura é incorporada nas formas simbólicas em que as pessoas se comunicam e partilham suas experiências. Em suas palavras:

Cultura é o padrão de significados, incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças [...] (THOMPSON, 2011, p. 176).

Para Geertz (1989), o conceito de cultura é simplesmente a própria condição de existência dos seres humanos, que se tornam produtos das ações por um processo contínuo, no qual os indivíduos dão sentido às suas ações.

[...] O estudo da cultura, no ponto de vista de Geertz, é uma atividade mais afim com a interpretação de um texto do que com a classificação da flora e da fauna. Ela requer não tanto a atitude de um analista que busca classificar e quantificar quanto a sensibilidade de um intérprete que busca discernir os padrões de significado, discriminar entre gradações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que é já significativa para aqueles que a vivem. (THOMPSON, 2011, p. 176).

Para Thompson (2011) os fenômenos culturais devem ser compreendidos como fenômenos simbólicos, pois a interpretação dos símbolos e da ação simbólica passa a ser o foco dos estudos da cultura. O estudo empírico que analisa por meio da experiência

contribui para o entendimento das diferentes formas de organizações sociais. Os estudos das formas simbólicas, ou seja, as ações, os objetos e as expressões significativas de vários tipos, são relacionados a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados por meio dos quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Em Hall (1992), observamos que as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, considerando que se tornam uma forma distintivamente moderna. Numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, caracterizavam a tribo, o povo, a religião e a região e foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais para a cultura nacional. Com isso, as diferenças regionais e étnicas acabaram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, ao um “teto político” do estado/nação, e acabaram se tornando, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas.

Constata-se em Hall (1992) que a formação da cultura nacional, contribuiu significativamente para criar padrões nos sistemas de alfabetização universais, generalizou uma única língua como o meio dominante de comunicação para toda nação, criando uma cultura que pode ser considerada homogênea e que manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, os espaços formativos educacionais.

Contudo, vale frisar que as culturas nacionais são compostas de instituições culturais, mas também são compostas por meio de símbolos e representações, pois, a cultura é um discurso, um modo de construir sentidos que acaba influenciando e organizando tanto ações quanto a concepção que temos de nós mesmos, considerando que as culturas nacionais, quando produzem sentido sobre a nação, acabam produzindo também identidades. Os sentidos construídos pelas relações culturais estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Hall (1992) também apresenta uma crítica incisiva pela maneira de pensar a cultura de forma unificada, considerando a importância das diferenças no contexto nacional, pois, quando se coloca a cultura de forma unificada, não se leva em conta o quanto somos diferentes em termos de classe, gênero ou raça. Na mesma trilha destaca-se que, a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta - isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. (HALL, 1992, p. 61).

De fato, não temos como pensar em uma cultura unificada em uma sociedade tão diversificada. Hall (1992) aponta que deveríamos pensar na cultura como um importante dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou como identidade, pois, as culturas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas. Assim, constata-se que são muitas as contribuições de Hall (1992), Thompson (2011) e Geertz (1989) para a reflexão sobre o conceito de cultura. Na educação, precisamos dialogar sobre o conceito de cultura para compreendermos a importância dela para formação da sociedade e a essência cultural presentes nos ambientes educacionais. Há algumas décadas, vem se discutindo a integração da cultura no currículo escolar, para incorporar no processo de ensino e aprendizagem. Muitos educadores e movimentos sociais travam uma luta para que suas culturas sejam reconhecidas como essenciais no currículo. Visualizamos que a valorização da multiculturalidade da sociedade brasileira nos direciona à constatação de que as diversidades de raízes culturais fazem parte de um contexto educativo em sala de aula e, também, na sociedade.

### **A educação como um espaço cultural**

A educação no Brasil apresenta o desafio de se opor à escolaridade tradicional, distanciando-se do conteudismo e se aproximando dos elementos culturais da sociedade brasileira. Candau (2008), Freire (1999) e Merleau-Ponty (2011) delineiam a educação alicerçada a partir do processo de humanização, da promoção do respeito ao outro e da conciliação dos conflitos por intermédio do diálogo. Desta forma, promover uma prática pedagógica pressupõe oportunizar momentos de reflexão, discussão e valorização cultural.

Nesta trilha, a escola deve compreender a cultura como um direito à vida e à liberdade, sendo a consciência cultural instrumento para quebrar barreiras, desconstruir o preconceito e tornar a sociedade mais dialogante e integradora. O sentimento de pertença a um grupo ou uma nação nasce a partir desse reconhecimento cultural. Entretanto, faz-se necessário que o reconhecimento cultural não seja excludente, mas agregador de pessoas conscientes da importância de todos os grupos para a formação da sociedade.

Merleau-Ponty (2011) aponta que somos frutos da mesma matéria, porém com trajetórias, vivências, saberes e culturas diferentes. Tal consciência é essencial para uma

educação inclusiva, crítica e emancipatória. Para Kelsen (2016), devemos compreender a escola como espaço sociocultural, pois reduzir a perspectiva democrática da escola à lógica instrumental de transmissão de conhecimento é contribuir para as desigualdades já existentes na sociedade.

As práticas pedagógicas nos ambientes educacionais requerem uma dinâmica da dualidade em busca de novos panoramas educacionais, que sejam capazes de mediar conflitos, agregando-os aos processos formativos e proporcionando um currículo que apresente estratégias advindas de uma apropriação constante do espaço escolar, projetando uma nova realidade e reelaboração do todo, pois a difusão e apreensão de conhecimento devem levar em conta a dimensão cognitiva, as culturas, as experiências e os saberes históricos da comunidade atendida.

A homogeneização dos sujeitos e da escola é incompatível a essa análise por uma vertente sociocultural, ambos são compostos por experiências e vivências que as tornam multifacetada e que essas múltiplas faces devem ser levadas em conta e colocadas em prática no cotidiano escolar. A diversidade dos sujeitos – funcionários, professores e alunos – são desconsideradas no processo ensino/aprendizagem, nas relações sociais, causando uma padronização de comportamentos – por vezes visto como normativo – não eficiente e que ainda repele, principalmente os alunos, do ambiente escolar por não apreenderem aquele espaço e se identificarem como parte essencial desse sistema. (KELSEN, 2016, p. 05).

O aluno deve ser parte do cotidiano escolar, deve se identificar e se reconhecer no currículo dos espaços formativos. Nesse sentido, é desafiador trabalhar com a diversidade em sala de aula, lidar com a pluralidade e a diferença requer força tarefa, ou seja, requer estratégias para que isso aconteça. Na maioria das vezes, de modo geral, a escola “[...] Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.” (CANDAU, 2008, p.17).

Ainda sobre a visão de Candau (2008), percebe-se que no chão da sala de aula, as experiências vivas e dinâmicas que ali acontecem são o caminho para a realização de práticas pedagógicas que valorizam a diferença e reforça a importância do exercício do diálogo como forma de aproximação entre os envolvidos.

[...] Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). (CANDAU, 2008, p.13).

Quando as práticas pedagógicas são pensadas a partir das próprias vivências dos alunos, destaca-se a notoriedade à diversidade cultural como temática essencial para ser refletida em sala de aula, considerando que os saberes são diferentes e se completam. Tais ações evidenciam a importância da escola para a formação do pensamento crítico, e a constituição do sujeito, a história, a cultura e a sociedade são elementos que somam para uma sociedade inclusiva e acolhedora. Merleau-Ponty (2011) aponta a importância de uma sociedade dialogante, pois a troca se torna essencial para incentivar o pensamento e fortalecer os momentos de aprendizagem.

[...] No diálogo presente, estou liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem certamente são pensamentos seus, não sou eu quem os forma, embora eu os apreenda assim que nasçam ou que eu os antecipe, e mesmo a objeção que o interlocutor me faz me arranca pensamentos que eu não sabia possuir, de forma que, se eu lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 475).

Ainda nos preceitos de Merleau-Ponty (2011), podemos observar os espaços escolares como um lugar privilegiado para reflexões sobre o respeito às diferenças e a importância delas para a sociedade. Para o autor, as diferenças fazem a sociedade ter mais riqueza, beleza e significado, pois existe uma coisa que nos faz universal, que junta todas as coisas, a carnalidade, as diferenças dos nossos corpos, somos idênticos a nós mesmos e únicos, mas somos universais do ponto de vista do universo.

Destaca-se que em tudo no universo, de alguma maneira, temos conhecimento devido a nossa participação com carne e ser, o que nos permite acolher a todos como irmãos dentro do universo, pois cada um é visto como único. A escolaridade exerce um papel importante neste contexto, sendo uma oportunidade para o processo de liberdade e cidadania de todos os grupos pertencentes à sociedade.

A organização curricular que acontece de forma intrínseca à cultura oportuniza a desconstrução de pensamentos voltados aos processos de aculturação presentes na sociedade brasileira. Faz-se, então, necessário despertar a humanidade que existe em nós, para, assim, humanizar-se em respeito ao outro. É preciso enxergar a beleza das diferenças, a riqueza cultural existente no nosso país. É estranho, mesmo com tantos debates acadêmicos, movimentos e lutas sociais, ainda existirem casos de preconceito, de violência e de intolerância com o diferente, tais fatos reafirmam a importância de uma educação alicerçada ao respeito e à cidadania.

Frisamos que atos preconceituosos vêm sendo enfatizados por meio da globalização, o que contribui para uma sociedade etnocêntrica e não dialogante com alguns grupos que formam a sociedade, principalmente os indígenas e os afrodescendentes. Pineda (2009) afirma que a educação não apresenta conceitos e conteúdo para aprender a conviver, reconhecendo e valorizando as diferenças, e que o dilema que existe entre os seres humanos, no que se refere à cultura, expressa-se na intolerância ante os grupos de não pertença. Desse modo, a consciência humana poderia ser mais sensível à experiência acumulada e ter presente a afirmação de que a humanidade só é possível através de nossa pertença a um grupo, da identificação com os grupos concretos.

Para Walsh (2009), a diversidade cultural se torna um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito/transnacional. Destarte, é importante contextualizar e iluminar a politização das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos. Para a autora, enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso de igualdade. Neste campo, o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Walsh (2009), destaca ainda que partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade

funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados. Pineda (2009) acrescenta que pode-se distinguir uma interculturalidade funcional ao sistema e a interculturalidade crítica implica uma reorganização do poder nos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, de maneira que a pertença a uma determinada cultura não seja motivo de impotência e marginalização.

A educação é capaz de transformar a sociedade, perguntar, questionar, buscar o diálogo constante nas práticas educativas. Precisamos buscar a compreensão do mundo de uma forma inclusiva, colocar-nos na perspectiva contínua da busca do conhecimento, do exercício do conhecimento, com a compreensão de que não vamos achar respostas e receitas para todas as questões, mas podemos estar abertos ao diálogo. Nenhuma cultura, saberes, práticas e crenças são superiores a outras, todos os grupos são importantes para a formação da sociedade, e é só devido a esses grupos que temos uma sociedade.

Nessa trilha, impulsionar alunos(as) ao reconhecimento de sua identidade cultural é o princípio para as práticas que primam pela valorização das pessoas e suas relações com seu meio, construindo relações de sociabilidade com foco no coletivo e nas diferenças culturais. Considerando as diversidades culturais apresentadas na sociedade brasileira, precisamos contextualizar o currículo, refletir sobre as diferenças e questionar as organizações curriculares, a fim de problematizar como é feita a seleção dos conteúdos que devem ou não serem trabalhados na escola.

Schuchter e Carvalho (2016) as questões relacionadas às políticas de igualdade e de diferença têm pautado os debates na sociedade atual, e essas reflexões têm orientado parte das produções no campo da educação, não sendo um fenômeno novo, pois teve origem, por meio do surgimento do multiculturalismo nos países em que a diferença era vista como um problema para a construção da unidade nacional. “[...] O multiculturalismo passa assim, a ser reconhecido como luta contra todas as formas de preconceito e discriminação que geram processos de exclusão, constituindo-se também em um corpo teórico de conhecimentos, e uma atitude a ser desenvolvida em relação às diferenças”. (SCHUCHTER; CARVALHO, 2016, p. 4).

Neste contexto, observamos em Schuchter e Carvalho (2016) que as implicações destas formas de conceber o multiculturalismo se revelam pelo tratamento da diferença

através da ilusão da existência de um tratamento igualitário, ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. Destas perspectivas é que originam as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, e analisada sempre a partir de uma forma dada, uma identidade pré-estabelecida. Destarte, surgem algumas diferenças conceituais e práticas no trato às diferenças, sendo que o conceito de diversidade ou pluralidade cultural, traz a ideia de algo diverso à uma forma plural em relação a um modelo.

As versões do multiculturalismo crítico, emancipatório ou revolucionário se alicerçam no reconhecimento da diferença e também no direito à diferença como uma construção de uma vida, baseando-se na ideia de construção da democracia e em uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Se utilizamos a diferença com um conceito assumimos que as diferenças são produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder.

[...] Trabalha-se com a ideia de coexistência de diferentes culturas que se inter cruzam e que geram novas formas culturais, ou seja, é o próprio hibridismo cultural. É tomar a diferença a partir da ideia da incompletude cultural, ou seja, as diferenças culturais, não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas são construções histórico-culturais, que decorrem das relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, resignificando-as. (SCHUCHTER; CARVALHO, 2016, p. 9).

Observamos a importância de reconhecer as diferenças na sociedade e no espaço educacional, pois, tratar a diferença por meio da ilusão do tratamento igualitário, se torna um retrocesso que deságua nas desigualdades sociais, no racismo e no preconceito que acontece de forma velado ou nítida, considerando que sedimenta as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação, de tolerância e processos de aculturação.

A Educação precisa não só reconhecer o valor intrínseco de cada cultura no currículo, mas, também propor a construção de relações recíprocas entre esses grupos, por meio do diálogo, e do currículo intercultural. Dessa forma, Hall (1992, p. 62)



apresenta uma reflexão sobre o enfrentamento das culturas na sociedade, frisando a necessidade de se colocar perante a sociedade e “negociar”, em termos culturais, pois o caráter não científico do termo raça não afeta o modo como a lógica racional e os quadros de referência raciais são articulados e acionados. Desse modo, como não anula suas consequências, “nos últimos anos, as noções biológicas sobre raça, entendida como constituídas de espécies distintas (o fascismo) têm sido substituídas por definições culturais, as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade nacional”.

É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque - contrariamente à crença generalizada - a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos *no interior* do que chamamos de “raças” quem entre uma “raça” e outra. A diferença genética - o último refúgio das ideologias racistas - não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente ponto específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 1992, p. 63).

Nesta trilha, evidenciamos que a questão da identidade está sendo extensamente discutida nas teorias sociais, que apresentam algumas argumentações, tais como: será que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. “[...] assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. (HALL, 1992, p. 7). Com essas arguições Hall (1992) apresenta três concepções de identidade, sendo elas: o sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, ou seja, o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, de forma contínua e idêntica ao longo de toda a sua existência. Já a noção do sujeito sociológico refletia uma crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito “[...] não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com” outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura-dos mundos que ele/ela habitava. [...]”. (HALL, 1992, p. 11).

A partir da concepção sociológica, descrita por Hall (1992) como não tendo uma identidade fixa ou permanente, se encaminha para um processo que produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel, que pode ser formada ou transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam, passa a ser considerado que a identidade é definida historicamente, e não biologicamente, pois, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, “[...] identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (HALL, 1992, p. 13).

Os espaços formativos apresentam elementos culturais para a construção de um currículo voltado para a formação de indivíduos que contribuem para uma sociedade mais igualitária e menos desigual, pois existem uma riqueza cultural imensa na sociedade brasileira que perpassa os ambientes formativos. A sala de aula introduz possibilidades de dimensões culturais que constituem o todo, interligando-as a uma visão da complexidade da realidade, pois quando o currículo apresenta parte fragmentada do conhecimento, a escola não integra as disciplinas levando a uma ideia da sociedade com um todo.

Silva (2000), complementa essas discussões refletindo sobre a termo multiculturalismo e as questões da diferença, que tomaram-se, nos últimos anos, temas centrais na teoria educacional crítica e até também nas pedagogias oficiais, mesmo que em algumas vezes no currículo serem apresentados de maneira marginal, como os “temas transversais”.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? É para questões como essas que se volta o presente ensaio. (SILVA, 2000, p. 73, 74).

Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente, contudo, o autor enfatiza os elementos culturais e também as relações sociais com presença forte na formação da identidade. Nesta trilha aponta a importância de como se configura uma pedagogia e um currículo que não se centra na diversidade, mas somente na diferença como importante no processo, e os rastros na formação da identidade de deságua em um currículo limitado que não a sociedade brasileira.

Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual” “ela é velha” “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (SILVA, 2000, p. 74).

É evidenciado que consideramos a diferença como um produto derivado da identidade, o que faz com que a identidade se torne uma referência, sendo um ponto original relativamente ao qual se define a diferença, esse acontecimento acaba refletindo na tendência a tomar aquilo que possivelmente somos como sendo uma norma que serve como base para descrever ou até mesmo avaliar aquilo que não somos e que não queremos ser, “[...] identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar [...]”, mas, para essa vertente faz-se necessário considerarmos a diferença sendo mais que resultado de um processo, pois a diferença se torna o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são compreendidas como resultados produzidos. (SILVA, 2000, p. 75, 76).

Ricoeur (1991), busca questionar as relações de identidade, apresentando quatro problemáticas que acompanham o sujeito em toda a sua existência, a saber, a problemática semântica, psicológica, ética e política. O autor busca compreender em sua obra os eixos em torno do sujeito, do eu, do si mesmo, e das transformações que acontecem com homens e mulheres durante sua interação com a sociedade e como suas identidades que se colocam frente ao impulsionamento na permanência no tempo.

Para o autor, o sujeito ao longo de sua existência e devido a sua colocação em determinados grupos sociais que dividem a sociedade apresenta dúvidas e reflexões sobre a sua identidade. Assim, ele mostra a problemática semântica quando o sujeito começa a questionar quem sou eu? A que eu estou me referindo na sociedade, pois, para o autor, quando damos nome às coisas é para nos referir a essas coisas que existem no mundo. Então, quando digo eu, a que identidade nós estamos nos referindo?

Nessa vertente, a transição do ser humano passa por transformação em todo o seu percurso na vida devido a sua influência com o meio, aceitação a seus grupos de pertença, e questionamentos a quem seria esse eu na sociedade e no mundo. Quando a escola apresenta parte fragmentada do conhecimento no currículo, existe um processo de aculturação e de negação, na medida em que existem conceituações e aplicações na escola de conteúdos, culturas, saberes e normas da cultura que é colocada como superior e dominante. Isso acaba enfatizando e aumentando consideravelmente as desigualdades sociais e a problemática de identidade apresentada na sociedade brasileira.

Nesse cenário, Ricoeur (1991), ao falar de identidade, transita pela problemática psicológica quando a pessoa passa a questionar o que é o eu, o que significa ser ela mesma,

o que significa permanecer a mesma pessoa em meio a tantas mudanças que passam nas influências sofridas na sua trajetória de vida. Será que temos controle sobre o que e quem somos na sociedade? Assim, para o autor, a problemática ética seria essencial em toda sociedade, pois muitas vezes a definição do bem não significa um bem comum a todos os grupos pertencentes à sociedade, e a escola busca formar pessoas para seguir regras morais, sociais e não para questionar a sociedade em busca de um bem comum.

Na sociedade brasileira a escola reflete as desigualdades sociais presentes na sociedade, enfatiza a aculturação das pessoas e, por muitas vezes, apresentam o euro conhecimento com verdades culturais a serem aderidas por toda a nação. Esse fato causa a crise de identidade, a exclusão dos alunos na escola quando não veem significados e representatividade nos conteúdos apresentados pela escola.

A identidade é um conceito que jamais vai comportar uma definição única, pois o conceito de identidade nos ambientes educacionais pode ser definido como um conjunto de aspectos individuais que caracterizam a pessoa e, ao mesmo tempo, pode apresentar um aspecto plural, constituída a partir das relações sociais permanentemente mutáveis que devem fazer parte da sala de aula. Todavia, para a riqueza pluricultural, as relações mutáveis devem ser entre todos os grupos presentes na sociedade, e todos devem ter sua representatividade presente no currículo.

Para Ricoeur (1991), as relações sociais que partem da troca do indivíduo com o meio apresentam a problemática política, trazendo o sujeito em ação, inter-relação e convivência em uma escala mais ampla da sociedade, convivendo com outras pessoas e, também, com regras. Isso leva ao questionamento, então do que seria uma instituição justa quando temos normas que a nossos olhos não garantem uma vida boa e justa para os outros. Assim, como devemos nos comportar nesse contexto? Como devemos fazer para decidir as nossas ações perante as injustiças apresentadas pela sociedade?

Observamos em Schuchter e Carvalho (2016), Hall (1992), Silva (2000), Ricoeur (1991) que a identidade e a diferença se tornam o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. “[...] O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico [...]”. (SILVA, 2000, p. 81), pois, a identidade, e a diferença, se concretiza em uma relação social, que significa que se relaciona vetores de força, a relações de poder. “[...] Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...]” (SILVA, 2000, p. 81). Hall

(1992, p. 13) enfatiza que “[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...]”.

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho, buscou-se desvelar a complexidade do conceito de cultura e sua indissociável relação com a educação, reafirmando o papel da escola como um espaço cultural dinâmico e transformador. A análise das diferentes concepções de cultura, desde as abordagens clássicas até as simbólicas e críticas (Thompson, 2011; Geertz, 1989; Hall, 1992), evidenciou que a cultura é uma teia de significados tecida pelos indivíduos e que permeia todas as suas interações e construções identitárias. Essa compreensão aprofundada da cultura é o alicerce para uma prática educacional que transcenda o mero conteudismo e se volte para o desenvolvimento integral do ser humano.

A educação, conforme discutido, emerge como um espaço privilegiado para a promoção da humanização, do respeito ao outro e da conciliação de conflitos por meio do diálogo (Candau, 2008; Freire, 1999; Merleau-Ponty, 2011). O artigo demonstrou que reduzir a escola à lógica instrumental de transmissão de conhecimento é perpetuar as desigualdades sociais, enquanto a valorização da diversidade cultural e das vivências dos sujeitos é essencial para uma educação inclusiva, crítica e emancipatória (Kelsen, 2016). A tensão entre a homogeneização e a pluralidade no ambiente escolar foi destacada como um dos grandes desafios, exigindo que as práticas pedagógicas abram espaço para a diversidade e para o cruzamento de culturas.

Ademais, a reflexão sobre a identidade e a diferença (Silva, 2000; Ricoeur, 1991; Schuchter e Carvalho, 2016) e a distinção entre interculturalidade funcional e crítica (Walsh, 2009; Pineda, 2009) sublinharam a necessidade de uma educação que não apenas reconheça, mas celebre a riqueza cultural brasileira. É imperativo que o currículo seja contextualizado e problematizado, questionando a seleção de conteúdos e garantindo que todas as culturas tenham sua representatividade, desconstruindo preconceitos e

processos de aculturação. A identidade, longe de ser fixa, é uma construção móvel e relacional, e a escola tem um papel crucial em fomentar essa compreensão.

Em síntese, a educação é uma ferramenta poderosa para transformar a sociedade, impulsionando o reconhecimento da identidade cultural dos alunos e construindo relações de sociabilidade focadas no coletivo e nas diferenças. É fundamental que as práticas educativas busquem o diálogo constante, a compreensão inclusiva do mundo e o exercício do conhecimento, reconhecendo que nenhuma cultura, saber ou crença é superior a outra. Somente por meio de uma educação alicerçada no respeito, na cidadania e na valorização de todos os grupos, será possível edificar uma sociedade mais igualitária, justa e acolhedora, onde a riqueza pluricultural seja um pilar de desenvolvimento e coexistência.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos; 1989.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª edição. editora DP&A Rio de Janeiro: 1992. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KELSEN, Luana. **A Escola como espaço sociocultural: apontamentos e relevância**. Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/6%20Edicao/01%20ARTIGO\\_LUANA.pdf](http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/6%20Edicao/01%20ARTIGO_LUANA.pdf) acesso e, 11 de janeiro de 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PINEDA, Fabíola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

RICOEUR, Paul. **O Si-mesmo com um outro**. Campinas: Editora Papirus, 1991.

SCHUCHTER, Terezinha Maria; CARVALHO, Janete Magalhães. **Problematizações sobre os conceitos de diversidade e identidade**: os documentos da secadi e implicações para o currículo escolar. 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/5b503d3d-a9a2-4461-9958-0bdb59659f61/>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

SILVA, Thomaz Tadeu da. Identidade e Diferença, A perspectiva dos Estudos Culturais. Stuart Hall. Editora Vozes. Petrópolis. 2000. Thomaz Thadeu da Silva (org) **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrrj.br/images/banco/textos/SILVA\\_-\\_Identidade\\_e\\_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em : 23 de maio de 2023.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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



# Algoritmos como Dispositivos de Poder: Racismo Estrutural e Estruturante no Meio Digital

Benedito Dielcio Moreira<sup>1</sup>  
Antonio Luiz do Nascimento<sup>2</sup>

## Introdução

As ações transformadoras no contexto das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) não se resumem a soluções técnicas pontuais, ajustes curriculares institucionais, aumento da diversidade ou preceitos moralistas. Em geral, muitas dessas iniciativas tornam-se limitadas diante das amplitudes e singularidades inerentes ao uso cotidiano das TICs pelo grande público. No entanto, é possível vislumbrar hoje possibilidades mais efetivas para enfrentar a questão do acesso à informação pelo público, especialmente com narrativas étnico-raciais qualificadas no âmbito das TICs. Isso pode ser alcançado tecnopoliticamente, a partir da criação de códigos-fonte configurados com base em princípios ético-morais, isto é, orientados para reduzir os efeitos nocivos de preconceitos e estereótipos que proliferam no meio cibernético.

Para tanto, os esforços no desenvolvimento de ações cibernéticas decorrem de um enfrentamento velado ou aberto às grandes corporações, com algoritmos singulares que utilizem códigos de programação originais e eficazes para neutralizar práticas racistas e preconceituosas na internet. Considerando que os algoritmos determinam

---

<sup>1</sup> FCA/UFMT

<sup>2</sup> Doutorando do PPGECCO/FCA/UFMT

quais postagens e anúncios são exibidos em diferentes comunidades, é no cerne da linguagem algorítmica que reside a chave - e a fechadura - para abrir perspectivas de transformação na forma como é estruturada a chamada cultura do ódio no meio digital.

De fato, em uma sociedade desigual como a brasileira, cujo racismo estrutural está exposto, é de se esperar que, no universo digital, algoritmos e inteligência artificial reproduzissem com igual ou até maior voracidade as desigualdades que nos acompanham desde o período colonial. A cultura do ódio nas redes sociais - contra mulheres, negros, LGBTQIA+, indígenas e pessoas em situação de rua - amplia e potencializa nossas desigualdades.

Estudos seminais e de vanguarda, como os do pesquisador Tarcízio Silva (2022), autor do livro *Racismo Algorítmico: Inteligência Artificial e Discriminação nas Redes Digitais*, ajudam-nos a compreender como tais processos se constituem e se entrelaçam nas contradições do campo social e racial. Nesse sentido, o autor destaca que “o racismo algorítmico não se limita aos softwares em si, mas abarca também tecnologias digitais emergentes, que, apesar de seus problemas, são lançadas de forma cada vez mais acelerada”.

Assim como o racismo está incrustado nas estruturas do Estado e nas instituições brasileiras, no universo digital não poderia ser diferente, uma vez que tanto os algoritmos são programados por seres humanos submetidos ao racismo estrutural quanto são potencializados pelos usuários em suas práticas de navegação. Se um usuário transita dentro de uma dada bolha digital, com temas específicos e influenciadores ideologicamente alinhados, os algoritmos trabalham para ampliá-la, mas não para subvertê-la ou contestá-la. Libertar-se da bolha é uma decisão do usuário; aos algoritmos, cabe mantê-lo nela.

Há, ainda, outro ponto a ser considerado neste espaço introdutório sobre o racismo estrutural. Bersani (2018) buscou, em quatro obras sobre a constituição da sociedade brasileira, estabelecer uma conexão de alimentação mútua entre o modelo escravista colonial e o modelo capitalista assumido pelo país — obras que fundamentam teoricamente a existência do racismo estrutural no Brasil. São elas: *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Júnior (1961); *Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil*, de Nelson Werneck Sodré (1990); *Escravidão Colonial*, de Jacob Gorender (2016); e *Dialética Radical do Brasil Negro*, de Clóvis Moura (2014).

Enquanto Caio Prado Júnior demonstra que a formação do Brasil esteve alicerçada na expansão do comércio, conforme os interesses da metrópole, e não no “povoamento”, com reflexos nos diferentes âmbitos sociais, Bersani argumenta que, para Nelson Werneck Sodré, o capitalismo se constitui no país em estreita relação com a produção colonial. Já Clóvis Moura divide o período escravista em duas fases: o pleno e o tardio, sendo o primeiro, na interpretação de Bersani, “o predomínio do modo de produção escravista”. Por sua vez, Jacob Gorender compreende o escravismo colonial como um modo de produção distinto, que, segundo Bersani, pode ser visto como “a gênese do modo de produção capitalista estabelecido posteriormente”.

Tratados como bens pelo modelo escravista - propriedade dos senhores - e assimilados pelo capitalismo colonial, os escravizados eram mercadorias, não pessoas. Diante da realidade brasileira, em que negros e pardos constituem a maioria da população e também a mais vulnerável econômica, política e socialmente, não é difícil imaginar que, no Brasil, salvo exceções, nos aparelhos do Estado e em outras instituições, os não brancos não vivem na relação dialógica do ‘Eu-Tu’, como propôs Buber (2006), mas na objetificação do ‘Eu-Isso’. Criados em um capitalismo globalizado e centrado no lucro, os algoritmos também são mercadorias, muitas vezes assimilados sem que seu caráter racista seja questionado.

Em 1942, na primeira edição de *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior (1961, p. 7) afirma:

Analisem-se os elementos da vida brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, geográfico, econômico, social e político. O passado, aquele passado colonial que referi acima, aí ainda está, e bem saliente; em parte modificado, é certo, mas presente em traços que não se deixam iludir.

Hoje, oitenta e três anos depois, não apenas identificamos resquícios desse passado escravista em diferentes estratos sociais, mas também ações jurídicas, políticas, econômicas, sociais e digitais que reproduzem essa estrutura.

Para discutir os algoritmos como dispositivos de poder e vetores do racismo, elaboramos neste artigo uma análise introdutória do panorama geral em que se inserem as lutas e enfrentamentos direcionados a essa questão pelos movimentos sociais antifascistas. Nosso foco centra-se em examinar como os algoritmos antirracistas

são ferramentas desenvolvidas para combater vieses discriminatórios em sistemas automatizados, especialmente os que afetam comunidades racializadas. Destacam-se, assim, iniciativas globais que mobilizam ativistas na construção de ferramentas de resistência técnica e política, capazes de: ampliar narrativas negras em plataformas digitais; reduzir a violência policial mediada por IA; e, pressionar o poder público por regulamentações e inclusão em empresas de tecnologia.

Refletir sobre os algoritmos como dispositivos de poder exige uma abordagem crítica e engajada do racismo algorítmico, ancorada em três eixos metodológicos: revisão bibliográfica teórica em repositórios especializados; análise de casos (movimentos sociais, entidades civis e iniciativas antirracistas); e, perspectiva crítica que articula teoria e prática.

Para sistematizar essas análises, elaboramos um quadro sinóptico que examina projetos orgânicos a esses movimentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com recorte focal em exemplos emblemáticos, cujo objetivo é explicitar métodos e sistemáticas utilizados neste trabalho.

## **Racismo Algorítmico e Interseccionalidade Digital**

A interseção entre as questões de desigualdade e discriminação encontra-se presente na esfera digital e por mais que elas sejam negligenciadas e/ou negadas pelas gigantes *tech* (como p.ex.: *Meta*, *Google*, *Microsoft* e outras) o processo social e político entrecortado pelas ideologias não consegue ocultá-las completamente no ambiente *online*, tendo em vista que as tecnologias digitais usadas pelas corporações mercantis-comerciais buscam, além do lucro em larga escala, consolidar hegemonias por todos os meios e formas, mesmo desencadeando práticas escusas como: *cyberbullying* e ataques *online* direcionados a grupos específicos (mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+, etc.).

Para chegarmos ao âmago dessa problemática, é imperativo atentar ao papel desempenhado pelos algoritmos que reproduzem estereótipos e discriminações, bem como lançar o olhar atento ao acesso desigual às ciências e tecnologias que dão concretude à internet. Pensar a problemática a partir da interseccionalidade digital nos ajuda a compreender a natureza contraditória do mundo *online* e como tecnologias avançadas encontram-se no contexto mais amplo da realidade social. Nessa perspectiva,

desmistificar a chamada neutralidade da tecnologia é fundamental para adentrarmos a um vasto campo político-ideológico que abre frestas para ver e propor modelos alternativos baseados em epistemologias dos diversos e diferentes. Além disso, é fundamental discutir questões como ética e governança, refletindo sobre quem controla os algoritmos e como comunidades racializadas podem participar de sua fiscalização, redesenho e contribuição para um *design* inovador que incorpore outros saberes e conhecimentos.

A seguir, para maior concretude analítica das questões, expomos abaixo um levantamento das principais iniciativas, suas características e impactos, pois são entidades e organismos da sociedade civil articuladas à concepção de uma justiça algorítmica que exige ação coletiva pautada na união e unidade com movimentos sociais, academia e políticas públicas. Quadro Sinóptico:

## Algoritmos Antirracistas e seus Impactos

Iniciativa	Desenvolvedores	Objetivo	Método	Impacto na Realidade Objetiva
<i>Afro Algorithms</i>	Coletivos negros e pesquisadores	Corrigir vieses raciais em sistemas de recomendação (ex.: <i>streaming</i> , redes sociais).	Auditorias de dados, substituição de conjuntos enviesados por bases diversificadas.	Maior visibilidade de conteúdos negros em plataformas; redução de remoções discriminatórias.
<i>FairFace</i>	Pesquisadores (MIT, Stanford)	Melhorar reconhecimento facial para rostos não brancos.	Treinamento de modelos com bancos de imagens racialmente equilibrados.	Redução de falhas em identificação policial, sistemas de segurança e aplicativos financeiros.
<i>Algorithmic Justice League</i>	Joy Buolamwini (MIT)	Denunciar e corrigir discriminação em IA (reconhecimento facial, contratação).	Testes de viés, pressão por regulamentação e transparência corporativa.	Mudanças em políticas de empresas como IBM e Microsoft; leis como a EU AI Act. <sup>3</sup>
<i>ToxiGen</i>	Universidades e ONGs	Neutralizar discurso de ódio racial em moderação automática.	Modelos de NLP <sup>4</sup> treinados para identificar contextos culturais (ex.: gírias negras).	Redução de censura injusta a criadores negros; filtros mais precisos contra racismo real.

3 O “EU AI ACT” (Ato de Inteligência Artificial da União Europeia) é uma legislação proposta pela Comissão Europeia com o objetivo de estabelecer um quadro legal abrangente para a regulamentação do uso e desenvolvimento da IA na União Europeia.

4 NLP (natural language processing) ou processamento de linguagem natural (PLN em português) é

<i>Black in AI</i>	Pesquisadores negros em IA	Promover representatividade na pesquisa e desenvolvimento de algoritmos.	Mentoria, bancos de dados abertos e inclusivos.	Aumento de profissionais negros em equipes de IA; modelos menos enviesados.
--------------------	----------------------------	--	---	---

## Análise Preliminar das Iniciativas Antirracistas

O avanço e o aprofundamento de estudos e pesquisas antirracistas vêm revelando cada vez mais que as ações racistas e preconceituosas estão fortemente entrenchadas nas plataformas digitais. Estas, por sua vez, converteram-se em uma frente decisiva nas lutas sociopolíticas mais amplas. Nesse contexto, os algoritmos antirracistas, desenvolvidos por setores do movimento negro e por pesquisadores engajados na luta contra o racismo, têm desempenhado um papel estratégico e tático para o avanço do debate e no aprofundamento de pesquisas antirracistas. Essas ferramentas tecnopolíticas não apenas expõem estruturas discriminatórias embutidas nas plataformas digitais, mas também se tornaram instrumentos fundamentais na desconstrução do racismo algorítmico e na disputa pela hegemonia ideológica.

Assim, conforme o levantamento exposto no Quadro Sinóptico, verificamos que a concepção e a proposta da *Afro Algorithms* é enfrentar a invisibilidade de produções negras em plataformas como *Netflix* e *YouTube*. A forma e maneira de atuação dessa iniciativa busca substituir dados de treinamento que supervalorizam conteúdos hegemônicos (ex.: Hollywood) por bases que incluem filmes e música negra. No caso específico do *FairFace*, incide diretamente em sistemas como os da polícia dos EUA, apresentando reincidentes falhas ao identificar pessoas negras, levando a prisões injustas. Para efetivo enfrentamento dessa questão, o *FairFace* elabora banco de dados com inúmeras imagens para, assim, mitigar as distorções geradas por composição étnica, gênero e idade. Os resultados do trabalho deste coletivo são a redução de falsos positivos em reconhecimento facial. As ações do *Algorithmic Justice League* (AJL) são emblemáticas, pois vêm demonstrando como os sistemas da IBM e *Microsoft* são falhos na identificação de rostos negros femininos. Em vista disso, desencadeiam-se diversas a tecnologia usada para ajudar dispositivos tecnológicos a entenderem a linguagem do ser humano de maneira a responder suas demandas.

campanhas por transparência algorítmica e veto ao uso de reconhecimento facial pela polícia (como resultado das denúncias, a entidade civil influenciou a proibição dessa tecnologia em cidades como São Francisco).

*ToxiGen* é uma proposta de algoritmo de moderação que classifica expressões culturais negras como «ódio». Seu propósito é desenvolver e incrementar o uso de linguística contextual para distinguir gírias de discurso violento. A ação vem tendo uma notória contribuição na redução de censura injusta a perfis como *@blackvoicesno Instagram*. Por fim, segue a *Black in AI* que tem como finalidade combater a subrepresentação de pesquisadores negros em IA (apenas 2% dos autores em conferências globais). Para isso, a proposta desenvolveu bancos de dados abertos como estratégia para empregabilidade e recrutamento de profissionais negros em parcerias com empresas. Assim, vem ampliando e aumentando a presença negra em equipes de IA.

Propostas inovadoras e ousadas, como *Afro Algorithms* e pesquisas acadêmicas em Justiça Algorítmica são iniciativas seminais que buscam enfrentar distorções por meio de auditorias, treinamento de modelos com dados mais representativos ou pressão política por regulamentação junto à sociedade civil e ao poder público. Portanto, o conceito de “algoritmo antirracista” surge como uma resposta direta ao racismo como um todo, considerando que essa aberração sócio-histórica está inscrita em sistemas automatizados e linguagens eletrônicas enviesadas, que têm potencial para perpetuar e até mesmo amplificar preconceitos e discriminações raciais já existentes na sociedade. Afinal, um algoritmo antirracista é intencionalmente projetado e monitorado para combater e reverter os efeitos do racismo no mundo digital, promovendo equidade e justiça social. Logo, trata-se aqui de um engenho humano em constante evolução, que exige colaboração entre tecnólogos, pesquisadores, ativistas e formuladores de políticas, tendo como horizonte a construção de um futuro digital mais justo e que passa, necessariamente, pela desconstrução da falsa neutralidade tecnológica e, também, pela implementação de práticas éticas e inclusivas no desenvolvimento e aplicação de algoritmos.

Se os conjuntos de dados refletirem desigualdades estruturais, como a supervalorização de rostos brancos como “padrão” ou estatísticas criminais enviesadas pelo racismo sistêmico, os algoritmos reproduzirão e escalarão essas distorções. Essa dinâmica gera consequências graves, tais como: distorções no reconhecimento facial que geram falhas na identificação correta de rostos de pessoas negras ou as



associam erroneamente a criminosos; encadeamentos classificatórios de conteúdo que estigmatizam expressões ou gírias de comunidades negras como “discurso de ódio”; discriminação em concessão de crédito, avaliação de currículos e até na entrega de encomendas em bairros predominantemente negros; ausência ou distorção da representatividade de pessoas negras em bancos de imagens e resultados de busca; entre outros descaminhos.

Nesse aspecto, o pesquisador Tarcízio Silva, em entrevista ao *blog* do Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho (CEE-Fiocruz, 2023)<sup>5</sup>, destacou a importância do debate sobre o racismo algorítmico, uma vez que esse tipo de prática tem se tornado cada vez mais visível nas redes. Para o pesquisador, há uma falsa crença de que as tecnologias digitais são objetivas ou expressam decisões neutras. O desenvolvimento de tecnologias algorítmicas se alimenta do histórico social para oferecer uma pretensa inteligência artificial. Mas essa “desinteligência” artificial, que atualiza opressões como o racismo estrutural, é vendida como neutra.

A observação do pesquisador Tarcízio Silva (2022) sintetiza um debate urgente: o racismo algorítmico é uma manifestação contemporânea do racismo estrutural e, dissemos mais, ele é estruturante porque é mascarado sob a falsa ideia de neutralidade tecnológica e ideológica. Silva critica a noção de que algoritmos e inteligência artificial são objetivos, destacando que eles reproduzem e amplificam opressões históricas ao serem alimentados por dados viciados. Sua ironia ao chamá-los de “desinteligência artificial” expõe como essas tecnologias, longe de serem imparciais, perpetuam desigualdades sob um discurso de inovação. Esse alerta reforça a necessidade de auditorias críticas, transparência no desenvolvimento algorítmico e, sobretudo, acesso e participação de grupos racializados na construção dessas tecnologias.

As reflexões encadeadas até o momento são um chamado para desnaturalizar a suposta neutralidade da técnica e enfrentá-la como campo de disputa política, uma vez que a construção de um mítico “sistema tecnológico” cria um ambiente falso e falsificante da realidade, no qual os algoritmos, por serem linguagens matemáticas, são vistos como inerentemente “neutros”. Isso evidencia o poder da ideologia, como bem explicitou Silveira (2021, p. 7): “a criação e o tratamento dos dados se dão com o trabalho

---

5 SILVA, Tarcízio. *O racismo algorítmico é uma espécie de atualização do racismo estrutural*. [Entrevista concedida a] Fiocruz. 2023. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=Tarcizio-Silva-O-racismo-algoritmico-e-uma-especie-de-atualizacao-do-racismo-estrutural>. Acesso em: 6 jul. 2025.

morto, consolidado em algoritmos, *softwares*, máquinas e sistemas automatizados. Os dados são mercadorias que acompanham a metamorfose do capital”. De fato, os produtos computacionais nada mais são do que resultados e resultantes da inteligência orgânica humana e, portanto, estão incorporados à lógica do capitalismo digital (agora convertido em capitalismo de dados), carregados de vieses em seus *designs* e propósitos prático-utilitários.

Nesse aspecto, podemos aprofundar as inúmeras camadas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, em seu bojo, conceber, no emaranhado das contradições sociais, as possibilidades dialéticas para a criação de algoritmos insurgentes, como é o caso dos algoritmos antirracistas, que têm a finalidade, em última instância, de sabotar e ou eliminar vieses discriminatórios. Todavia, essa não é uma tarefa das mais simples, pois envolve abordagens de amplitude e profundidade que incidem sobre questões ontológicas, epistemológicas e culturais em escala global. Logo, a complexidade envolvida no desenvolvimento de algoritmos antirracistas pressupõe um encadeamento teórico-metodológico capaz de estabelecer a coleta de dados representativos, assegurando que os conjuntos usados para treinar os algoritmos sejam diversos e equilibrados; evitar a super-representação de um grupo em detrimento de outros; garantir que os dados sejam rotulados de forma justa e precisa, evitando estereótipos ou associações negativas com grupos raciais específicos.

Para tais iniciativas, faz-se necessário o engajamento intelectual de coletivos que tenham como centralidade a ética e a transparência, de modo a efetivar processos de auditoria algorítmica. Ou seja, proposta que tenha ampla abertura para permitir que a sociedade civil e as autoridades políticas compreendam publicamente a funcionalidade dos sistemas cibernéticos, uma vez que eles são passíveis de correção diante de potenciais vieses durante sua aplicação na realidade objetiva. Nesse encaminhamento, abrem-se os meios necessários para a realização de auditorias regulares e independentes, a fim de avaliar se os algoritmos estão produzindo resultados efetivos e equitativos para todos os grupos raciais.

Assim, no bojo dessas ações, podemos vislumbrar o desenvolvimento ético e responsável de todos os envolvidos na consecução do algoritmo antirracista aqui delineado. Em termos gerais, podemos sintetizar, como enfatizado anteriormente, que um algoritmo antirracista não é apenas um “algoritmo que não é racista”, mas sim um que foi intencionalmente projetado e monitorado para combater e reverter os

efeitos do racismo no mundo digital, promovendo equidade e justiça social. Trata-se portanto de um campo em constante evolução, que exige colaboração entre tecnólogos, pesquisadores, ativistas e formuladores de políticas, considerando que o algoritmo antirracista não é uma solução mágica, mas sim um compromisso contínuo com a justiça social no campo da tecnologia, exigindo uma abordagem multidisciplinar que englobe ética, dados, design e políticas. É a busca por sistemas que, em vez de replicar as desigualdades existentes, trabalhem para construir uma sociedade mais equitativa.

### Considerações Finais

Um “algoritmo antirracista” não é um tipo de algoritmo específico, mas sim uma abordagem e um conjunto de práticas no desenvolvimento de sistemas algorítmicos para prevenir, identificar e mitigar a reprodução e amplificação do racismo e de outras formas de discriminação. Cumpre destacar ainda que os algoritmos não são ferramentas neutras, mas dispositivos de poder que reproduzem e intensificam o racismo estrutural e estruturante no ambiente digital. A falsa noção de neutralidade tecnológica mascara vieses discriminatórios embutidos em sistemas automatizados, desde reconhecimento facial até moderação de conteúdo, perpetuando desigualdades históricas. Como contraponto, destacam-se iniciativas como *Afro Algorithms*, *FairFace* e *Algorithmic Justice League*, que desenvolvem algoritmos antirracistas para mitigar ou mesmo corrigir distorções, ampliar representatividade e garantir justiça algorítmica.

Em termos ilustrativos, essas iniciativas, projetos e ferramentas tecnopolíticas demonstram que a transformação exige: bancos de dados diversificados para treinar modelos livres de estereótipos; transparência e auditoria para monitoramento público e participação de comunidades impactadas; e, regulamentação e pressão política, capazes de fazer o necessário enfrentamento contra as corporações, bem como, criar leis e regulamentos efetivos para responsabilizar desenvolvedores e promotores da cultura do ódio. Portanto, no curso deste trabalho, buscamos reforçar a urgência de desnaturalizar a tecnologia como campo “imparcial” e reconhecê-la como arena de disputa política na qual a construção de um futuro digital equitativo envolva a presença e colaboração de movimentos sociais, instituições universitárias, governos e tecnólogos, centrada em ética, interseccionalidade e justiça racial. Nesse sentido, a elaboração de algoritmos antirracistas emerge não apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos de resistência e (re)existência negra no ciberespaço.

## Referência

ALGORITHMIC JUSTICE LEAGUE. *Unmasking AI: A Report on Racial and Gender Bias in Commercial Facial Analysis Tools*. 2023. Disponível em: <https://www.ajl.org>. Acesso em: 28 out. 2024.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Revista Extraprensa*, 11(2), 2018, p.175-196. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>

BLACK IN AI. *Diversity in Artificial Intelligence: Challenges and Solutions*. 2022. Disponível em: <https://blackinai.github.io>. Acesso em: 15 out. 2023.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2006. 152 p.

BUOLAMWINI, Joy. Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, v. 81, p. 77-91, 2018. Disponível em: <http://proceedings.mlr.press>. Acesso em: 15 mai. 2025.

FACCT (Conference on Fairness, Accountability, and Transparency). *FairFace: A Balanced Facial Image Dataset for Fairness-aware Machine Learning*. 2021. Disponível em: <https://github.com/dchen236/FairFace>. Acesso em: 30 mai. 2025.

GORENDER, Jacob (1923-2013). *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2026.

MOURA, Clóvis (1925-2003). *Dialética radical do Brasil negro*. 2a ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Tarcízio. *Racismo Algorítmico: Inteligência Artificial e Discriminação nas Redes Digitais*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SILVA, Tarcízio. *O racismo algorítmico é uma espécie de atualização do racismo estrutural*. [Entrevista concedida a] *Fiocruz*. 2023. Disponível em: <https://cee.fiocruz>.

br/?q=Tarcizio-Silva-O-racismo-algoritmico-e-uma-especie-de-atualizacao-do-racismo-estrutural. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Capitalismo Digital. In: *Revista Ciências do Trabalho*, nº 20, out. 2021, p. 1-10.

SODRÉ Nelson Werneck. *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

# Meu sangue está nesta película!

## Breve história do cinema angolano

Júlio César Boaro<sup>1</sup>

Procurando apresentar aspectos ainda pouco explorados do cinema angolano, optamos por analisar produções cinematográficas que ressaltam a luta armada e a política como maneira de manutenção e sobrevivência cultural de seus habitantes.

A dominação portuguesa ocorreu em todos os campos da vida social, o que inclui também a espiritualidade, ferozmente combatida pela Igreja Católica, pois embora utilizando argumentos baseados no livro sagrado dos cristãos, não devemos descartar a questão política, uma vez que na estrutura social bantu, líderes étnicos também eram, em sua maioria, lideranças espirituais. (Hampâté Bâ, 1976, p. 15).

Normalmente, os estudos sobre o cinema angolano começam, por uma questão histórica, pelas primeiras produções (como o curta Monangambé de 1968, e Sambizanga, de 1972, ambos da cineasta francesa Sarah Maldonor), e seguem até as produções mais recentes, fazendo recortes ou optando por filmes que fazem um diálogo com a literatura de língua portuguesa, como é o caso de Na Cidade Vazia, (2004), da cineasta Maria João Ganga, adaptado da obra literária Pepetela de título As aventuras de Ngunga: da utopia à distopia, de 1972.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (USP), Mestre em Educação (USP), Licenciado em Pedagogia (USP) e em Artes Visuais (Unifitalo), Especialização em Arte e Educação (Arizona State University).



Cenas do filme Sambizanga, de Sarah Maldonor

Como as primeiras filmagens em solo angolano foram realizadas durante o período da guerra de independência, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a importância desta forma de comunicação nos períodos de chumbo angolano.

Durante o domínio português, muitos filmes foram produzidos na colônia para que o povo lusitano acreditasse que tal domínio era necessário e fundamental para levar o progresso, fazendo crer que os africanos, (inclui-se aí todas as colônias portuguesas na África), eram dotadas de um atraso histórico inerente ao negro, e que, com o avanço da chamada colonização ocidental, este atraso seria extinto. Podemos citar, como exemplo o documentário Angola antes da independência de 1975<sup>2</sup>. Nesta produção portuguesa, a colonização é mostrada como a solução para os problemas criados e enfrentados pelos negros. Nela, Luanda aparece como uma cidade ao modelo europeu, onde são exibidos, desde desfiles de moda, (de roupas europeias), até escritórios de arquitetura.



Cenas de Angola antes da Independência (1975). Na primeira cena, desfile de moda em Luanda, e na segunda, portugueses tomam sol no litoral angolano.

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Az9O2wVF30s&t=843s&ab\\_channel=TalatonaTV](https://www.youtube.com/watch?v=Az9O2wVF30s&t=843s&ab_channel=TalatonaTV)

A população angolana é mostrada em seu cotidiano, indo e vindo de lojas, ruas e fábricas. Vale ressaltar, nesta obra de 55 minutos, a completa ausência de conflitos entre os colonizados e seus algozes, como se o povo angolano, com suas etnias historicamente guerreiras, tivesse, passivamente, aceitado a opressão; era, portanto, necessário mostrar que os africanos estavam à espera do colonizador branco para lhes trazer a vida moderna, neste sentido, cito Mills

No contrato racial, por outro lado, a metamorfose crucial é a partição conceitual preliminar e a correspondente transformação de populações humanas em homens “brancos” e “não brancos”. O papel desempenhado pelo “estado de natureza” torna-se então radicalmente diferente. No estado colonial branco, seu papel não é primordialmente o de demarcar o estado (temporariamente) pré-político de “todos” os homens (que são realmente brancos), mas sim o estado pré-político permanente, ou, melhor ainda, o estado *não* político (dado que “pré” sugere eventual movimento interno em direção a algo) de homens não brancos.

O estabelecimento da sociedade, portanto, implica a negação de que uma sociedade já existisse; a criação da sociedade *requer* a intervenção de homens brancos, que são posicionados como seres *já* sociopolíticos. Homens brancos que já são (por definição) parte da sociedade encontram não brancos que não o são, que são habitantes “selvagens” de um estado de natureza caracterizado em termos de natureza intocada, selva, terra inculta. Esses homens brancos os incorporam parcialmente à sociedade como cidadãos subordinados, ou os excluem em reservas, ou negam sua existência ou os exterminam. (2023, p.41).

Corroborando a sensação de bem-estar produzida pela obra, a trilha sonora, cuidadosamente escolhida, não é uma melodia tradicional angolana, e sim, um som alegre tocado ao piano. As imagens, mostrando um hotel de luxo, bem como uma joalheria nos deixa a clara sensação de estarmos num país de primeiro mundo, sensação fílmica interrompida pelas imagens de uma feira livre de alimentos, cuja maior parte dos comerciantes são portugueses.

No momento 32’39, o produtor faz uma opção pela câmera lenta enquanto filma mulheres almoçando num restaurante à beira-mar. Ao reduzir a velocidade da imagem, imediatamente a obra produz uma percepção de pausa no tempo, um desejo de que



aquele momento não passasse, alterando a canção para uma trilha sonora que lembra a bossa-nova, quando, imediatamente, as imagens tornam-se aéreas, num sobrevoo no litoral angolano.

É fundamental dizer sobre o que é mostrado e o que não é exibido. Enquanto os portugueses desfrutavam desta vida tranquila e próspera em Angola, militantes de grupos armados eram presos e torturados pela PIDE, (Polícia Internacional de Defesa do Estado). Criada em 1945 pelo governo fascista de Salazar, esta polícia tinha como meta capturar, torturar e eliminar opositores ao regime. Os filmes de propaganda, no governo salazarista, tinham como função convencer o povo português da necessidade e manutenção do domínio colonial. Em 1943, em carta enviada aos seus colaboradores políticos e militares, Salazar assim escreveu: “Os métodos de repressão indiscriminada e brutal não são prova de força. A força é segura de si, equilibrada e justa. Não deixe Vossa Excelência que os seus colaboradores percam esta noção”.<sup>3</sup>

O governo fascista de Antônio Salazar foi um dos mais longevos da Europa, começou em 1932, e perdurou até 1974. Conhecido como salazarismo, bloqueou o desenvolvimento da indústria em Portugal para impedir a criação de movimentos operários, fazendo com que seu país fosse o celeiro da Europa. A exploração das riquezas nas colônias africanas deu forças ao seu regime, uma vez que as riquezas dos países africanos sustentaram Portugal durante este período.

Sendo ditador, utilizou de todos os meios para se manter no poder e passar uma imagem de um país forte e desenvolvimentista. Com apoio massivo do setor militar e das oligarquias, reelaborou as finanças quando ainda era ministro desta pasta, exigindo mais esforço das camadas populares, cito Rampinelli:

Salazar adotou um rígido plano de ajuste estrutural, contendo as despesas dentro dos limites compatíveis com as possibilidades do país e penalizando os mais pobres, cujas demandas sociais exigidas foram suspensas. (2014, p. 2).

Uma das estratégias para galgar os degraus do poder foi fomentar a divisão e conflitos dentro do setor militar. Salazar passou a privilegiar alguns militares, em

---

3 Citação retirada do documentário “A Pide torturava assim”, produção de 2015 de Sofia Arede, pode ser visto no seguinte endereço: [https://www.youtube.com/watch?v=UiYJ80NXMk8&ab\\_channel=Jo%C3%A3oCardoso](https://www.youtube.com/watch?v=UiYJ80NXMk8&ab_channel=Jo%C3%A3oCardoso)

detrimento de outros, bem como passou a trazer para si setores militares que conflituavam internamente. Internacionalmente, seu plano financeiro recebia elogios da comunidade europeia, o que lhe dava mais estabilidade política.

Como não houve interesse pelo desenvolvimento industrial, as crises financeiras mundiais, (Crise de 1929 e a crise causada pela Segunda Guerra Mundial), ligadas à produção e industrialização não afetaram Portugal, aumentando ainda mais a estabilidade do país, apostando no setor agrícola. Centralizador, Salazar fortaleceu o nacionalismo e incentivou a colonização de portugueses nas colônias africanas, fomentando o investimento dos negócios destes em terras negras, agradando assim os setores abastados da população.



Salazar discursa para seus apoiadores, no centro de Lisboa em 1963. Seu discurso foi ufanista, afirmando a necessidade de defesa dos interesses nas colônias. Cenas do documentário *Temos também o dever de sermos orgulhosos dos vivos*, da RTP (Rádio e Televisão Portuguesa, sem data informada).

O Ato Colonial de 1930 assegurou ainda mais o poder de exploração máxima sobre as colônias, afirmando que

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam (Diário do Governo de Lisboa, 1930, apud Castelo, p.4).

Este Ato, escrito com o objetivo de justificar para a Igreja e para as elites o destino e a prerrogativa desta nação europeia em levar civilidade a outros territórios, resolvia assim um duplo problema: afastar as dúvidas sobre o novo regime português e, de quebra, fortalecer a ação da Igreja Católica portuguesa em terras africanas, ato

este revisado na reformulação constitucional de 1951, que passou, oficialmente, a usar as palavras ultramar e províncias ultramarinas, não se tratando apenas de um regalo de semântica, e sim, de dar uma noção de unidade a todas as terras de domínio lusitano. Esta reformulação se contrapôs ao artigo 73 da ONU, (a qual Portugal passou a fazer parte em 1955), que exigia que os países que tivessem sob seu controle outros territórios, deveriam preparar os governantes de terras não-autônomas para que eles próprios assegurassem o desenvolvimento político, educacional, cultural e econômico, respeitando a história, a sociedade e a cultura destes povos. Portugal, no entanto, alegou que não tinha sob seu domínio nenhum território não-autônomo, e que se tratava de uma nação espalhada por vários e vasto território fora do continente europeu.

Apoiado pelo triângulo: Forças Armadas, Igreja e oligarquias, Salazar prosseguiu assim com sua sanha de exploração das riquezas em territórios alhures. No caso do apoio da Igreja, é importante ressaltar um acontecimento que sedimentou a união Igreja/Estado, cito Rampinelli

Às vésperas de 13 de maio de 1929, o bispo de Leiria –que tem jurisdição sobre a Cova da Iria– inaugurou, juntamente com o presidente do país Óscar Carmona e vários ministros de Estado, entre eles António de Oliveira Salazar, a central elétrica do Santuário, dando por terminado o divórcio entre Estado e Igreja. No ano seguinte, em 13 de outubro, o mesmo prelado publica a Carta Pastoral sobre o Culto de Nossa Senhora de Fátima, na qual declara “dignas de crédito as visões das crianças da Cova da Iria”, aprovando oficialmente “o culto à Nossa Senhora de Fátima”. (p.7).

Com uma santa portuguesa à frente das principais comemorações católicas do país, Portugal uniu todas as suas instituições sobre um novo prisma católico-estadista, reforçando um discurso anticomunista e antirrevolucionário, ampliando ainda mais os domínios cristãos sobre os territórios africanos sob sua responsabilidade, ampliando a influência católica na educação<sup>4</sup> de suas colônias.

---

4 Em Portugal, por incentivo de Salazar, foram criadas associações de jovens para o fortalecimento dos valores da pátria, entre estas associações, destacam-se “Ação escolar de vanguarda”, a “Mocidade Portuguesa” e a “Legião Portuguesa”, esta última, com o objetivo claro de combater ideias socialistas.



Salazar beija a mão do Cardeal Cerejeira. (Imagem retirada da internet, sem data).

Embora tenha negado, em carta à ONU, que Portugal possuísse colônias, e que seu governo não tinha o interesse em explorar as riquezas da região, e sim, de levar em comum acordo, o desenvolvimento aos povos africanos, a década de 1950 foi a mais brutal no que diz respeito ao trabalho forçado no século XX. O Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, de 1929 estava em vigor e foi largamente utilizado, aprofundando as desigualdades econômicas, jurídicas e raciais contra estes africanos. Este Estatuto permitia castigos físicos aos trabalhadores que não cumprissem com sua carga de trabalho e produção. Estes castigos permitiam o uso de palmatória, perseguição e apreensão dos trabalhadores que fugiam desta violência, causando mal-estar social e medo em todas as famílias, cito Castelo

Havia também formas mais subtis de racismo, nomeadamente a diferenciação salarial e os entraves no acesso ao emprego e à promoção social. Entre as causas de conflitos e mal-estar social contam-se o recrutamento forçado, que colocava à disposição dos colonos (empresas, particulares e administração) uma mão de obra barata, o envio de contratados para as roças de São Tomé, a lucrativa exportação de trabalhadores moçambicanos para as minas da África do Sul, a cultura obrigatória do algodão e do arroz, a ocupação de terras, o comércio de permuta explorando o indígena, a cobrança de impostos e o desrespeito pelas autoridades gentílicas. (p. 9).

A cultura portuguesa foi imposta e penetrou em todas as instâncias da vida social africana, a ponto de suas tradições milenares, como a cura, as iniciações, a transmissão oral das histórias e mitologias, entre outras, serem consideradas apenas folclores e todas como inferiores, o que inclui a arte africana.

Ainda que, no papel, boa parte destes investimentos estivessem voltados para a planificação e desenvolvimento econômico das colônias, a maior parte foi, secretamente, voltada para o desenvolvimento militar, já sob a ameaça de grupos guerrilheiros de independência.

### **O surgimento dos grupos armados pró independência e o cinema**

Com tamanha opressão e violência, era de se esperar que a resistência que sempre houve, desde os primórdios da invasão portuguesa no século XIV, se organizasse a fim de derrubar o regime ditatorial e alcançar a independência.

Embora tenham ganhado mais notoriedade na década de 1990 devido ao aporte das mídias estrangeiras sobre o conflito, estes grupos anti-imperialistas têm sua origem num período muito anterior, remontando ao final da segunda década do século passado. Em 1929, foi fundada a ANANGOLA, (Associação dos naturais de Angola). Esta associação tinha como objetivo fazer oposição à opressão e violência colonial salazarista, cito Agostinho

A ANANGOLA era orientada por um espírito de reação ao colonialismo e tinha uma tendência revolucionária. Frente às sanções do regime autoritário de Salazar, foram obrigados a operar na clandestinidade. Criaram escolas de alfabetização clandestinas, onde ensinavam aos alunos a necessidade de empreender uma luta pela independência de Angola. (2011, p.15).

O massacre contra os trabalhadores da lavoura algodoeira em Cassange, (região centro-norte de Angola), em 1961, impulsionou a formação de grupos guerrilheiros angolanos pró-independência. Este massacre refere-se ao bombardeio com napalm, (comprado dos Estados Unidos que a estava usando esta arma química no Vietnã), para acabar com a greve dos trabalhadores, que reivindicavam melhores condições

de trabalho, entre estas condições, o pagamento em dia dos salários, a diminuição de carga horária de doze horas diárias para oito, e o fim dos espancamentos pelo não cumprimento de metas de produção. Este trabalho era realizado para a empresa belga Cotonag.

Em 1920, havia sido criada, em Lisboa, a Liga Africana, com o objetivo de criar as bases de libertação da colônia, movimento este surgido no bojo pós I Guerra Mundial e que tinha a intenção de tornar Angola um país independente. É fundamental dizer que os movimentos nacionalistas angolanos foram inspirados em seu passado ancestral, uma vez que muitas etnias lutavam para não deixarem desaparecer sua descendência étnica e cultural, ao mesmo tempo que o cristianismo português avançava para dentro do território angolano, em terras ainda não exploradas pelo colonizador.



Imagens do documentário MPLA 50 anos, produzido pelo próprio MPLA em 2012. Na primeira imagem, o manifesto de fundação do movimento, na imagem seguinte, o treinamento de mulheres na guerrilha.

Com o objetivo explícito de explorar ao máximo o mercado africano, Portugal incentivou a entrada, entre a quarta e quinta década do século passado, de mais de cem mil emigrantes portugueses, a maioria indo para as grandes cidades das colônias, como Luanda e Lourenço Marques<sup>5</sup>, (Angola e Moçambique, respectivamente).

Em Angola, três foram os principais grupos que lutaram pela libertação do jugo colonial: MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, surgido em 1956

<sup>5</sup> O nome da capital foi alterado de Lourenço Marques para Maputo, pelo presidente moçambicano Samora Machel em 03 de fevereiro de 1976. Lourenço Marques foi um navegador e explorador português.

e de orientação marxista, atuava principalmente nos centros urbanos, e seu líder era Agostinho Neto. Continha, em suas fileiras, tanto mestiços como brancos. O outro grupo importante era o FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola, liderado por Holden Roberto, criado em 1962. Completamente antagônico ao MPLA, O FNLA era anticomunista e rejeitava qualquer cultura que inclui-se pessoas brancas, embora fosse apoiado financeiramente e logisticamente pelos Estados Unidos. Por último, a UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola. Fundada e liderava por Jonas Savimbi em 1964, entra na luta armada dois anos depois, e, inicialmente se declarando maoísta, mudou rapidamente sua posição ao conseguir apoio norte-americano, tornando-se a principal opositora de Agostinho Neto.

### **O cineclubismo e a luta armada**

O movimento cineclubista em Angola, com suas raízes ainda nos anos 50, foi um importante marco da cultura fílmica em território negro.

Com o intuito de se contrapor a uma imagem de Angola perfeita para os estrangeiros, Piçarra nos diz que

Em Angola, os membros do movimento cineclubista, que se desenvolve na década de cinquenta com forte engajamento social e político, têm uma consciência identitária angolana que se quer exprimir. Manuel Faria sustenta em 1964, na revista *Diálogo* (dirigida pelo Cine Clube do Huambo, fundado em 1956 e o primeiro de Angola), que “não havia suficiente cultura (angolana) da parte dos indivíduos, honestos” que tentaram criar um cinema angolano. (p.4, 2018).

O MPLA já apontava para um caminho onde o cinema fosse usado como ferramenta de propagação e ensino da ideologia socialista, indo na direção contrária ao cinema lusitano colonial. A ausência de técnicos ou de equipamentos adequados não evitou que os líderes tivessem ideias sobre como os filmes poderiam ser produzidos. Contando com a ajuda de países socialistas como Cuba e a antiga Iugoslávia, bem como do coletivo francês Unicité, que era ligado ao Partido Comunista Francês, (nos campos de batalha, Cuba e a ex-URSS também apoiaram, militarmente e logisticamente, o MPLA, contra o apoio da África do Sul, dos Estados Unidos e de Israel).

Totalmente refratária a um cinema que fosse alienado, ou seja, que não mostrasse a realidade, cito Faria (apud Piçarra)

...o futuro do cinema angolano não será o de um cinema que “mostre animais. Um cinema que não mostre caçadores; nem canibalismos nem selvajarias. Nem mostre o negro para fazer rir. Nem como bom rapaz estereotipado. Nem cinema paternalista. Nem cinema de turistas” “[...] que interesse tem um cinema que não foca problemas, meios, e que não é cinema social diretamente ligado à “multidão de gentes”? (2018, p.5).

Sem orçamentos para fazer grandes realizações, os cineclubes exibiam filmes de 8mm, mais fáceis e baratos para serem feitos, e cuja exibição também poderia ser feita sem muita estrutura. Óscar Gil fez o documentário sobre o combate da MPLA contra a invasão do exército sul-africano, que fez surgir o documentário “Agressões racistas sul-africanas” (1978), sobre o início do cinema angolano, transcrevo a fala do próprio Gil

O cinema pós-independência, que eu vou designar Angola Cinema Ano Zero, é, em minha opinião, o cinema verdadeiramente angolano. Remeto-me ao início da minha caminhada há 45 anos, numa fase de profundas transformações do nosso país, em que eu e outros colegas de profissão percorremos Angola, registrando situações como as invasões sul-africanas e muitos outros acontecimentos políticos-militares e sociais. Foi nessa altura que começaram a surgir os primeiros documentários, o cinema documental ou cinema direto, como entendermos chamar. (2022, p.43).

No livro CineGrafias Angolanas, do qual o trecho acima foi tirado, (bem como, os próximos trechos) faz a mesma pergunta para vários cineastas angolanos, sobre o uso do cinema pelo regime salazarista, escolhemos três cineastas para expor aqui as respectivas respostas:

A pergunta: Como o cinema foi usado pelo colonialismo em Angola?

Zezé Gamboa: Durante o Estado Novo, foram feitos vários filmes de propaganda e alguns filmes de longa-metragem, por realizadores estrangeiros, encomendas feitas pelo regime para promover Angola como província colonial portuguesa, mas o principal uso do cinema pelo colonialismo, no caso de Angola, foram os documentários de curta



duração, (10 minutos), que eram projetados nos cinemas depois da publicidade, e antes do filme principal, com o título de *Jornal da Atualidade*. (p.209).

Nguxi dos Santos: O cinema foi usado pelo colonialismo em Angola, no sentido de entreter os angolanos, de modo a fazer com que estes aceitassem a própria colonização. (p.215)

Maria João Ganga: Pelos registros existentes, concluímos que o cinema realizado na época colonial era essencialmente documental, de certa forma, testemunho do desenvolvimento, instalação e conquista das colônias. Eram documentários sobre evangelização, desenvolvimento da agricultura, belezas naturais, sobre a expansão colonial, era um meio de propaganda do regime colonizador. (p.220).

Na década de 80, mais precisamente até 1985, a produção fílmica angolana era política, buscava-se, sobretudo, mostrar o que consideravam a realidade daquele país, até porque, como fora dito, enquanto o país fora colônia de Portugal, o que se mostrava era a ínfima parte de uma realidade que interessava principalmente às elites portuguesas.

A questão a ser levada em consideração é que, numa guerra, não se permite sonhar, o que se deseja é sobreviver. Trazendo este pensamento para o cinema produzido durante a guerra civil angolana (1975 à 2002), é de se esperar que os poucos recursos para a indústria cinematográfica, (se é que assim podemos chamá-la, no caso deste país em questão), fossem usados em produções voltadas para o que se vivia então, aproximando-se do maoísmo, onde toda a produção cultural tem que ser voltada para o aparato ideológico.



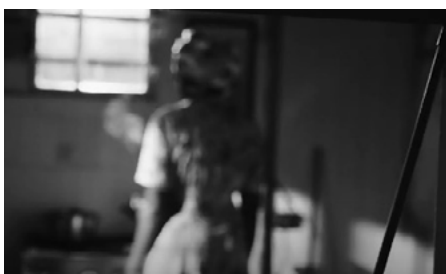
Sequência de cenas do filme *O Herói*, de Zezé Gamboa, sobre um soldado que volta mutilado da guerra civil e tenta reconstruir sua vida, símbolo de um país também mutilado.

A partir de 1985, Angola passa a ter um apagão nas produções de filmes, justamente por causa da guerra, e em 1999, a cultura cinematográfica sofre um duro golpe com o fechamento do Instituto Nacional de Cinema e do Laboratório Nacional

de Cinema, (PIÇARRA, 2024<sup>6</sup>), sendo que este lapso durou até o ano 2002, quando há um reinvestimento estatal, onde são produzidas três importantes obras, (Comboio da Canhoca, de Orlando Fortunato, O Herói, de Zezé Gamboa e Na Cidade Vazia, de Maria João Ganga, já citado neste estudo).

É importante dizer que, durante os anos de ostracismo do cinema angolano, alguns cineastas, não encontrando possibilidade de produção dentro de seu país, passaram a produzir fora de Angola, porém, a partir de 2006, com investimentos da iniciativa privada, há uma retomada da produção em solo angolano.

Um bom exemplo de jovem cineasta é o escritor Ondjaki, (Ndalú de Almeida). Ondjaki, bastante sintonizado com as demandas sociais da juventude da qual faz parte, produziu o média-metragem *Vou mudar minha cozinha*, (2022). Nesta obra, o cineasta opta por filmar em close, tanto o rosto da personagem feminina interpretada pela jovem atriz Renata Torres, como passear com a câmera pela casa, enquanto a mulher, sozinha, produz um monólogo sobre sua condição de viúva no pós guerra, e a condição da mulher no espaço doméstico. Com uma fotografia precisa e contemporânea, com som de chuva e texto reflexivo, filmado em preto e branco, o filme tem camadas de reflexões sobre a Angola atual.



Cenas de *Vou mudar minha cozinha*, de Ondjaki. Exemplo do novo cinema angolano

Quando citamos a produção fílmica de um país, há critérios de escolha e naturalmente, de exclusão. Os critérios que acompanham esta relação dizem respeito à importância histórica que estes filmes têm no contexto angolano e mundial, representado pelas dificuldades em produzi-los e, mesmo assim, deixar um registro

<sup>6</sup> <https://www.cinamateca.pt/programacao.aspx?ciclo=1828>

para a posteridade sobre a insistência em não se deixar vencer pelos obstáculos de várias ordens, (financeira, geográfica, técnica, política, material entre tantas outras).

Assim como o povo angolano que vem guerreando contra as formas opressoras de dominação do colonizador, (já existia guerras étnicas antes da entrada dos europeus no litoral de seu território, logo, estratégias de ataque e defesa já era conhecida e praticada por eles), os e as cineastas de Angolas veem o cinema não somente na sua versão mercadológica, mas também como uma linguagem capaz de fortalecer e dar continuidade a cultura e suas tradições milenares.

## Bibliografia

AGOSTINHO, F. Paulo. *Guerra em Angola: as heranças da luta de libertação e a guerra civil*. Mestrado em Ciências Militares – Especialidade de Cavalaria – Academia Militar. Lisboa, 2011.

BAZIN, André. *O Cinema – Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CASTELO, Cláudia. “Novos Brasis” em *África desenvolvimento e colonialismo português tardio*. VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, vol. 30, nº 53, p.507-532, mai/ago 2014.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “África, um continente artístico” em *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro, 1976.

LAURITI, Thiago. *O filme Na Cidade Vazia Uma adaptação do livro As Aventuras de Ngunga da utopia a distopia de Pepetela*. Literates, 2022, artigo.

MILLS, W. Charles. *O contrato racial*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PIÇARRA, M. do Carmo. *Angola (Re) Imaginar o nascimento de uma nação no cinema militante*. Journal of Lusophone Studies 3.1 (Spring 2018). Universidade do Minho.

RAMPINELLI, J. Waldir. *Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. Lutas Sociais*, São Paulo, vol.18 n.32, p.119-132, jan./jun. 2014.

SECCO, T. Carmen, TAVARES P. Ana, LEITE M. Ana, VAN-DÚNEM. *CineGrafias Angolanas, memórias e reflexões*. São Paulo: Kapulana, 2022.

TUDOR, Andrew. *Teorias do Cinema*. Lisboa: Edições 70, 1985.

# A felicidade no cinema de mulheres negras brasileiras no youtube

Carlos Francisco de Moraes <sup>1</sup>

No estudo do cinema de mulheres no Brasil, especialmente aquele realizado no contexto da longa ditadura derivada do golpe civil-militar-empresarial de 1964, não é raro o pesquisador se deparar com uma realidade incômoda: produzidos com um grau de dificuldade sempre igual ou maior que o talento e a dedicação das cineastas, os filmes encontraram um espaço limitado para sua exibição e circulação.

Um exemplo emblemático dessa outra espécie de censura é *Feminino plural*, realizado por Vera de Figueiredo em 1976. Como tive ocasião de escrever no capítulo “Em transe/trânsito: a mulher negra em *Feminino plural*, de Vera de Figueiredo”, publicado no livro *Mulheres nos cinemas e audiovisuais: paralelos Brasil-Portugal*, organizado por Renata Soares Junqueira e Paulo Cunha (Editora Todas as Musas, 2024), trata-se de uma fita de alto valor estético, ideológico e histórico:

Lançado em 1976, *Feminino plural* é a obra-prima de Vera de Figueiredo. Trata-se de um filme *sui generis*, exemplo acabado de uma cinematografia de vanguarda na forma e no fundo. As inovações visíveis em sua estrutura narrativa não-linear, na utilização de enquadramentos insólitos, na montagem autoral, na incorporação da performance e do happening correspondem, no plano dos sentidos, ao protagonismo assumido

---

<sup>1</sup> Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis PROACE, Professor Associado IV Departamento de Estudos Literários UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

pelas mulheres nas ações encenadas, produzindo, desta forma, um filme assumidamente feminista, um “cinema de mulheres” digno do nome. (MORAIS, 2024, p. 19)

A qualidade de *Feminino Plural* pode também ser aquilatada por meio do registro que Karla Holanda fez de sua carreira internacional:

Vera de Figueiredo iniciou-se na direção através da bitola super 8, em 1972. (...) *Feminino Plural* é seu primeiro longa e repercutiu nos principais suplementos culturais do país. Participou do Festival de Cannes, em 1977. Participou também no Festival de Taormina, na Sicília, e foi convidado para o New York Film Festival, no mesmo ano. (HOLANDA, 2017, p. 16)

No mesmo parágrafo de seu artigo, entretanto, Holanda já indica os problemas de exibição e circulação que o filme teve no Brasil na época de seu lançamento:

No entanto, poucos conhecem o filme no Brasil. Somente em 2006, a TVE exibiu o filme e, em 2011, o Festival Internacional de Curtas de São Paulo o homenageou por seus 35 anos (Cavalcante e Holanda, 2013). (Idem, ibidem)

A base dessa asserção das autoras é o fato de que *Feminino plural* foi exibido apenas quatro vezes ao ser lançado em 1976, sempre em sessões noturnas, como informou a própria diretora em entrevista de 2023:

De acordo com Vera, *Feminino plural* foi bem recebido no exterior, especialmente na França, onde foi exibido em uma mostra paralela ao *Festival de Cannes* e distribuído comercialmente. No Brasil, a estreia foi em apenas uma sala do Rio de Janeiro, com uma sessão semanal noturna durante cerca de um mês. Era comum, segundo a diretora, ver parte do público deixando o cinema logo na primeira cena, que mostra a imagem desfocada de um parto. (PÉCORA, 2023)

Mesmo em tempos recentes, cineastas brasileiros enfrentam dificuldades para exibir seus filmes em comparação com as produções vindas de Hollywood, como apontam Gimenez e Rocha:

Há muitos anos o mercado de cinema no Brasil é dominado pela produção oriunda dos Estados Unidos. Na última edição do Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro (ANCINE, 2015), por exemplo, informa-se que 83,9% do público dos lançamentos foi para filmes dos Estados Unidos; 10,6% do Brasil; 2,0% da França; 1,4 % da Alemanha; e 2,1% de outros países. (GIMENEZ & ROCHA, 2018, p. 95)

Diante desse quadro, pode-se, então, conceber as dificuldades com que lutava uma cineasta para exibir seu filme em 1976, considerando-se tanto o tema dele quanto a abordagem escolhida para realizá-lo e o contexto histórico, ou seja, os anos de chumbo da ditadura implantada no Brasil em 1964. Como disse Vera de Figueiredo em entrevista de 1977, *Feminino plural* é “um filme feminista, o primeiro filme feminista feito no Brasil. (...) Há um preconceito muito grande contra esse assunto” (SRTV 149, 1977). Quanto ao seu contexto de produção e lançamento, foi o mesmo da promulgação da Lei 5250/67, usada para censurar a imprensa, do Decreto 1077/70, que instituiu punições para publicações consideradas imorais, e da Lei 6339/76, conhecida como a Lei Falcão, que cercear o debate político, dos assassinatos do jornalista Wladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho em dependências do II Exército, em São Paulo, ou seja, uma época de intensa censura e repressão das liberdades democráticas e da produção cultural. Limitar a exibição de um filme declaradamente feminista a sessões noturnas em uma única sala de um país imenso também é uma forma de censura — e das mais efetivas, uma vez que *Feminino plural* praticamente desapareceu da cena artística brasileira por décadas. Mesmo hoje, sua difusão se limita à cópia de baixa qualidade disponível na plataforma Youtube.

Para se chegar ao cerne do tema a ser explorado neste capítulo, é preciso considerar também outro aspecto da questão: o fato de Vera de Figueiredo ter sido uma mulher branca oriunda da burguesia ilustrada do Rio de Janeiro. É o que atesta sua origem familiar, pois avó foi uma militante sufragista no início do século XX, sua mãe formou-se farmacêutica nos anos 1930 e ela mesma diplomou-se em arquitetura (em uma turma com sete mulheres e 100 homens) na década de 1950, passando a atuar como arquiteta, designer, artista plástica e roteirista. Tal origem, como se vê, não facilitou sua carreira como cineasta em tempos de ainda maior poder do patriarcado e da misoginia, como também aconteceu com outras realizadoras de perfil social semelhante, como as citadas juntamente com Vera por Alcilene Cavalcante de Oliveira:

É nessa esteira que Tereza Trautman, em *Os homens que eu tive* (1973); Maria do Rosário Nascimento e Silva, em *Marcados para viver* (1976; Vera de Figueiredo, em *Feminino Plural* (1976); e Ana Carolina, em *Mar de rosas* (1978), passaram os anos 1970 realizando longas-metragens de ficção e enfrentando o cânone cinematográfico vigente e a sociedade sob a égide da ditadura civil-militar e da dominação masculina. (OLIVEIRA, 2022, p. 76)

Segundo Joari Reis, o primeiro longa-metragem de ficção do cinema brasileiro foi *O crime dos Banhados*, dirigido por Francisco Santos em 1914. Somente setenta anos depois, em 1984 aconteceu a estreia de um filme de longa-metragem dirigido por uma mulher negra: *Amor maldito*, de Adélia Sampaio. Não obstante o imenso significado simbólico dessa conquista, é importante observar que a cineasta não mais teve oportunidade de dirigir outro filme nos mesmos moldes, registrando apenas um curta ficcional, *Denúncia vazia*, de 1987.

Em seu artigo “O cinema delas”, Ana Paula Orlandi registra inicialmente como, passados quase cinquenta anos do lançamento de *Feminino plural*, persiste ainda um quadro hostil à promoção do cinema de mulheres:

De maneira geral, é muito difícil para as mulheres conquistarem cargos de chefia e isso não é diferente no cinema”, relata a produtora Débora Ivanov, ex-diretora da Agência Nacional de Cinema (Ancine) e hoje à frente do Mais Mulheres Lideranças do Audiovisual Brasileiro, grupo criado no ano passado que reúne 90 profissionais do setor. “É um círculo vicioso: os homens são mais contratados para dirigir e roteirizar longas-metragens porque são mais experientes, enquanto as mulheres permanecem em segundo plano por não terem tanta experiência em direção. (ORLANDI, 2024)

Em seguida a essas ponderações, Orlandi destaca a situação das cineastas negras, que, a seguir, passarão a ser o foco deste estudo:

O quadro se revela mais complexo em relação às mulheres negras, como aponta a cientista política Marcia Rangel Candido, pesquisadora associada do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Gema-Uerj). Desde 2014 o grupo mapeia a diversidade no cinema brasileiro. O mais recente

levantamento revelou que entre os diretores dos 240 filmes brasileiros de maior bilheteria entre 1995 e 2018 21% são do sexo feminino. Nenhuma das cineastas é negra. “Não é possível explicar essa desigualdade pela falta de profissionais no mercado do audiovisual brasileiro: as mulheres negras estão aí e relatam muita dificuldade em conseguir financiamento para produzir e distribuir os filmes”, avalia Candido. “A pesquisa evidencia que o mercado cinematográfico brasileiro é dominado por homens brancos e não representa nossa diversidade. A ideia é de que esses dados possam ajudar a fomentar políticas públicas mais preocupadas com igualdade de gênero e raça no país. (ORLANDI, 2024, p. 83)

Uma frase de Adélia Sampaio, dita em entrevista de 2017, corrobora a invisibilidade imposta por tanto tempo às cineastas negras no Brasil. Ao rememorar o processo de realização de *Amor maldito*, a diretora se expressou assim: “O cinema é elitista. Chega uma preta, filha de empregada doméstica e quer fazer filmes? Claro que foi difícil” (LANAVE, 2017). Tanto Sampaio tinha razão que foram necessários passar quase quarenta anos depois de seu filme para que um segundo longa-metragem dirigido por uma mulher negra brasileira fosse lançado: *Um dia com Jerusa*, de Viviane Ferreira, de 2021. A força com a qual a sociedade e a cultura brasileiras promovem a invisibilização social e artística das mulheres negras, manifesta nesses vastos períodos de tempo, não escapou à jovem cineasta baiana, como registrou a entrevista por ela concedida à revista *Carta Capital* em 2017:

CC: *Qual é a sensação de saber que você é a segunda mulher negra a dirigir um longa de ficção no Brasil?*

VF: A sensação de responsabilidade é muito grande, sobretudo, por ter consciência da quantidade de outras histórias, tão boas quanto a minha, que não foram selecionadas. Depois, porque proponho um filme que tem sua fonte criativa na “memória coletiva” da população negra brasileira.

Também não posso esquecer que estou à frente do projeto que quebrará um jejum histórico na cinematografia brasileira, uma vez que trata-se do segundo longa-metragem de ficção dirigido por uma mulher negra no Brasil. A primeira foi Adélia Sampaio, diretora de *Amor Maldito*, há 34 anos.

É digno de nota que Viviane Ferreira destaque a multiplicidade de histórias centradas em mulheres negras que o Brasil tem o potencial de apresentar no cinema,



mas não o faz de maneira minimamente proporcional seja ao número desse grupo na população, seja ao seu significado histórico e cultural. A existência de apenas dois longas-metragens de ficção dirigidos por artistas negras nos primeiros cem anos do cinema brasileiro é uma acusação poderosa e suficiente em si mesma.

Se dirigir um filme é tarefa difícil para as mulheres no Brasil, especialmente as negras, exibi-lo não o é menos. Em seu estudo sobre a visão que as diretoras brasileiras têm de seu ofício, Fernando Gimenez procedeu a um exame minucioso de como se faz a distribuição cinematográfica no país; suas conclusões a respeito das disparidades entre a circulação de obras dirigidas por mulheres em relação àquelas de autoria masculina são de grande impacto. Ao se referir à produção realizada entre 1995 e 2019, ele constata que

Para 1.849 filmes brasileiros lançados no período, havia informação sobre o público alcançado e as empresas que fizeram a distribuição para as salas de cinema. Desse conjunto, 78,5% foram dirigidos ou codirigidos por homens. A direção ou codireção de mulheres foi identificada em 16,1% dos filmes e, por fim, a codireção mista em 5,4% dos filmes.

Os dados sobre o desempenho de público dos filmes permitem expor outra desigualdade entre mulheres e homens nesse mercado que está associada ao acesso ao mercado distribuidor. Em primeiro lugar, entre os 91 filmes que tiveram mais de um milhão de espectadores, apenas 11 (12,1%) foram dirigidos por mulheres e um teve codireção de mulher e homem. (GIMENEZ, 2020, p. 114)

Em termos objetivos, portanto, no panorama do cinema brasileiro, as produções dirigidas por mulheres alcançam um número muito menor do que aquelas lideradas por homens e, quando conseguem ser exibidas, alcançam um público muito desproporcionalmente menor. Ou seja, no campo cinematográfico nacional as mulheres continuam a ser mantidas em uma posição de minoria. Nesse contexto, é agora útil voltar à citação feita acima do artigo de Ana Paula Orlandi, na qual se evidenciava que dos 240 filmes nacionais com maior bilheteria entre os anos de 1995 e 2018 não havia um só dirigido por uma cineasta negra, para dar razão à primeira frase do referido texto: “A cineasta brasileira é branca, de classe social abastada e vive na região Sudeste, onde estão concentradas cerca de 80% das empresas produtoras de filmes no país” (Orlandi, 2024, p. 83).

Nesse labirinto com mais de um Minotauro em seu centro, as mulheres negras brasileiras que são postas diante do dilema hamletiano de ser ou não ser cineastas e persistem em sua vocação têm encontrado, nos últimos anos, uma alternativa para que suas obras sejam vistas para além dos festivais, como a “Mostra Competitiva de Cinema Negro Adélia Sampaio”, realizada desde 2016 na Universidade de Brasília. Em acréscimo significativo a esses eventos sazonais, que, mesmo sendo de reconhecido valor, raramente podem alcançar um público não especializado, as jovens realizadoras independentes passaram a contar com um novo meio eletrônico de difusão: as plataformas digitais, com o Youtube à frente. É o que se depreende do estudo de Josias Pereira sobre as novas formas de exibição do cinema independente no Brasil:

Depois de pronto, de maneira geral, um dos maiores problemas, senão o maior problema do cinema e audiovisual brasileiro hoje, diz respeito à distribuição, afinal, as telas e janelas estão praticamente “ocupadas” pela produção estadunidense, sendo assim, resta aos independentes, buscar distribuir de forma alternativa, cineclubes, via web, enfim. E é justamente a web que está sendo bem explorada pela nova geração de diretores independentes. (PEREIRA, p. 90)

Quando Adélia Sampaio rodou *Amor maldito*, a Embrafilme, empresa estatal e maior financiadora do cinema nacional nas décadas de 1970 e 1980, se recusou a liberar verba para o filme por não aceitar seu tema (LANAVE, 2017), o que obrigou a diretora a filmar em regime de cooperativa com os atores e a equipe técnica. Terminada a obra, ao oferecê-la para o proprietário de uma rede de oito salas de exibição, teve de aceitar a proposta de que o cartaz de divulgação desse a entender que se tratava de uma pornochanchada, gênero erótico muito em voga na época. O efeito dessa autêntica deturpação do filme não escapou ao famoso crítico Leon Cakoff: “Ninguém é obrigado a adivinhar o que se passa por trás de um produto obrigado a se vender de acordo com as regras sensacionalistas do momento, Amor maldito é um raro oásis que não pode ser ignorado” (apud LANAVE, 2017).

Guardadas as devidas proporções, uma jovem cineasta negra dos dias atuais não está condenada a essa escolha de Sofia. Como foi o caso de Viviane Ferreira, cujo curta-metragem *O dia de Jerusa*, de 2014, depois de circular por diversos festivais no Brasil

e no exterior, já obteve 71 mil visualizações no canal do Youtube da Odun Filmes, produtora fundada pela diretora, outras artistas negras hoje podem “subir” seus filmes para a plataforma sem custo ou censura prévia e alcançar um público que dificilmente irei vê-los no cinema.

Antecipando o exame mais próximo que se fará nestas páginas de *O dia de Jerusa*, registre-se que um rápido exame de outras fitas disponíveis atualmente no Youtube corrobora a linha de argumentação acima.

*Kbela*, dirigido por Yasmin Thayná em 2015 e premiado nos festivais Curta Brasília, Goiânia Mostra Curtas, Festival de Cinema de Vitória e reconhecido como o melhor filme de curta metragem da diáspora pela Academia Africana de Cinema, sediada na Nigéria, já foi visto 185 mil vezes em seu canal oficial no Youtube.

*Elekô*, curta produzido e dirigido pelo Coletivo Mulheres de Pedra em 2015 e exibido em festivais e cineclubes do Brasil, Peru e México, além de ter sido premiado como o melhor filme do 72Horas Festival de Filmes no Rio de Janeiro, registra 106 mil visualizações no canal do Coletivo no Youtube.

*A boneca e o silêncio*, com roteiro e direção de Carol Rodrigues, vencedor do prêmio do público de melhor curta do Festival Itinerante de Língua Portuguesa, acontecido em Lisboa, em 2015, e exibido e premiado em mais de vinte outros eventos nacionais e internacionais, já passa das 100 mil visualizações no canal da diretora.

*Cores e botas* (2010), de Juliana Vicente, teve a mesma carreira de exibição e prêmios em festivais daqui e de fora que os citados acima e até o momento já acumula quase 340 mil visualizações no canal de sua produtora Preta Portê Filmes.

Além deles, estão disponíveis na plataforma títulos como *Gurufim da Mangueira*, de Dandara (2000), *Aquém das nuvens* (2010), de Renata Martins, *Peripatético* (2017), de Jessica Queiroz, *Vamos fazer um brinde* (2011), de Sabrina Rosa, e *República* (2020), de Grace Passô.

Em seu clássico artigo “Women’s cinema as counter-cinema”, publicado originalmente em 1973 e que se tornou uma referência incontornável em qualquer discussão que se faça a respeito de filmes dirigidos por mulheres, Claire Johnston, teórica de cinema e ativista do feminismo, centrou sua concepção do cinema de mulheres na noção de que ele, obrigatoriamente, precisa ser um contra-cinema, ou seja, uma linguagem artística assumidamente política, dedicada a contribuir para revolucionar a cultura ocidental por meio da recusa à adoção de uma visão falocêntrica do mundo e da

arte. Dessa forma, ela propôs que a própria linguagem cinematográfica fosse objeto de transformação, no sentido de que se livrasse dos estereótipos sobre o lugar da mulher na sociedade:

Any revolutionary strategy must challenge the depiction of reality; it is not enough to discuss the oppression of women within the text of the film; the language of the cinema/the depiction of reality must be also interrogated, so that a break between ideology and text is effected. (JOHNSTON, 1973, p. 29)

Em *Feminino Plural*, Vera de Figueiredo deu corpo a essa proposta ao colocar uma mulher negra no centro de uma das sequências de maior impacto de seu filme, de modo que a atriz Léa Garcia, que no mesmo ano de 1976 interpretava na telenovela *A escrava Isaura* uma mulher escravizada de nome Rosa, que era submetida a contínuas violências, humilhações e subalternização ao longo da narrativa, pudesse mostrar um lado das mulheres negras completamente ausente da televisão daquele tempo. Assim é que a personagem de Léa no filme é mostrada em pé de igualdade com as demais mulheres que figuram no enredo e, delas todas, é a única a ter direito a uma fala estendida por diversos minutos, na qual expressa e expõe sua experiência de vida, seus anseios, seus talentos e sua beleza. *Feminino plural* se mostrou um exemplo valioso de contra-cinema feminista, portanto, ao recusar o estereótipo da mulher negra subalterna, silenciada e sem direito ao próprio corpo e ao abrir tempo e espaço para que sua voz se elevasse e se difundisse. Como tive oportunidade de observar no ensaio “Em transe/trânsito: a mulher negra em *Feminino plural*, de Vera de Figueiredo”, a experiência de ser mulher negra no filme é completa, não se traduzindo como um corpo destinado a servir o outro, o branco:

Em *Feminino plural*, Léa Garcia não se limita a dançar, participar de ritos e cerimônias, sorrir e desfilas sua beleza: ela fala também. No ponto alto do filme em termos de sua vinculação com o cinema de mulheres, sua personagem verbaliza questões intrinsecamente ligadas ao ser mulher e ser mulher negra. Sua fala não é a projeção de estereótipos exteriores, pois emana da experiência vivida antes e durante o momento de sua elaboração. As marcas dessa experiência estão todas sintetizadas em poucos minutos: a

alegria de ser livre do “baú que me oprimiu toda a vida”, a revolta contra as humilhações sofridas por ser mulher e ser negra e o desejo nítido por se adonar do mundo inteiro, metáfora precisa de seu impulso para viver em plenitude: “Eu quero o mundo inteiro em mim. Todas as cores para mim, todas as cores do mundo em mim!” (MORAIS, 2024, p. 43)

A marca de insubmissão que o filme de Vera de Figueiredo apresentou com a referida sequência existe também nas produções das diretoras negras que têm se destacado nestas décadas iniciais do século XIX, mesmo que respeitadas as diferenças de estilo entre elas. Uma forma de perceber essa filiação, voluntária ao não, ao contra-cinema, é observar como várias dos filmes recentes trazem personagens femininas que são a anti-Rosa, no sentido de que nelas se destacam mulheres negras que passam por experiências positivas, superando o legado traumático da personagem da novela para mostrar na linguagem audiovisual a realidade dos versos cantados por Dona Ivone Lara: “Um sorriso negro,/ Um abraço negro/ Traz felicidade”.

Dentre os filmes de autoria de cineastas negras citados parágrafos acima, *O dia de Jerusa* (2014), de Viviane Ferreira, pode ser destacado aqui como um exemplo prático dessa construção de uma imagem fílmica mais realista e completa das personagens negras. Mesmo sendo um filme de apenas vinte minutos, está repleto de sequências em que se torna evidente o que a história do Brasil — e de seu cinema — tanto se esforça para negar: que ser uma mulher negra é um ato de felicidade e uma revolução contínua no cotidiano.

*O dia de Jerusa* tem roteiro e direção de Viviane Ferreira. Nascida em 1985 em Salvador, Bahia, a cineasta é também advogada e militante em prol dos direitos das mulheres negras. Além de fundar a produtora Odun Filmes, que se propõe como meta a criação de obras audiovisuais identitárias, a artista também foi uma das iniciadoras da Associação de Profissionais do Audiovisual Negro (APAN). Suas primeiras experiências como diretora foram curta-metragens de documentários e ficção realizados a partir de 2008. Em 2014, passou a ser mais conhecida em função de *O dia de Jerusa* ter participado da seleção oficial do Festival de Cannes, sendo exibido na mostra Short Film Corner. Esse filme gerou em 2021 o longa-metragem *Um dia com Jerusa*, o segundo de autoria de uma mulher negra no cinema brasileiro, como aqui já se notou; ele foi exibido na Mostra Internacional de Cinema de São Paulo e atualmente está disponível na plataforma de streaming Netflix.

O roteiro de *O dia de Jerusa* tem como nexos o encontro de duas mulheres negras de gerações diferentes: a jovem Sílvia, enquanto espera o resultado do vestibular da Universidade de São Paulo, trabalha em uma empresa de pesquisas de opinião e, por isso, vai à casa de Jerusa, uma senhora aposentada para perguntar sobre suas preferências em relação a marcas de sabão em pó. Esse encontro fortuito possibilita a ambas um momento de contato humano profundo durante um dia como qualquer outro. Aos poucos, a entrevista se torna uma oportunidade para Jerusa, vivida pela mesma Léa Garcia de *A escrava Isaura* e *Feminino plural*, mostrar como uma mulher negra é muito mais do que um corpo para servir: ela conta sua vida, seus sonhos, sua alegria de viver mais um dia de aniversário.

Desde a primeira sequência do filme, Jerusa já é construída no enredo como uma personagem distinguida pela potência do bem-estar no mundo. Ela é mostrada voltando para casa, presumivelmente de uma saída para compras, já que vem conduzindo atrás de si um carrinho de feira. À medida que a câmera, inicialmente em plano médio, se aproxima dela até chegar a um enquadramento em primeiro plano, se pode ver em seu rosto um leve sorriso de autossatisfação. Tudo o que se vê na tela concorre para causar essa impressão no espectador: as roupas de corte simples e elegantes, em cores claras e de tecidos leves da senhora, seu cabelo bem penteado, o ambiente urbano sem sujeira ou obstáculos que ameacem o ritmo calmo de seus passos, os personagens coadjuvantes (o catador de papelão, o poeta louco, os rapazes na porta do comércio, o casal de mendigos que faz amor debaixo das cobertas na calçada) que são focalizados por breves momentos para permitir a identificação da cidade de São Paulo.

O encontro entre Jerusa e Sílvia é brevemente mostrado, mas se alonga na verdade por um dia inteiro, o que o faz se tornar intenso a ponto de ser tão significativo para o espectador quanto o é para as duas: a senhora assa um bolo enquanto arruma a mesa para comemorar o aniversário, a pesquisadora bate à sua porta, as perguntas são feitas, as memórias e verdades de cada uma emergem, Sílvia, ao ir ao banheiro, vê no jornal que foi aprovada para ingressar na USP, elas se despedem.

Sobre tal fio tênue, paira um potencial foco de tensão: desde que Sílvia chega, Jerusa diz várias vezes que está à espera de que seus filhos e netos compareçam para celebrar seu aniversário, mas eles nunca chegam. Esse sinal da presença da solidão na vida de uma idosa negra, entretanto, se desfaz com a mesma sutileza que sustenta o filme como um todo — e a razão para isso é a felicidade, a antítese do trauma ancestral.

Ocorre que, ao voltar do banheiro, aonde fora para descansar um pouco da torrente de memórias de Jerusa, que quase já não responde mais às perguntas da pesquisa, sendo que essa rápida fuga lhe permitira descobrir que seu sonho de ir para a universidade vai se realizar, Sílvia nota que, em sua ausência, as respostas foram todas anotadas em seu questionário e, duplamente contente, resolve ensinar à dona da casa, para que ela então ensine a seus filhos e netos, uma canção de aniversário aprendida em sua infância na Bahia.

Quando Sílvia começa a cantar, o espanto e a curiosidade iniciais de Jerusa vão se transformando em alegria de corpo e alma. Logo ela se junta ao canto, repetindo os versos que ouve; logo as duas se dão as mãos e a festa se faz. O espírito catártico da sequência é realizado primorosamente pela edição e sonorização do filme. Aos 16m52s, faltando pouco mais de três minutos para o filme acabar, quando Jerusa se junta com mais firmeza ao canto de Sílvia, repetindo os refrões que ela ensina, a trilha sonora é incorporada na forma de um violão solo, que tece uma bela melodia para acompanhar as duas vozes.

Enquanto o violão, agora acompanhado de um trombone e um tamborim, está presente, a tela mostra uma sequência de breves tomadas que se alternam sem uma ordem temporal rigorosa. Alternativamente, se veem a idosa e a jovem fazendo um brinde com xícaras de café, batucando na mesa ao ritmo da canção, enchendo bexigas coloridas (para Jerusa, a amarela; para Sílvia, a rosa), batendo palmas, dançando de mãos dadas ou abraçadas, decorando a sala com guirlandas de balões de gás azuis, brancos, rosa e amarelos; ora Jerusa sopra as velinhas de seus 77 anos, dispostas sobre um bolo decorado com glacê branco e rosa, encimado por duas rosinhas cor-de-rosa, como o de uma menina de 7 anos, ora ela e Sílvia comem beijinhos, sorriem, cortam o bolo, sorriem mais, comem o bolo. Tudo culmina aos 17m53s, quando Jerusa estoura um dos balões para assustar Sílvia e cai em uma risada em seguida, que contagia a amiga imediatamente. Então os instrumentos param de soar e elas se abraçam em meio ao riso.

Essa sequência de tomadas curtas leva apenas um minuto, como se viu, mas é a demonstração cabal da capacidade de Viviane Ferreira como cineasta e do potencial do cinema de mulheres negras brasileiras ser uma revolução estética e social. Ocorre que todas as tomadas são feitas sempre em close-up, como o leve sorriso de Jerusa foi enquadrado no início do filme. O efeito dessa escolha de enquadramento tem o condão de ficar com o espectador por muito tempo depois que se desvanecem as cenas finais,

em que Sílvia vai embora, mal percebendo que passou um dia inteiro com Jerusa, a qual volta para o seu cotidiano de cuidados com a casa. A razão desse efeito persistente é uma só: Viviane Ferreira, em *O dia de Jerusa*, se dedica a filmar de perto a felicidade não só de uma, mas de duas mulheres negras. A jovem que passou no vestibular, ou seja, começou agora a construção de uma carreira profissional, e a idosa que já viveu décadas e ainda sabe fazer festa com o que tem à mão: o tempo, a companhia, o talento culinário, a alegria de viver.

Nos seus vinte minutos de duração, portanto, *O dia de Jerusa* faz a ruptura completa com a ideologia da estereotipificação da mulher que Claire Johnston cobrava que o contra-cinema feminista tinha por obrigação fazer. Por meio da liberação de um imaginário em que as mulheres negras podem ser elas mesmas e nutrir anseios, urdir planos e habitar desejos, Viviane Ferreira realizou a profecia de Johnston: “our collective fantasies must be released: women’s cinema must embody the working through of desire” (JOHNSTON, 1973, p. 31). Seu filme, livre do olhar masculino e branco sobre o qual sempre se assentou o cinema de Hollywood e os demais por ele contaminado, lança sobre o encontro de Jerusa e Sílvia um olhar que tem a mesma suavidade e sutileza dos tons pastel das paredes da casa da velha senhora, de suas roupas, da decoração que ela fez no bolo de seu aniversário e dos balões de gás que a fazem ser criança de novo. É um olhar luminoso, que faz jus à essência da arte que pratica, a qual deve ser fruída no escuro, mas não se faz sem luz.

Ah, sim, é verdade: o cinema agora pode ser apreciado também de luz acesa, na sala de casa, por meio do Youtube. Já que é assim, o cinema de mulheres negras agora tem assegurada uma longa vida, muito para além das restrições da distribuição dominada pelas artimanhas do mercado de exibição comercial.



## Nota

O que segue é uma lista não exaustiva de filmes de cineastas negras disponíveis no YouTube, acompanhados dos nomes das diretoras e de seus endereços na plataforma.

*A boneca e o silêncio* (2015), Carol Rodrigues:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZI4btjn1t34>

*Aquém das nuvens* (2012), Renata Martins

<https://www.youtube.com/watch?v=nwE9tEXft4w>

*Balé de pé no chão – a dança afro de Mercedes Baptista* (2005), Lilian Solá Santiago

<https://www.youtube.com/watch?v=x9CMU4aayjU>

*Caixa d'água: quilombo é esse?* (2012), Everlane Moraes

<https://www.youtube.com/watch?v=q4xVZb69Rjo> (discussão)

*Cores e botas* (2010), Juliana Vicente

<https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEyU0o>

*Das raízes às pontas* (2015), Flora Egécia

<https://www.youtube.com/watch?v=kCER75y0ESI>

*Eu tenho a palavra* (2010), Lilian Solá Santiago

<https://www.youtube.com/watch?v=vkWLDwzCRMI>

*Fábula de vó Ita* (2015), Joyce Prado

[https://www.youtube.com/watch?v=KJ\\_zfyTps8M](https://www.youtube.com/watch?v=KJ_zfyTps8M) (live)

*Graffiti* (2008), Lilian Solá Santiago

<https://www.youtube.com/watch?v=AJlcvWkmgzo>

*Gurufim na Mangueira* (2000), Danddara

<https://www.youtube.com/watch?v=Lm6sNHO564U>

*O cheiro da feijoada* (2003-2004), Iléa Ferraz

<https://www.youtube.com/watch?v=jRLCAB6BfAk&t=16s>

*O dia de Jerusa* (2014), Viviane Ferreira

<https://www.youtube.com/watch?v=0RY3pkRcPiQ>

*Roda o tereré – a erva-mate no Mato Grosso do Sul* (2009), Lilian Solá Santiago

<https://www.youtube.com/watch?v=7T8mwWWXagQ>

*Um filme de dança* (2013), Carmen Luz

<https://www.youtube.com/watch?v=XKOTsYoa2nM> (discussão na UFRJ)

*Uma cidade chamada Tiradentes* (2007), Lilian Solá Santiago

[https://www.youtube.com/watch?v=OxajHS\\_Bnrs](https://www.youtube.com/watch?v=OxajHS_Bnrs)

## Referências

GIMENEZ, Fernando. (2021). A presença da mulher na direção do cinema brasileiro contemporâneo. In: *Anais do VI Simpósio Gêneros e Políticas Públicas*. Londrina, v. 6, p. 1496-1522. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1156>

GIMENEZ, Fernando A. P. & ROCHA, Daniela T. da. A presença do filme nacional nas salas de cinema do Brasil: um estudo sobre a codistribuição. In: *Galáxia*, São Paulo, online, n. 37, jan-abr., 2018, p. 94-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/8m95x4YJr7VgY9xPvK6zGSS/?format=pdf&lang=pt>

HOLANDA, Karla. Da história das mulheres ao cinema brasileiro de autoria feminina. In: *Revista FAMECOS - mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre, v. 24. n. 1, janeiro, fevereiro, março e abril de 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/24361>. Acesso em 13.07.2025.

JOHNSTON, Claire. Women's cinema as counter-cinema. In: *Cinefiles*. Berkeley: University of California. Disponível em: <https://cinefiles.bampfa.berkeley.edu/catalog/7598>. Acesso em: 20.07.2024.

LANAVE, Isabella. A saga de uma mulher negra com o cinema. In: *TPM*, São Paulo, julho de 2017. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/adelia-sampaio-a-primeira-mulher-negra-a-dirigir-um-longa-metragem-no-brasil>. Acesso em 13.07.2025.

MORAIS, Carlos F. de. Em transe/trânsito: a mulher negra em Feminino plural, de Vera de Figueiredo. In: JUNQUEIRA, R. & CUNHA, Paulo. *Mulheres nos cinemas e audiovisuais*. São Paulo: Todas as Musas, 2024.

OLIVEIRA, Alcilene C. de. Cinema e memória: 1968 e o “cinema de mulheres” no Brasil (1968-1976). In: MANINI, Miriam Paula; OLIVEIRA, Eliane Braga de; GOMES, Ana Lucia de Abreu. *Imagem, Informação e Memória*: abordagens acerca da preservação do audiovisual, do cinema e da fotografia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 69-86. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-271-0.p69-86>

ORLANDI, Ana Paula. O cinema delas. In: *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 299, p. 82-85, jan. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-cinema-delas/>. Acesso em 15.07.2025.

PÉCORA, Luísa. (Re)descobrimo o cinema brasileiro feito por mulheres. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/colunistas/redescobrimo-o-cinema-brasileiro-feito-por-mulheres>. Acesso em 10.07.2025.

PEREIRA, Josias. Novos caminhos para exibição de cinema/vídeo independente no Brasil. In: *Revista dos Cursos de Cinema do Cearte*. Pelotas, p. 87-105, out. de 2013. Disponível em: UFPEL, <http://orson.ufpel.edu.br/cont>. Acesso em 16.07.2025.

# Olhares pequenos, mundos grandes: um olhar decolonial para o cinema feito por crianças

Maria Galant Melgarejo<sup>1</sup>  
Celso Luiz Prudente<sup>2</sup>

## Introdução

Por que não levamos a sério o que as crianças têm a dizer? E mais ainda: por que não levamos a sério o que elas podem mostrar? Estas são as perguntas provocadoras que introduzem aqui nossa reflexão sobre o potencial da infância na produção de conhecimento e na construção de visões de mundo. Este capítulo propõe discutir como a prática audiovisual exercida por crianças é dotada de um gesto decolonial, entendendo que ele rompe com hierarquias tradicionais entre idade adulta e infância, centro e periferia, saber autorizado e saber subalterno. Ao fazer filmes, as crianças não apenas se expressam: elas narram, formulam perguntas, criam respostas e constroem novas epistemologias.

---

1 Atriz e pesquisadora do Lab\_Arte. Graduada em Artes Visuais - licenciatura, no Instituto de Artes da UFRGS. Mestranda Faculdade de Educação – FEUSP.

2 Livre-Docente, Doutor e Pós-doutor pela FEUSP. Pós-Doutor em Linguística pelo– IEL/UNICAMP. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Cineasta, Antropólogo. Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE FEUSP). Pesquisador do Lab\_Arte da FEUSP. Pesquisador do DIVERSITAS - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Âncora e Diretor do Programa Radiofônico: QUILOMBO ACADEMIA, da Rádio USP, FM 93,7 de São Paulo.

Nosso objetivo é analisar como a produção cinematográfica infantil, ou mesmo o contato da criança com a prática audiovisual pode ser compreendida como uma forma de decolonialidade do saber, uma vez que desafia a supremacia de epistemes adultas e eurocentradas. O artigo parte de um referencial teórico situado nos estudos decoloniais, na filosofia da infância e nas epistemologias do sul, buscando articular tais campos com uma abordagem sensível do cinema como linguagem, *pedagogia cultural*<sup>1</sup> e, mais precisamente, *pedagogia das imagens*<sup>2</sup>.

O cinema tem sido uma das principais formas de expressão cultural do século XX e XXI, mas sua produção e circulação estão profundamente marcadas pelas dinâmicas de poder que governam as relações sociais e culturais. Dentro dessa estrutura, a infância, especialmente a infância negra e de lugares empobrecidos, frequentemente aparece como um objeto da narrativa, e não como sujeito ativo da construção de conhecimento e de histórias.

Neste capítulo nos propomos a investigar práticas audiovisuais realizadas por crianças negras e de populações historicamente marginalizadas, explorando como o campo das imagens em movimento representa um terreno fértil para a decolonização de saberes. Partindo de um olhar decolonial, argumentamos que o cinema infantil dessas crianças desafia as narrativas hegemônicas e oferece uma nova perspectiva sobre a infância, longe da visão estereotipada e da desvalorização que a sociedade impõe. Em vez de uma “inocência” passiva, esse cinema coloca a criança como sujeito criativo e crítico, capaz de reescrever sua história e reconfigurar a maneira como o mundo é visto.

## **O Cinema Negro como espaço de resistência**

O Cinema Negro, longe de ser uma categoria homogênea ou restrita, representa um amplo campo de produção que não se limita ao protagonismo de cineastas negros, mas também entendemos que se estende a todos os cineastas e grupos cujas narrativas foram marginalizadas ou sistematicamente invisibilizadas pela indústria cinematográfica dominante, representada na figura do homem branco euro-hétero-macho-autoritário como proposto por PRUDENTE (2019):

Compreender-se-á a euroheteronormatividade na reflexão aqui posta como sendo todas as relações de poder e as normalidades decorrentes da visão

de mundo eurocêntrica que encontra no homem na condição de macho a razão da sua ordem. Estabelece-se por conta disso uma ordem dada por normalidade, desconsiderando qualquer possibilidade de relação fora do poder do homem branco na condição de macho. Perceberá que qualquer possibilidade diferente desta referência, aqui posta, será negada e vista na perspectiva de uma inferioridade em que a única função possível é servir o euro poder do homem macho.

De tal sorte que as possibilidades que fogem desta normalidade estabelecida se tornaram vulneráveis, vivendo a sorte da condição de minorias em relação ao poder que lhe é estranha. Desta maneira a euroheteronormatividade é a legalidade da visão verticalizada do euro-macho-poderoso sobre outras relações humanas negadas (p. 71)

Dessa forma, entendemos que, se durante toda a historiografia do cinema, o que foi entendido por Cinema eram os filmes produzidos por esses detentores de poder - inclusive o poder de contar histórias, as histórias que são contadas por outras pessoas, que não são historicamente dadas dessas liberdades discursivas, será tratado como Cinema Negro nesta pesquisa, se encaixando na dualidade dos termos com os quais o cinema foi tratado até hoje. Seriam esses povos marginalizados os povos originários, populações quilombolas, os ameríndios, os deficientes e também as crianças. Viso aqui então, olhar para esse cinema não autocentrado e pensar a partir dele uma pedagogia do olhar, trazendo que, o contato da criança e adolescente com o cinema, transforma sua forma de ver e estar no mundo.

Desta forma, organizamos aqui o pensamento do cinema realizado por crianças, se encontra dentro do campo de autoridade do Cinema Negro, que tratamos por esse nome em reconhecimento à luta por afirmação das minorias no Brasil. Reconhecendo um campo de disputa que começou no negro, mas considera também o espaço onde as minorias deixam de ser objetos e passam a se reconhecer e afirmar como sujeito.

Quando uma criança realiza um filme, ela deixa de ser objeto da narrativa para se tornar sujeito dela. Ela escolhe o que mostrar, como mostrar, com quais palavras, silêncios e enquadramentos. A linguagem cinematográfica torna-se meio de expressar sua visão de mundo, tendo a possibilidade de ser marcado por fabulação, mas também pela aguda percepção das relações sociais e políticas.

Ao longo da história, o cinema tem servido como uma poderosa ferramenta de construção de identidade, pautando essa análise na *pedagogia das imagens*, afirmamos nesta pesquisa que o cinema propõe sempre uma lógica de afirmação cultural, independente de quem seja o responsável pelo enunciado, e exatamente por conta disso, tem sido um mecanismo de imposição de uma visão única, eurocêntrica e branca do mundo. Como nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie, somos particularmente vulneráveis à força das histórias durante a infância (ADICHIE, 2019, p. 19), o que torna ainda mais urgente garantir às crianças a possibilidade de produzir suas próprias narrativas. Os filmes não só representam quem somos, mas nos ensinam a ser no mundo:

Nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais. (DUARTE, 2002, p. 19)

No entanto, desde os primeiros movimentos cinematográficos, como o *Harlem Renaissance*<sup>3</sup> nos Estados Unidos, até as produções contemporâneas, o Cinema Negro tem se constituído como um campo de resistência, na condição de filmografia do afrodescendente, como maioria minorizada e das minorias, enquanto um todo. Sendo uma resposta direta à colonialidade dos saberes e se pautando como um enfrentamento embasado nas epistemologias do sul, o que chamaremos aqui de Cinema Negro é uma forma de contestação à narrativa única imposta pelo ocidente norte-global. Frantz Fanon (2020), em sua análise sobre os efeitos da colonização, argumenta que o sujeito colonizado tem negada sua capacidade de criar e narrar sua própria história, tendo assim que se alienar da sua própria identidade e cultura para tentar se identificar com o colonizador.

Nesse sentido, o cinema negro se apresenta como uma forma de reapropriação da narrativa e de ressignificação de identidades, restaurando o poder de fala dos sujeitos que historicamente foram subjugados. Com a categoria de Dimensão Pedagógica do Cinema Negro, que traz o dispositivo de contemporaneidade inclusiva, na qual “(...) como, autor na sua condição de sujeito (...) [consolida] uma imagem de afirmação positiva do negro e da sua cultura (...)” (PRUDENTE, 2025, p. 78). Considerando que no cinema negro,

o afrodescendente e as minorias conquistam a posição de sujeito, no exercício autoral, de diretor e roteirista, na cinematografia, rompendo com a euroheteronormatividade.

A importância do Cinema Negro está profundamente ligada a um movimento de afirmação e valorização de uma estética que, muitas vezes, se distancia das narrativas impostas pelo cinema hegemônico. Se as representações culturais não são apenas reflexões da realidade, mas ativamente a constroem (HALL, 2016), cinema negro, não é apenas um reflexo da realidade negra, mas uma poderosa ferramenta de construção da realidade, questionando os padrões estéticos e narrativos hegemônicos e oferecendo um novo olhar sobre a experiência de ser e estar no mundo.

Dentro deste movimento de resistência, o cinema feito por crianças emerge como uma forma particular e altamente significativa de contestação. Quando pensamos no cinema infantil, muitas vezes imaginamos uma produção voltada para o consumo de uma infância idealizada, que sendo idealizada, não é realista, e assim se distancia das realidades complexas enfrentadas por indivíduos reais.

Esse cinema oferece um potencial único para a expressão de vozes ainda subalternizadas na nossa sociedade. Quando as crianças se apropriam do espaço simbólico do cinema para contestar as formas de opressão que as afetam, o potencial pedagógico do cinema, e em especial do cinema não eurocentrado (ou *hollywoodiano*), se manifesta em uma educação do olhar, e na alimentação dos imaginários infantis. Os filmes realizados por essas crianças muitas vezes subvertem a lógica de representação tradicional. Eles não buscam adaptar-se aos padrões do cinema dominante, sendo ele infantil ou adulto, mas criar um novo tipo de estética, narrativa e linguagem que dialoga diretamente com as vivências das infâncias.

### **Cinema feito por crianças como prática decolonial**

A produção de cinema por crianças também desafia a maneira como a infância costuma ser apresentada no cinema convencional. A visão ocidental da infância costuma tratar a criança como um ser sem agência, figura a ser instruída, sem participação ativa na construção de narrativas. No entanto, o Cinema Negro subverte essa ideia. Ao contar suas próprias histórias, as crianças não apenas expressam suas realidades e desejos, mas contestam as formas de opressão que marcam suas existências.



O cinema é, por excelência, uma linguagem do olhar e, todo olhar, é atravessado por relações de poder. Estruturando a partir do pensamento de bell hooks (2019), podemos dizer que o ato de filmar é também o ato de escolher o que se torna visível, quem é olhado e quem olha, assim, o olhar opositivo é um ato de afirmação do eu, uma recusa aos silenciamentos impostos pela dominação, a afirmação de si enquanto sujeito é uma insurgência contra os que oprimem. Nesse caso, se filmar enquanto corpo colonizado, é um ato de rebeldia.

A resistência encontrada no cinema infantil é uma forma de contestar a imposição de invisibilidades, uma criança criando e narrando as suas próprias histórias é um *olhar opositivo*. Sabendo que indivíduos vindos de contextos marginalizados, têm suas experiências de vida minimizadas pelo contexto hegemônico. Este processo de subversão é de extrema importância ao questionar o modelo epistemológico eurocêntrico, que coloca o sujeito, branco e adulto como produtor de conhecimento.

A potência do cinema infantil como gesto decolonial encontra ressonância em outras práticas audiovisuais insurgentes desenvolvidas por sujeitos historicamente marginalizados, como é também o caso do cinema indígena. O cinema negro, por exemplo, emerge como forma de contestação aos modos hegemônicos de ver e representar, desafiando concomitantemente os estereótipos coloniais e os modelos narrativos ocidentais. Nessas produções, a imagem não é apenas reflexo do mundo, mas ato político de criação de realidade. O gesto, do cinema infantil, indígena e negro, trata-se de deslocar o olhar, de reposicionar quem vê e quem é visto, de afirmar uma existência que resiste à invisibilização.

Podendo o cinema ser ferramenta de resistência. O cinema negro, (como cinema das minorias, abrangendo o cinema indígena, o cinema comunitário e outros) tem demonstrado como é possível apropriar-se dessa linguagem para inverter o olhar, para narrar a partir de outras perspectivas. O cinema feito por crianças se inscreve nesse movimento: é um cinema que subverte o lugar do espectador passivo da representação alheia. É um cinema que produz mundo e formas de existir nele.

O cinema feito por crianças, se configura nesta prática decolonial, uma vez que rejeita a imposição de uma perspectiva única e universal sobre a infância. Ao contrapor uma visão colonizada da criança, o cinema negro reivindica assim direito da criança de ser protagonista do seu próprio processo de formação e aprendizagem. Em um cenário mais amplo, o Cinema Negro, incluindo nesta categoria o cinema infantil realizado por

crianças do sul global, apresenta uma luta pela descolonização do imaginário social, promovendo uma transformação não só na forma como as crianças são vistas, mas também na forma como elas se veem.

A potência dessa prática audiovisual como gesto decolonial encontra ressonância em outros cinemas insurgentes desenvolvidos por sujeitos historicamente silenciados. O cinema indígena, por exemplo, emerge como forma de contestação ao modo hegemônico de ver e representar, desafiando tanto o estereótipo colonial quanto do modelo narrativo ocidental, inserindo-se no conceito de cinema negro, que é filmografia do afrodescendente e das minorias como um todo. Nessas produções, a imagem não é apenas reflexo do mundo, mas ato político de criação de realidade. Como no cinema feito por crianças, trata-se de deslocar o olhar, de reposicionar quem vê e quem é visto, de afirmar uma existência que resiste à invisibilização.

No caso do cinema indígena, cineastas como Sueli Maxakali e Ariel Kuaray Ortega, entre outros, vêm mostrando como a câmera pode ser apropriada como instrumento de afirmação cultural e autonomia narrativa. Esses filmes não se dirigem necessariamente ao público branco ou externo, mas são muitas vezes pensados como parte de uma comunicação interna entre comunidades, como registro das práticas, memórias e cosmologias próprias. Da mesma forma, quando uma criança filma a partir de seu ponto de vista, ela não está necessariamente tentando se adequar ao olhar adulto, mas sim criando uma linguagem própria, marcada por outras temporalidades, sentidos e sensibilidades, colocando-se como sujeito.

O cinema negro, por sua vez, tem se afirmado como espaço de elaboração de novas visualidades que rompem com o regime colonial da imagem. Cineastas como Adélia Sampaio, Zózimo Bulbul e Viviane Ferreira atuam na desconstrução de uma estética racializada da marginalização, propondo imagens que devolvem à população negra sua agência e complexidade. O cinema feito por crianças, ao desarticular o lugar do saber adulto e deslocar o eixo da autoridade narrativa, compartilha com esses cinemas uma vocação para a ruptura das hierarquias impostas — sejam elas de raça, idade, classe ou cultura.

Paulo Freire (1992) nos ensina que a educação e a expressão cultural não devem ser vistas como processos unidimensionais, mas sim como espaços de construção coletiva e de reflexão crítica indissociáveis. O cinema feito por essas crianças, portanto, representa uma forma de epistemologia popular, uma maneira de pensar e de ver o

mundo que se distancia das narrativas coloniais e hegemônicas. Além disso, o cinema infantil é um espaço privilegiado de criação e invenção. A produção cinematográfica realizada por crianças se torna uma potente ferramenta de subversão e transformação social, capaz de abrir novos caminhos para a construção de uma sociedade mais diversa.

Para além da representação, o gesto de colocar a câmera na mão de uma criança e deixar que ela nos apresente o mundo como vê é potente. Essas práticas audiovisuais são o impulso de reinventar o olhar, a partir de uma posição historicamente subalternizada. Em comum, está o gesto de dizer: também somos capazes de narrar, de imaginar, de criar. O cinema infantil, ao desafiar a centralidade da visão adulta, branca e ocidental, se alinha aos cinemas insurgentes como mais uma frente na luta por imagens livres — imagens que não apenas denunciam, mas anunciam outros mundos possíveis.

### **A desvalorização da infância e a infância negra no cinema**

A marginalização social da criança negra está profundamente ligada ao legado do colonialismo e da escravidão, cujas marcas seguem nas relações sociais contemporâneas. Para Frantz Fanon (2020), o processo de colonização não apenas submete o corpo do colonizado, mas também coloniza suas subjetividades, criando hierarquias de valor onde as culturas e os saberes de povos não europeus são sistematicamente desvalorizados. No caso da criança negra, em especial a criança negra latina, localizada no sul global das epistemologias, esse processo de subalternização é ainda mais violento, pois envolve tanto a desvalorização racial e cultural, quanto a imposição da infância como sendo um período de vulnerabilidade e dependência.

No campo do cinema, a marginalização dessas infâncias é visível. O cinema endereçado ao público infantil, frequentemente produzido por adultos brancos, apresenta uma figura de infância pasteurizada, criada para atender uma única parcela da sociedade - que não inclui as crianças negras e suas famílias. Ao mesmo tempo, as experiências de práticas audiovisuais feitas por crianças numa perspectiva de sul global tem o potencial de inverter essa lógica e propor uma nova forma de ver a infância.

Ao colocar as crianças no centro da produção, estimulando que elas compartilhem e criem suas próprias histórias, o cinema infantil se apresenta como uma prática de resistência e de afirmação de agência. Se para Paulo Freire (1992) o processo de educação era uma prática dialética, que deveria incluir a capacidade de questionamento

e reflexão crítica do educando, o audiovisual se apropria disso enquanto prática também educativa.

O cinema feito por crianças negras, portanto, propõe uma subversão da ideia de que a criança é apenas um ser “em formação”, sem capacidade crítica. Ao invés disso, ele a posiciona como criadora de sua própria realidade. Filmando suas experiências, essas crianças estão desconstruindo a ideia de que a infância em contextos marginalizados frente ao colonialismo e, especialmente, racializados, é sempre marcado por sofrimento e fragilidade, ou potencial de exotismo, e a transformam em um espaço de intenção e criatividade. Para PRUDENTE (2019):

Contudo, o cinema negro surge no desenvolvimentismo crítico da luta contra a colonização que indicou para o aprofundamento que vai além da descolonização sugerindo a necessidade da construção do discurso da (des) colonialidade. (...) no cinema negro esta questão se aprofunda, na medida em que aí se tornará, também, sujeito histórico, exercendo a posição de criador da história, construindo a reconstituição de sua história por meio da imagem. (PRUDENTE, 2019, p. 125)

### **O impacto da marginalização no processo de criação**

A marginalização social e cultural das crianças negras tem profundo impacto no processo de subjetivação dessas crianças. A ausência de representações complexas e, porque não, positivas dessas crianças cria um vácuo cultural que limita suas possibilidades de expressão e construção de identidade. Já é dado que esse processo de se tornar sujeito na infância, já não se dá somente na escola.

(...) a identidade emerge (...) do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (HALL, Stuart, 1997. p.26)

Com a comunicação em massa e o aumento do acesso às mídias sociais cada vez mais cedo, o processo de entender-se enquanto sujeito na sociedade contemporânea

passa por um entendimento de quem você é também através da imagem, da câmera, das mídias e redes sociais. Nos tornamos alguém à medida que aprendemos com a cultura visual formas novas de ser e agir.

Quando se trata de conteúdo para a infância, independente do formato lúdico, é comum que nos deparemos com materiais extremamente rasos de conteúdo significante. Na categoria conceitual de dimensão pedagógica de cinema negro, no dispositivo de contemporaneidade inclusiva tem uma dialética pedagógica cujo o negro, como maioria minorizada e as minorias, enquanto um todo, ensinam como são e como serão tratados. Como se dá no processo de luta ontológica de superação do anacronismo excludente, da representação em sociedade multirracial de economia dependente. Para nossa compreensão, a criança é também minoria, sendo, por sua natureza etária, estranha ao nomos da euroheteronormatividade, que determina o euro-hetero-macho-autoritário.

A falta de representação positiva nas mídias leva a um processo de alienação, em que a criança não se reconhece enquanto sujeito da própria história e cultura, alienação particularmente cruel no contexto das infâncias negras e indígenas. O cinema, além de ferramenta pedagógica, exerce um papel importante enquanto linguagem amplamente difundida e de fácil acesso, a ação de ver filmes pode ser mediada, mas não precisa ser ensinada é uma prática cultural, como observamos em Duarte:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionais, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. (DUARTE, 2002, p. 38)

Em resumo, é importante pensar na decolonialidade da infância negra no cinema. No caso do cinema infantil, no âmbito da dinâmica do cinema negro, a decolonialidade se manifesta no reconhecimento da criança como sujeito de cultura e de pensamento, capaz de criar suas próprias representações e narrativas. Não, somente, desafiando os estereótipos e as persistências das representações coloniais da infância negra, mas também abrindo caminho para uma nova forma de entender o papel da criança na sociedade.

## **A subversão das imagens coloniais e o cinema como ferramenta de empoderamento**

Se então entendemos que o conceito de decolonialidade está intrinsecamente relacionado ao processo de resistência e reconstrução dos saberes e práticas culturais, conhecimentos esses que foram historicamente suprimidos pelo colonialismo. No contexto do cinema, esse processo é especialmente relevante quando se observa a produção audiovisual de grupos historicamente excluídos que ao reconquistar seu poder de narrar mundos, rompem com narrativas dominantes. O cinema negro é então potencialmente uma forma de subverter as estruturas de poder e conhecimentos pré-estabelecidos.

Historicamente o cinema é usado como ferramenta de formação moral, da mesma forma que diversas outras linguagens foram usadas através dos séculos. Considerando que o cinema é entre todas as mídias a única que talvez desponte por seu potencial transformador, sendo revolucionária, uma vez que permite ao público interferir no tempo, voltando ao passado, e projetando para o futuro. E com isso refazendo as relações que lhe furtou a sua dignidade, comprometendo negativamente o seu tempo, Agamben (1995). Como argumenta Walter Mignolo (2000), a decolonialidade deve ser entendida não apenas como luta política, mas também como luta epistemológica, pela reconstrução dos conhecimentos a partir de outras perspectivas, como é o caso do cinema praticado pelo ibero-ásio-afro-ameríndio. O cinema pode, não só ressignificar a infância, mas também romper com o conhecimento eurocêntrico e suas visões coloniais de mundo, a partir do olhar das crianças.

O cinema negro como uma expressão decolonial feito na qualidade de cinematografia infantil também se manifesta na subversão das imagens que foram historicamente impostas pela mídia e pela indústria cinematográfica sobre o que é ser criança. Em muitos filmes, as crianças negras e do sul global são apresentadas a partir de uma estética que visa intensificar a miserabilidade, inflando o mito da inferioridade racial e, fazendo, concomitantemente, articulação em busca de uma contribuição “humanitária” discutível.

Em produções cinematográficas como as realizadas em comunidades do sul global, as crianças podem apresentar não apenas os desafios que enfrentam, mas também

os momentos de alegria, de criatividade, e de presença, em detrimento das ausências nas quais suas existências são normalmente pautadas pelo contexto hegemônico. Essas representações desafiam a ideia de que a vida nos lugares empobrecidos e marginalizados é unicamente marcada pela violência e pela pobreza. bell hooks (2019), ao discutir a representação da negritude nas mídias, argumenta que é necessário “recontar as histórias” de maneira que os sujeitos negros sejam vistos como completos, complexos e multifacetados. O cinema negro, como filmografia feita por crianças negras pode, portanto, desempenhar um papel crucial nesse processo de subversão, ao contar as histórias que não se limitam aos estereótipos da marginalização e da opressão, produzindo novas subjetividades, em proveito de uma imagem de afirmação positiva.

Em detrimento de uma visão de infância passiva, propomos aqui um olhar à criança enquanto ser produtor de conhecimento que, ao fazer cinema de criança, assume um papel ativo na construção de sua identidade, para entender ao mundo e a si mesma, ensinando, dialeticamente, como ela é e como será o seu tratamento, com o dispositivo de contemporaneidade inclusiva da categoria de dimensão pedagógica de cinema negro, Prudente (2021).

Esse processo de criação de subjetividades também se configura em resistência, quando as crianças afirmam suas identidades sem passar somente por uma mediação de narrativas coloniais. Ao filmar suas próprias histórias, são capazes de construir uma “imagem de afirmação positiva” e empoderada de si mesmas, diferente daquela imposta pela sociedade, (PRUDENTE, 2021, p.2). Isso é especialmente relevante para as crianças negras, cujas identidades frequentemente são desvalorizadas ou distorcidas pelos padrões da cultura dominante, que se tem na escola monocultural.

Permitir que as crianças sejam as autoras de suas próprias narrativas, não somente se configura como uma prática da decolonialidade do saber, mas também dos corpos desses sujeitos. Essas crianças, ao se expressarem visualmente, criam novas formas de identidade, desafiando discursos históricos de opressão e galgando assim espaço para a afirmação de sua própria humanidade. É possível assim pensar que a prática audiovisual infantil é um fenômeno multifacetado, que faz parte de um universo de códigos que entendemos na prática social e que produz sentido através dos processos aos quais seus atores são submetidos.

## Conclusão

A marginalização da infância negra no cinema não é apenas um reflexo de uma visão estereotipada do que é ser criança, mas também do que é ser negro em uma sociedade pautada na hegemonia imagética do patriarcalismo do homem branco e de origem europeia. Para além da simples representação, a criança afrodescendente é vista, no cinema negro/filmografia infantil como um sujeito ativo na construção de suas próprias narrativas e realidades.

O cinema feito por essas crianças, e grupos marginalizados, ao desafiar as representações estereotipadas e desvalorizadas, abre espaço para uma nova forma de ver o mundo, onde não são apenas objetos de uma narrativa externa, mas sujeitos ativos na construção de suas próprias histórias. O cinema infantil, na qualidade de cinema negro, é decolonial não apenas por desafiar as estruturas de poder que marginalizam essas crianças, mas também por propor um novo olhar sobre o que significa ser criança, negra, em uma sociedade que ainda luta para superar a violenta persistência do colonialismo e da opressão.

Ao refletirmos sobre o potencial transformador desse cinema, devemos considerar as possibilidades que ele oferece para uma pedagogia da liberdade e da inclusão. O cinema feito por crianças negras é, antes de tudo, uma forma de resistência que reconstrói a identidade, a memória e o saber de maneira autêntica e libertadora. O mundo que essas crianças constroem através do cinema é um mundo que busca uma nova ordem de justiça e equidade, onde elas ocupam, finalmente, o lugar de protagonistas da própria história e futuro.

## Notas de fim:

1. Para Shirley Steinberg: “o termo ‘pedagogia cultural’ refere-se à ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são todos aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes.” STEINBERG, Shirley. “Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações”. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. e SANTO, E. (orgs). *Identidade social e a construção de conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997, p.102.



2. Pedagogia das imagens é uma expressão que designa o conjunto de práticas, experiências e processos formativos a partir de imagens, especialmente no contexto audiovisual. Apontando para o modo como os filmes operam na constituição de saberes, afetos e subjetividades. As imagens cinematográficas são compreendidas como produtoras de pensamentos capazes de provocar deslocamentos na percepção e nas relações com os outros.

3. *Harlem Renaissance* foi um movimento cultural e artístico de afro-americanos a partir da década de 1920, nos Estados Unidos, como uma celebração da cultura negra, sendo um esforço popular para desafiar estereótipos que estereotipam e marginalizam a população negra.

## Referências

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

AGAMBEN, Giorgio. O cinema de Guy Debord. in *Image et mémoire*, Hoëbeke, 1998, pp. 65-76. 1995. Disponível em <https://tinyurl.com/3jany7d9> Acesso: 14/06/2025.

DUARTE, Rosalia. *Cinema & Educação* - Belo Horizonte: Autêntica, 2002

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. - São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". In: *Educação e Realidade*, Vol 22 (2), jul.dez.. 1997, p-26

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. - São Paulo: Elefante, 2019.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PRUDENTE, Celso Luiz. *A dimensão pedagógica do cinema negro - aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente* / Celso

Luiz Prudente, Darcilene Celia Silva ; organizado por Celso Luiz Prudente, Darcilene Célia Silva. 2- ed. rev. e ampl. - São Paulo, SP: Editora Anita GARIBALDI, 2019.

PRUDENTE, Celso Luiz. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. São Paulo. Revista de Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP - Revista Educ. Pesquisa. **Rev. Ed. Pesq. FEUSP**. 47 • 2021. Disponível em <https://tinyurl.com/46pjway9> Acesso em: 15 jun. 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz. Do surgimento do cinema negro à construção da Mostra Internacional do Cinema Negro. Dossiê de cinema e educação - Revista USP • São Paulo • n. 145 • p. 71-82 • abril/maio/junho 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p.237-280. 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwmce6dw> . Acesso em: 26/04/2025.

# Relações de Força, Relações Étnico-raciais e a Produção Audiovisual no Nordeste Paraense, Amazônia Oriental, no Século XXI

Francisco Weyl<sup>1</sup>

Danilo Asp<sup>2</sup>

Hilton P. Silva<sup>3</sup>

## **A Cena Audiovisual na Região do Salgado e Zona Bragantina: entre desafios estruturais e práticas de resistência**

A produção audiovisual na Região do Salgado e na Zona Bragantina, no nordeste da Amazônia paraense, constitui um campo de disputas simbólicas, estéticas

---

1 Doutorando em Artes (PPGARTES/UFPA), com Estágio Sanduiche na Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, professor de audiovisual, comunicação e estética no Brasil, Portugal e Cabo Verde, poeta, jornalista e documentarista, criador do Festival Internacional de Cinema do Caeté (FICCA), E-mail: [carpinteirodepoesia@gmail.com](mailto:carpinteirodepoesia@gmail.com) , ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6851-8098>.

2 Licenciado em História (FAHIST/Campus Bragança), Especialista em Relações Étnico Raciais (GERA/IEMCI), Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é Analista de Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan (COGEDU/DAFE, Brasília-DF). E-mail: [danilo.asp@iphan.gov.br](mailto:danilo.asp@iphan.gov.br) . ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3012-6399>.

<sup>3</sup> Doutor em Antropologia/Bioantropologia, Docente do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. Docente do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador Colaborador do Centro de Investigação em Antropologia e Saúde (CIAS), Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal. E-mail: [hilton.silva@unb.br](mailto:hilton.silva@unb.br) . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3287-3522>.

e políticas vinculadas às dinâmicas territoriais e socioculturais locais. A região enfrenta desigualdades históricas no acesso a políticas culturais, carência de infraestrutura técnica e formativa e marginalização das expressões artísticas das periferias e comunidades tradicionais.

Entretanto, neste contexto, emergem práticas de resistência, articuladas por coletivos, artistas e educadores, que utilizam o audiovisual para afirmação identitária, reivindicação de direitos e recriação de imaginários. A partir da Antropologia Visual e Política, o capítulo analisa o desenvolvimento desta *cena* audiovisual, destacando o Festival Internacional de Cinema do Caeté (FICCA) como caso paradigmático que articula cinema de guerrilha, cineclubismo, políticas públicas emergenciais — especialmente as Leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo — e estratégias decoloniais de produção cultural.

Ao considerar a centralidade do território e das epistemologias negras, ameríndias e periféricas, busca-se compreender como essas experiências reconfiguram os modos de fazer, circular e fruir o cinema na Amazônia, tensionando o modelo hegemônico e instaurando novas possibilidades fílmicas.

### **Contextualização Histórico-Geográfica e Socioambiental da Região Bragantina: territórios, memórias e rios como palco da produção audiovisual**

Nos últimos dez anos, aproximadamente, observamos, estudamos e contribuímos para o crescimento da produção audiovisual e de eventos articulados ao cinema, na região Nordeste Paraense, Amazônia Oriental (SUDAM, 2021). Referimo-nos neste texto à chamada “Região do Salgado” (CORRÊA; SIMÕES, 1971)<sup>3</sup>, também conhecida por “Zona Bragantina” (ÉGLER, 1961)<sup>4</sup>, e, institucionalmente, denominada

---

3 Denominações como “Litoral do Salgado” (HIROOKA; JARES, 2014) e “Zona do Salgado” (PENTEADO, 1967) referem-se à atual Região Bragantina, entre a foz dos rios Pará e Gurupi. “Salgado” alude à sua zona costeira e à antiga prática da salga do pescado, com salinas e pesqueiros Reais desde o período colonial (ASP, 2017). Até 1989, abrangia do entorno de Belém até a divisa com o Maranhão (rio Gurupi). De 1989 a 2017, o IBGE delimitou a “Microrregião do Salgado” com 11 municípios, excluindo Bragança. Atualmente, Bragança lidera a “Região Geográfica Imediata” com cinco municípios, todos incluídos na “Região Intermediária de Castanhal” (IBGE, 2017).

4 Segundo Asp (2015), expressões como “Bragança e Vilas por ela administradas” (CAMPOS, 2014) e “A Bragantina” (PENTEADO, 1967) identificam uma região litorânea próxima ao Maranhão, onde Bragança foi sede da comarca no século XIX (BAENA, [1838] 2004). No período colonial, a área foi chamada “Capitania do Gurupi” (1620) e depois “Capitania do Caeté” (1670). D’Évreux e D’Abbeville registraram

“Região de Integração do Rio Caeté”, em alusão ao rio homônimo. A área abrange 15 municípios, com 15.851,51 km<sup>2</sup> e cerca de 473 mil habitantes (ESTADO DO PARÁ, 2008), integrando as microrregiões do Salgado, Bragantina e Guamá, limitando-se às regiões do Guamá e do Rio Capim, além do Estado do Maranhão (BRASIL, 2000).

Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa são territórios históricos e socioculturais que se destacam no cenário da produção audiovisual, nesta intrincada costa atlântica setentrional brasileira, entre Belém (PA) e São Luís (MA). À leste de Bragança, Tracuateua<sup>5</sup> é relativamente jovem em termos administrativos, mas de longa história de ocupação humana. Antes de ser emancipada, em 1994, a cidade popularmente chamada “Cidade dos Ipês”<sup>6</sup> ou “terra da brita”<sup>7</sup> era conhecida como Distrito de Alto Quatipuru<sup>8</sup>, ligado à antiga Estrada de Ferro de Bragança (E.F.B.). Mas, sua história está conectada à comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas tradicionais<sup>9</sup>. À Oeste de Bragança, Augusto Corrêa, antigo Distrito de Urumajó, foi emancipado em 1961<sup>10</sup>. Conhecida como “Cidade dos Coqueiros”, mantém fortes vínculos históricos e culturais com Bragança, de onde se desmembrou, tendo raízes coloniais e identitárias que remontam ao século XIX<sup>11</sup>. Com efeito, a “Região Bragantina” está situada na zona “onde a Amazônia encontra o mar” (SILVEIRA; SCHAAN, 2011), sendo marcada por ecossistemas como mangues, penínsulas, estuários, apicuns e campos inundáveis, abrigando a segunda maior faixa contínua de manguezais do mundo (BRASIL, 2000), e integrando o ambiente tropical úmido mais bem preservado do planeta (IBGE, 2012).

---

passagem pela “região de Caytês” em 17 de agosto de 1613, data hoje associada à fundação da cidade (D'ÈVREUX, [1614] 2009).

5 Tracuateua foi desmembrada de Bragança pela Lei nº 5.858/1994 e instalada oficialmente em 1º de janeiro de 1997 (ASP; SANTOS, 2018).

6 Tracuateua é conhecida como “Cidade dos Ipês” por cultivar essa árvore como símbolo municipal, principalmente em sua avenida principal.

7 O apelido “terra da brita” refere-se à presença de jazidas graníticas e pedreiras ativas no município.

8 O núcleo urbano de Tracuateua surgiu como entreposto da Estrada de Ferro de Bragança, sendo chamado Alto Quatipuru até 1938, quando passou a ser oficialmente Tracuateua (ASP; SANTOS, 2019).

9 O município abriga quilombos como Cigano, Torre e Jurussaca, além de comunidades indígenas, afro-descendentes e ribeirinhas. Atribuir identidades fundacionais apenas a elementos naturais ou infraestruturais invisibiliza a centralidade dos sujeitos históricos (BLOCH, 2001; BARROS, 2011; ELIADE, 1992).

10 A tentativa de emancipação de Augusto Corrêa (Urumajó) em 1955 foi vetada pelo STF. Tornou-se município em 1961 pela Lei Estadual nº 2.460 (RIBEIRO JÚNIOR, 2012).

11 Reconhecido como povoado em 1895 e vila em 1898, Urumajó – hoje Augusto Corrêa – está próximo à divisa com o Maranhão e mantém dupla identidade: augusto-correense e urumajoense.

Com redes anfigúricas, meândricas e dendríticas (SOUZA FILHO et al., 2009), a complexa paisagem hidrográfica favoreceu modos de vida baseados na caça, coleta e agricultura familiar (SIMÕES, 1981; CORRÊA, 1985) de povos antigos até comunidades tradicionais contemporâneas. O “Litoral Pará-Maranhão” (ASP, 2022) combina geomorfologia peculiar — relevo plano, clima quente, elevada pluviosidade e marés altas, e sedimentação mista, moldando padrões de ocupação humana desde o período pré-colombiano (ASP et al., 2012; SILVEIRA; SCHAAN, 2010; NAVARRO, 2002; FUNARI, 2012; NEVES, 2012; LOPES, 2016). A hidrografia local inclui os estuários dos rios Maracanã, Pirabas, Caeté, Tracuateua, Tijoca, entre outros, formando baías que fragmentam o litoral em ilhas separadas por furos de maré e canais, compondo uma rede de ambientes fluviais, lacustres e salobros — uma verdadeira “confluência de rios interligados com o mar” (CASTRO, 2006, p. 13). Situada às margens do rio Caeté, Bragança possui registros arqueológicos que atestam presença humana há pelo menos 3.000 anos, conforme a datação de cerâmica do Sítio Jabuti (PA-AS-75)<sup>12</sup>, situado próximo à antiga Fazenda Salina dos Roque (ASP, 2017).

É dentro do contexto sócio-ecológico das relações entre os seres humanos destas terras, e dos muitos rios regionais, que presenciamos o crescimento quantitativo e qualitativo do cinema, que transforma estes universos reais e imaginários em múltiplos cenários para produções audiovisuais. Um exemplo é a produção desenvolvida pelo realizador e pesquisador de cinema bragantino conhecido como *Carpinteiro de Poesia* (F.A. Weyl). Em “Viagem ao Coração do Caeté” (2014)<sup>13</sup>, ele retrata uma expedição de canoístas percorrendo o leito hídrico desde sua foz até à nascente; já “Nas Águas do Tijoca, o Patal Conta sua História”, resulta de uma parceria entre o Festival Internacional de Cinema do Caeté (FICCA)<sup>14</sup> e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro

---

12 Sítio arqueológico cerâmico com terra preta (TPA) localizado na estrada Bragança-Ajuruteua (P458), à margem do rio Caeté, em terra firme próxima ao manguezal (SILVEIRA et al., 2011).

13 A Expedição “Descida do Caeté” foi organizada por Pedro Paulo Souza, com apoio da Marenteza e do jornal \*Tribuna do Salgado\*. Realizada entre Belém, Ourém e Bragança, a entrevista ocorreu em Arraial do Caeté (22/03/2014). Filme disponível em: <https://youtu.be/VQRv6VgsNWM>.

14 O FICCA – Festival Internacional de Cinema do Caeté – é evento independente que promove produções amazônicas e comunitárias. Realiza oficinas e debates com foco em educação patrimonial e cinema de base. Na IX edição, exibiu o curta “Nas Águas do Rio Tijoca, o Patal Conta Sua História” (COLETIVO CINECLUBE URUMAJÓ, 2024).

Barbosa dos Santos Cordeiro, na Comunidade Patal, em Augusto Corrêa, PA<sup>15</sup>; aqui são reveladas contradições sociais de comunidades locais a partir das relações de vida e de trabalho que elas estabelecem com seus rios e suas águas.

### **O Rio Caeté Como Território de Memória, Conflito e Criação: paisagens, resistências e práticas audiovisuais no Nordeste Paraense**

O Caeté proporciona um espetáculo visual que encanta tanto habitantes quanto visitantes, no entorno das matas do Camutá, especialmente o nascer da lua, na orla de Bragança, espaço de sociabilidade e economia, marcado pelo movimento de embarcações que transportam diariamente peixes e farinha de mandioca, produtos fundamentais à base alimentar da região. Com cerca de 115 km de extensão, o rio exerce papel crucial na conformação histórica, cultural e econômica na Região. Nasce no município de Bonito, percorre o Arraial do Caeté (Ourém), Tentugal (Santa Luzia do Pará) e outras comunidades, antes de desaguar no Atlântico. No passado, o rio era navegável, mas, a construção de rodovias e o abandono das ferrovias, a partir da década de 1960, afastou comunidades ribeirinhas de suas margens.

*Ka'aetê* é uma palavra de origem tupi que significa “mata verdadeira” ou “mata virgem e densa”, formada pela junção dos termos “ka’a” (mata) e “etê” (verdadeiro), conforme explica Eduardo Navarro (2013, p. 550). Embora o rio receba afluentes como os rios Jequi, Cajueiro e Curi, à margem direita, e de pequenos igarapés à margem esquerda, atualmente, há trechos de baixa profundidade, comprometendo sua navegabilidade. Em 2014, o canoísta Pedro Paulo Sousa percorreu o curso completo do rio, da nascente à foz. Na jornada, constatou a presença de lixo e resíduos sólidos, especialmente em trechos que se tornaram depósitos irregulares de detritos, com destaque para as áreas próximas às vilas de Mocajuba e Arimbú, em Bragança. Compreendemos que esse processo de degradação ambiental está associado à poluição dos afluentes, mas também ao bloqueio de suas conexões com o rio principal, o que contribui para o assoreamento e a redução do volume d’água. Como resposta a esse contexto socioambiental e à necessidade de

---

15 Nas Águas do Tijoca é o terceiro filme escolar realizado em parceria com o FICCA. Coordenado pelo professor José Carlos Barroso, destaca-se por sua estética em plano sequência e compromisso com o Cinema de Guerrilha da Amazônia. Disponível em <https://carpinteirodepoesia.blogspot.com/2024/08/x-fic-ca-em-retomada-estreia-filme-em.html>.

valorizar memórias, saberes e modos de vida das populações ribeirinhas, extrativistas e navegadoras do território, surgiu o FICCA, espaço de expressão artística e de resistência cultural, reúne narrativas das margens do rio em defesa do meio ambiente e das culturas locais (SILVA; WEYL, 2020; WEYL, 2021).

O crescimento do cinema e do audiovisual na região bragantina revela uma poética própria, que articula sensibilidade estética e posicionamento político, em defesa da natureza e dos modos de vida tradicionais. Poéticos, os filmes afirmam-se também como práticas de resistência. Essas obras constroem narrativas forjadas no e com o território, mobilizam imagens e sonoridades que emergem das águas, das florestas e das experiências vividas por sujeitos historicamente marginalizados. Com base nessas observações, destacaremos algumas dessas produções a fim de evidenciar o cerne deste debate: a centralidade do território, da memória e das relações socioambientais na construção de um cinema afrolusoamazônico comprometido com as epistemologias do Sul e com a reinvenção de linguagens audiovisuais a partir das margens.

Começamos pelo filme “#ForaCargil” (WEYL, 2022), realizado no cenário das ilhas de Abaetetuba afetadas pela construção do Terminal de Uso Privado da empresa Cargill, em território do Programa de Assentamento Agro-Extrativista Santo Afonso, na Ilha Xingu, onde vivem e trabalham cerca de 200 famílias (2.705,6259 hectares).<sup>16</sup> Deste autor, destacamos ainda “Carimbó do Curuperé” (2018)<sup>17</sup>, “O Espírito da Lua” (2019)<sup>18</sup> e “A Dança do Pescador” (2021)<sup>19</sup>, entre outras obras profundamente envolvidas com a paisagem e os desafios socio-ambientais da região. Em 2018, publicou-se “Epistemologia Ecocultural”<sup>20</sup>, vídeo-etnográfico rodado no Quilombo do Torre (Tracuateua-PA), que aborda saberes e estratégias de subsistência, interpretados como um legado ancestral

---

16 O documentário denuncia os impactos da construção de um porto sobre comunidades tradicionais, mostrando suas estratégias de luta e resistência. Disponível em: <https://youtu.be/OS-5LlSEP3c>

17 Documentário musical sobre a passagem do mestre Ronaldo Curuperé em Bragança. Filmado em 2017 e finalizado no Porto (2018). Disponível em: <https://youtu.be/R2Nt5biW-ks>.

18 O curta reúne poesias e performances desde o coreto da praça até as margens do Caeté. Filmado em Bragança e finalizado em Portugal. Disponível em: <https://youtu.be/WLugvmXwm8k>.

19 Filme poético sobre os pescadores de camarão na praia de Ajuruteua. São dezoito quadros cinematográficos. Disponível em: [https://youtu.be/morA\\_Fs8izY](https://youtu.be/morA_Fs8izY).

20 Filme da ARQUIT (Associação Remanescente Quilombola do Torre), com produção de Jéssica Leite, edição de Danilo Asp e imagens de José Maria “Tigrita” Gomes. Música de Almirzinho Gabriel. Disponível em: <https://youtu.be/TMAUFTh38Qw>.



afro-indígena amazônico<sup>21</sup>. Acrescente-se, “Dia de Mangal”<sup>22</sup> e “Mulheres do Mangue”<sup>23</sup>, que retratam o cotidiano de vida e trabalho de homens e mulheres em comunidades de área da RESEX Caeté-Taperaçu (Bragança, Pará), focando a catação de caranguejo como atividade de subsistência familiar, ambos com direção de fotografia de Danilo Asp e direção de Evandro Medeiros (2014). E produções mais recentes, como “Artesania Tracuateuara” (Coletivo do Quilombo do Torre, 2025)<sup>24</sup>. Além desse material, igualmente merece menção, o documentário “Maria & Zé Cláudio” (MEDEIROS, 2021)<sup>25</sup>, vencedor do Prêmio “Isa Cunha” de Direitos Humanos no VII FICCA (2022) e do “Prêmio Paulo Paulino Guajajara”.<sup>26</sup>

### **Cadeia Produtiva do Audiovisual na Região Bragantina: políticas públicas, cineclubismo e práticas de resistência cultural na Amazônia paraense**

Todos – homens e deuses – devem sujeitar-se à necessidade natural que leva quem tem o poder a exercê-lo, sempre e como pode (GINZBURG, 2002, p. 16).

O “panorama da cena” audiovisual na cidade de Bragança, PA, e circunvizinhanças “traçado” por Daniel Fernandes e colaboradores (2017), destacou a produção independente da cinematografia autoral regional desenvolvida por artistas/produtores,

---

21 ASP, Danilo. “Epistemologia Ecocultural”. Vídeo etnográfico publicado na *Nova Revista Amazônica*, vol. XII, n. 2, nov. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/issue/view/821/showToc>.

22 Filme premiado como “Melhor Documentário” no II FICCA (2015). Disponível em: <https://youtu.be/hq51GGBxKto>.

23 Disponível em: <https://youtu.be/PhmugY8CL4Q>.

24 Estreou na programação do X FICCA, em sessão realizada na Livraria Gato Vadio, cidade do Porto, Portugal, no dia 24 de janeiro de 2025. O filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ovby0gKjJcs>.

25 Disponível em: <https://youtu.be/yMcD5ytyHAM>.

26 Longa-metragem com direção de fotografia de Danilo Asp, que narra a trajetória de vida, militância e legado dos ambientalistas Maria do Espírito Santo Silva e José Cláudio Ribeiro da Silva, assassinados em maio de 2011 por denunciarem crimes ambientais no Assentamento Agroextrativista Praia Alta Piranhiera, em Nova Ipixuna (PA). Mesmo após o crime, familiares e testemunhas seguiram sofrendo ameaças, mas permaneceram no território, onde criaram uma fundação-memorial, mantêm práticas agroecológicas e continuam a luta por justiça e pela defesa da floresta, simbolizada pela castanheira “Majestade”, árvore consagrada pelo casal como signo de resistência.

tais como Francisco Weyl, Evandro Medeiros e Danilo Asp, dentre outros (ASP; PAMPLONA NETO, 2017). Os efeitos deste crescimento constroem e consolidam a nova realidade na cena regional, sobretudo o impacto social decorrente do advento das recentes políticas públicas de fomento ao audiovisual. Este processo está sendo gradualmente assimilado pelas comunidades locais, que se beneficiam de planos e leis nacionais, que verticalizam a proposta cultural do audiovisual nacional, diante de ausência de planejamentos oriundos dos executivos municipais para este segmento.

Considerando que a maioria das cidades amazônidas não dispõe nem de cinemas e nem de políticas setoriais audiovisuais, o surgimento, fortalecimento e crescimento de núcleos e projetos cinematográficos é uma realidade que acrescenta, amplifica e altera a dinâmica e reforça a pujante manifestação das muitas culturas originárias destes locais, ainda que os poderes públicos as ignorem. Consequentemente, criadores e fazedores de arte e de cultura destas cidades – que produzem conhecimento e saber e os processam de diferentes formas – dialogam com a arte do cinema e incorporam os elementos da linguagem audiovisual, a partir das dinâmicas pedagógicas de oficinas e sessões realizadas pelo FICCA e outros eventos similares.

Sem desviar o foco deste capítulo, cabe aqui uma nota crítica quanto à questão estética em um tempo marcado por hibridismos e por negociações pautadas na padronização e na idealização do belo voltado ao mercado e ao sucesso, o que frequentemente resulta em homogeneização e no silenciamento de grande parte da diversidade que constitui o campo audiovisual local. A produção audiovisual aqui retratada se posiciona de forma radicalmente anti-hegemônica.

O crescimento do segmento audiovisual no Nordeste paraense intensificou-se com a retomada das políticas públicas culturais em nível federal, sobretudo por meio dos recursos mobilizados pelas Leis Paulo Gustavo (LC nº 195/2022) e Aldir Blanc (Lei nº 14.017/2020). A primeira representou o maior investimento direto já realizado no setor cultural brasileiro, enquanto a segunda, inicialmente emergencial, foi recentemente transformada na Política Nacional Aldir Blanc (PNAB), instituindo um modelo permanente de fomento, com repasses regulares da União a Estados e Municípios. Esse novo arranjo federativo tem possibilitado maior capilaridade e continuidade no financiamento à produção cultural, especialmente no campo do audiovisual. E, no esteio dessas balisas, polularam na região em tela, festivais de cinema e projetos

audiovisuais, em um universo onde podemos sublinhar algumas destas produções, que são consequência destas leis e políticas, a saber:

- FICCA;
- Curta Bragança;
- Cine Caeté;
- Amazônias;
- Cineclube Barão de Capanema;
- Festival de Cinema de Capanema;
- Festival de Cinema de Tracuateua;
- Cineclube Urumajó;
- FIA CineFront.

Ademais, além destes eventos, vale ressaltar algumas obras financiadas pelas leis de fomento citadas, filmes realizados no último ano nas cidades de Tracuateua e Bragança, por exemplo: “Tracuateua: A Festa é de Todos, Mas Quem Manda é São Bené!” (Helena Aviz); “A Matinta que Habita em Mim” (Dilma Oliveira); “Búzio” (Norma Cristina Vieira); “Bragança: 8 de Março, O Dia da Queima da Delegacia” (Cristiana Amorim); “Esse Rio é Nossa Rua” e “Quando Chegar Dezembro” (Kelle Cunha), e “Galo Cantou” (Augusto Leal). Para além das leis e planos já mencionadas, o crescimento do audiovisual e do cinema na Região Caeté, deveu-se em grande medida, e igualmente, ao duradouro “trabalho de formiguinha”,<sup>27</sup> protagonizado por pouquíssimas pessoas, entre estas o criador do FICCA, que em 2025 apresenta sua 10ª edição.

Nas primeiras sessões realizadas na Livraria Gato Vadio, em Portugal, a 10ª edição do FICCA foi composta pela estreia de filmes de coletivos amazônidas, de temáticas sociais e rodados nas oficinas de Cinema de Guerrilha desenvolvidas pelo festival durante suas ações itinerantes em comunidades locais. Obras como “Murereueua, Atinanã” (Roberta Mártires, 2024), “Nas Águas do Tijoca o Patal Conta a Sua História” (Coletivo Urumajó, 2022), “#Feição” (Rosilene Cordeiro, 2021), “Do Lugar Onde Se Vê” (Denis Bezerra, 2022) e “Artesainia Tracuateuara” (Coletivo Quilombo do Torre, 2025) se convertem em plataforma que territorializa o festival na sua dimensão artística, estética e política. São filmes realizados por mulheres amazônidas, professores de escolas públicas, jovens de comunidades periféricas e quilombolas, que se servem do

---

27 Exemplos de cineclubes locais: TracuaCine (Tracuateua), Bragacine (Bragança), e Cineclube Casa do Professor (Ajuruteua), ativos desde 2010.

cinema para tecer as suas poéticas, através de suas próprias vivências e a partir de seus próprios saberes. E o X FICCA, que começou em janeiro em Portugal com programação que se estenderá no Brasil e Cabo Verde, homenageia a memória do realizador negro afromarajoense Paulo Miranda<sup>28</sup>.

Continua sendo desafiador desenvolver a cadeia produtiva audiovisual na Amazônia e fortalecer a infraestrutura de produção de filmes nas cidades polos no interior, como Bragança, onde observamos filmes, mostras e festivais, que alcançaram visibilidade e se consolidam no cenário local, estadual, regional, nacional e internacional. A título de ilustração das estratégias de superação, destaca-se o FICCA, cujas edições têm ocorrido majoritariamente sem recursos financeiros diretos, apoiando-se em redes de parceria e colaboração entre agentes que compartilham a utopia do Festival. Podemos dizer que o Festival modificou a realidade do cinema na Região, com base em um projeto pedagógico e sociocultural que reconhece ações históricas e mobiliza metodologias interseccionadas com pessoas, entidades e instituições comprometidas com a transformação social (WEYL, 2021). A proposta envolve a atuação ativa de agentes culturais locais na produção, difusão e circulação de obras, bem como na formação de público e de novos realizadores, evidenciando a importância da regionalização das políticas públicas como ferramenta para enfrentar desigualdades e impulsionar a economia criativa amazônica.

A cadeia produtiva audiovisual movimentou R\$ 20 bilhões de reais e gerou cerca de 60 mil empregos (ANCINE, 2021), tendo a Lei Aldir Blanc potencializado ainda mais o setor, com a premiação de dezenas de festivais, mostras e realização de filmes. Com base nestes dados e indicadores, ressaltamos que a Zona Bragantina poderá dar um salto paradigmático no campo audiovisual, desde que radicalizemos a implementação de políticas públicas setoriais. Em um cenário de financiamento difícil, profissionais do audiovisual, lideranças políticas, artistas, trabalhadoras e trabalhadores de diversas áreas da cultura e do audiovisual, de Belém e de Bragança, assinaram a Carta do Fórum Audiovisual Amazônia Caeté - FACA (10 de dezembro de 2022). O Fórum foi espaço de articulação e debate que reuniu cineastas, produtores e pesquisadores para discutir as políticas públicas, o acesso a recursos como os da Lei Aldir Blanc e a necessidade

---

28 Paulo Miranda foi cineasta negro cuja obra expressa resistência amazônica. Dirigiu filmes como “O Ajuntador de Cacos” e “Missão Mapuá”. Atuou com juventude e cultura no Marajó, defendendo o cinema como ferramenta política e educativa.

de descentralização e democratização dos investimentos na cultura audiovisual. Essas discussões apontaram caminhos para um cinema sustentável e representativo das diversidades amazônicas.

O FICCA propôs a criação de um Grupo de Trabalho Temático para avançar na viabilização de propostas e assim colaborar com a democratização da política cultural de forma qualitativa, com o diálogo e a construção de políticas públicas inclusivas e de formação, acompanhamento e fiscalização dos processos e dos projetos culturais municipais. Aguarda-se que o Poder Público seja mais transparente, democrático e sensível à necessidade de mudanças que comprometam a gestão municipal com o desenvolvimento da cadeia audiovisual de Bragança, conseqüentemente, da Região Caeté. Esta demonstração de interesse em abrir canais de parcerias protagonizada pelo FICCA, resultou num documento com demandas de diversos segmentos culturais articulados ao audiovisual, ao cinema, e ao cineclubismo, apresentado ao secretário municipal de cultura local e divulgado através de sites e redes sociais. Aberto à sugestões e proposições, adequações, alterações e modificações, a Carta<sup>29</sup> tinha como premissas a implantação do Sistema Estadual de Cultura (recentemente anunciado pelo Governo do Estado do Pará), de forma articulada ao Sistema Nacional de Cultura e também ao Sistema Municipal de Cultura de Bragança do Pará, de forma a garantir a reformulação total, assim como a recomposição e consolidação do Conselho Municipal de Políticas Culturais, com a conseqüente elaboração do Plano Municipal de Cultura e criação do Fundo Municipal de Cultura, assegurando ao setor os repasses de 2% do Orçamento do Município para a cultura.

### **A Experiência do FICCA<sup>30</sup>**

Criado há 10 anos, o festival nasceu em Bragança, no Pará, mas ganhou o mundo, com edições realizadas em cidades brasileiras, europeias como Porto (Portugal),

---

29 Bragança já dispõe de uma base sociocultural propícia à formulação de políticas públicas audiovisuais, sustentada por produções independentes e por agentes da sociedade civil comprometidos com a articulação entre arte, cultura e educação. Mesmo sem equipamentos sofisticados, a juventude periférica tem encontrado no cinema um meio potente de expressão e mobilização comunitária, o que evidencia o potencial do setor audiovisual na construção de metodologias coletivas, redes colaborativas e modelos democráticos de financiamento.

30 O FICCA valoriza narrativas amazônicas e periféricas. Exibe filmes sobre identidade, resistência, meio ambiente, e promove oficinas, debates e intercâmbios culturais (WEYL, 2021).

e africanas, como Praia (Cabo Verde) e Dakar (Senegal). O FICCA carrega um compromisso com as grandes causas do nosso tempo, unindo as ideias de Paulo Freire e Augusto Boal às práticas de um cinema social e amazônico, inspirado pela abordagem do Cinema Pobre de Humberto Solás e do Cinema Novo de Glauber Rocha<sup>31</sup>. O festival é sobretudo voltado para jovens, mulheres e adultos de comunidades periféricas, urbanas, rurais, praieiras e quilombolas da Região do Caeté, no nordeste do Pará. Com foco no acesso à cultura e ao cinema, leva exhibições, formações e debates a escolas, terreiros e espaços comunitários, fortalecendo o protagonismo dessas populações no audiovisual. De formato acessível e descentralizado, atua diretamente nos territórios, alcançando cerca de dez mil pessoas presencialmente e muitas outras pelas redes humanas e digitais. O FICCA se mantém ativo durante o ano, promove experiências que valorizam narrativas locais. Gratuito e sem fins comerciais, reafirma o direito das comunidades tradicionais à cultura, estimula sua participação na criação e circulação de obras que refletem suas realidades (WEYL, 2021).

O festival tornou-se uma jornada contínua ao longo de todo o ano, com oficinas, rodas de conversa, formação de coletivos audiovisuais em escolas e comunidades, além de mostras que celebram o cinema contemporâneo de resistência.

Entre tantas iniciativas do festival, destaca-se aquela que desenha o mapa do Cinema Negro na Amazônia Paraense. A Mostra Negro FICCA, há uma década reflete a essência cineclubista e pedagógica do festival. Celebra a força estética, política e cultural do Cinema Negro, dando visibilidade a narrativas invisibilizadas pelo mercado tradicional. E destaca filmes dirigidos e protagonizados por artistas negros, promovendo debates que atravessam questões de raça, identidade, ancestralidade e territórios de resistência. Exibida em diversos locais, a Mostra teve suas primeiras edições no Quilombo do Cigano, em Tracuateua, via parceria com a Associação local, através de um dos autores (D.G. Asp), ocorrendo, na ocasião, além das rodas de conversas e projeções cinematográficas de temáticas negras, uma intervenção artística performativa da pesquisadora, realizadora e atriz Rosilene Cordeiro.<sup>32</sup>

No âmbito do FICCA, a Mostra é ponte entre realidade e criação, estimula habilidades e sensibilidades, promove encontros, escutas e trocas com as comunidades

---

31 Glauber Rocha (1939–1981) foi o principal nome do Cinema Novo, renovando o cinema brasileiro com estética e crítica social.

32 A pedagoga e *performer* coordenadora das oficinas do FICCA atua com coletivos periféricos em Belém, unindo teatro, performance e formação.

quilombolas e negras das periferias. A cada projeção, o Festival amplifica vozes, afirma identidades e contribui para reduzir os muros que segregam as artes, a educação e os territórios periféricos do país (WEYL; ASP; SILVA, 2024). O certame tem a perspectiva cineclubista do cinema social alternativo e absorve a manifestação dos diversos cinemas contracorrentes. A experiência alcança comunidades tradicionais, escolas, comunidades quilombolas do Nordeste Paraense (Bragança, Tracuateua, Augusto Correa, Primavera, Quatipuru), contribuindo para a formação pedagógica dos estudos étnico-raciais.

### **Considerações Finais e Perspectivas Para a Sustentabilidade do Audiovisual na Amazônia Paraense**

A *cena* audiovisual da Região Bragantina tem revelado, por meio de experiências como o Festival Internacional de Cinema do Caeté (FICCA), um significativo volume de produções, e a potência das práticas culturais periféricas como resistência simbólica, pedagógica e estética. Ao se constituir como espaço de escuta, formação e circulação de obras comprometidas com os territórios e as comunidades vulnerabilizadas, o FICCA, e dentro deste o Negro Ficca, estabelece(m) uma ruptura com o modelo excludente de festivais urbanos, reposicionando a Amazônia como centro narrativo.

O estudo da Questão Negra na Amazônia é, ao mesmo tempo, uma demanda contemporânea e uma necessidade de revisitação crítica das narrativas históricas. A trajetória dos autores deste capítulo, marcada por anos de pesquisa e atuação no campo da antropologia visual, do cinema e da produção audiovisual na Amazônia Paraense, tem se esforçado por evidenciar a centralidade das questões étnico-raciais, de gênero e territoriais na compreensão de uma cinematografia insurgente, desafiadora e marcada por práticas de resistência. Nesse sentido, o FICCA se incorpora ao movimento do Cinema Negro (CANDANDA et al., 2022), na busca por denunciar e reconfigurar estruturas de poder, sendo plataforma de afirmação para grupos negros periféricos, quilombolas, mulheres, LGBTQIA+, ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares e comunidades afro-religiosas na região.

A disputa pelas narrativas — como já observava Uriel Pinho (2020) ao afirmar que ‘a Amazônia é disputada no cinema’ — se atualiza nas escolhas estéticas e temáticas dos documentários paraenses contemporâneos. E o cinema torna-se verdadeiramente

um território em disputa, sendo a construção de outras imagens e discursos sobre a Amazônia parte de uma luta contínua pela descolonização do imaginário. E, como nos lembra Celso Luís Prudente, trata-se de uma estética e pedagogia afrocentradas, que convoca à escuta das oralidades silenciadas e das corporeidades ancestrais (PRUDENTE, 2019; 2021). Em sintonia com essa abordagem, o audiovisual produzido na região torna-se campo fértil de invenção, de insurgência e de reinvenção simbólica da Amazônia pelo olhar daqueles que nascem e vivem na região.

## Referências

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA (Ancine). *Relatórios Setoriais e Editais da Linha de Coinvestimentos (2014–2018)*. Brasília: Ancine, 2021.

ASP, Danilo Gustavo Silveira. *Alimentação e Relações de Poder na Intendência de Bragança (Pará, 1830-1895)*. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Monografia). Licenciatura em História. Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança-PA. Bragança: FAHIST/UFGPA, 2015.

ASP, Danilo Gustavo Silveira. “O sal das águas: modernização e relações de poder na fazenda Salina dos Roque (Bragança-PA, 1920-1999)”. Capítulo 3. In: CAMPOS, Ipojucan Dias (org.). *Bragança (PA): família, política e comércio*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 169-226.

ASP, Danilo Gustavo Silveira; PAMPLONA NETO, Christóvam. O cinema e a produção audiovisual em Bragança-PA: um panorama da cena. In: FERNANDES, Daniel dos Santos; SARAIVA, Luis Júnior Costa; CORRÊA, Jéssica do Socorre Leite (orgs.). *Câmeras Subjetivas: imagens em trânsito sobre o Nordeste Paraense*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 75-96.

ASP, Danilo Gustavo Silveira; SANTOS, Fabrício Rodrigues. “O ‘Caminho Fundo’: história, movimento social e sentido de pertença na Associação Remanescente Quilombola do Cigano (ARQUIC, Tracuateua-PA)”. In: *Nova Revista Amazônica*. Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, ano VI, vol. 01, abril/2018. Dossiê Cotidianos Quilombolas. Bragança: UFPA/PPLSA, 2018, p. 103-120.



ASP, Danilo Gustavo Silveira. *História Social da Natureza: bricolagem intercultural na Região Bragantina (Comunidade Buçu, Augusto Corrêa-PA, Amazônia Oriental)*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Programa de Pós-Graduação e Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança-PA. Bragança: PPLSA/UFGPA, 2022.

ASP, Nils Edvin (et al.). The Dynamics of a Frictionally-dominated Amazonian Estuary. In: *Brazilian Journal of Oceanography*, 60(3): 391-403, 2012.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará*. Brasília: editora do Senado Federal, [1838] 2004.

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. In: *Tempo Social*. vol.23 no.1 São Paulo, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério do Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: acesso e utilização de serviços de saúde*, 1998. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

BRASIL. Governo Federal, Ministério do Meio Ambiente, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Diretoria de Criação e Manejo de Unidades de Conservação. *Plano de Manejo da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu [PA]*. Vol. I: Diagnóstico. Brasília: MMA/ICMBio, 2012.

CAMPOS, Ipojuca Dias (Org.). *Teias de História: família, comércio e relações de poder (Bragança entre Império e República)*. Belém: Açaí, 2014.

CANDANDA, Davidson Davis do N., BORGES, Roberto Carlos da S., OLIVEIRA, Samuel Silva R. (2022). Cinema Negro Brasileiro: histórias, conceito e panorama de um movimento. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 14 (Ed. Especial), 279–300, 2022.

CASTRO, Edna (org.). *Escravos e Senhores de Bragança: documentos históricos do século XIX, região bragantina, Pará*. Belém: EDUFPA/NAEA, 2006.

CORRÊA, Conceição M. G.; SIMÕES, Mário Ferreira. Pesquisas arqueológicas na região do Salgado. A fase Areão do litoral de Marapanim. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Nova Série Antropologia, n. 48, p. 10-30, jul. 1971.

- CORRÊA, Conceição M. G. *Fases Ceramistas Não-sambaquieiras do Litoral do Pará*. 1985. 220 f, il. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 1985.
- D'ÈVREUX, Yves. *História das Coisas Mais Memoráveis, Ocorridas no Maranhão nos Anos de 1613 e 1614*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.
- ÉGLER, Eugênia Gonçalves. A Zona Bragantina no Estado do Pará. In: *Revista Brasileira de Geografia*, Ano XXIII, nº 03, julho/setembro de 1961.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ESTADO DO PARÁ, Assembleia Legislativa. *Decreto nº. 1.066*: dispõe sobre a regionalização e dá outras providências. Belém: Governo do Estado, 19 de junho de 2008.
- FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de Força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HIROOKA, Suzana; JARES, Simone. *Patrimônio da Nossa Terra: as ceramistas do Litoral do Salgado - Pará*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Área Territorial Oficial*. Resolução da Presidência do IBGE de nº. 5 (R.PR-5/02). Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil, Pará, Belém, História. In: *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divisão Regional do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- LOPES, Paulo Roberto Canto. *Caracterização do Modo de Vida dos Sambaquieiros que Ocuparam o Litoral Paraense: Quatipuru, Pará, Brasil*. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de Tupi Antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global, 2013.

NAVARRO, Alexandre Guida (et al). Arqueologia nas fronteiras da Baixada Maranhense: as ocupações pré-coloniais dos sítios Boca do Campo e Mearim 01 e possíveis relações com as estearias. In: *Tessituras*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2002, p. 62-92.

NEVES, Eduardo Góes. *Sob os Tempos do Equinócio*: oito mil anos de história na Amazônia Central (6.500 AC - 1.500 DC). Tese. Livre Docência. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

PENTEADO, Antônio Rocha. *Problemas de Colonização e de Uso da Terra na Região Bragantina do Estado do Pará*. Vol. I. Tese de Doutorado. Geografia do Brasil. Faculdade de filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Belém: Universidade Federal do Pará, 1967.

PINHO, Uriel Nascimento Santos. *A Amazônia Disputada no Cinema*: ênfases fantásticas e científicas em documentários contemporâneos do estado do Pará. Dissertação. Mestrado em Cinema e Audiovisual. Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2020.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Extraprensa*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6-25, jul./dez. 2019.

PRUDENTE, Celso Luiz. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: vol. 47, 2021.

RIBEIRO JÚNIOR, Alcides Lúcio. Urumajó: de vila bragantina a município de Augusto Corrêa. In: BATISTA, Iane Maria da Silva et al. (orgs.). *Histórias e Memórias Urumajoenses*: novas perspectivas. Belém: Açai, 2012, p. 35-88.

SILVA, Hilton P., WEYL, Francisco. A experiência do Cinema de Guerrilha na Terra da Liberdade. In: PRUDENTE, Celso Luis, SILVA, Paulo, Vinicius Baptista (Orgs.). *16ª Mostra Internacional do Cinema Negro*: educação, cultura e semiótica. São Paulo: Jandaíra, 2020, p. 339-374.

SILVEIRA, Maura Imazio da; SCHAAN, Denise Pahl. A vida nos manguezais: a ocupação humana da costa Atlântica Amazônica durante o holoceno. In: PEREIRA, Edith (org.). *Arqueologia da Amazônia*. Belém: Editora do Museu Emílio Goeldi, 2010.

SILVEIRA, Maura Imazio da; SCHAAN, Denise Pahl. Onde a Amazônia encontra o mar: estudando os Sambaquis do Pará. *Revista de Arqueologia da SAB*, (Sociedade de Arqueologia Brasileira), Pelotas, v. 18, n. 1, p. 67-79, 2011.

SILVEIRA, Maura Imazio da; OLIVEIRA, Elisangela Regina de; KERN, Dirce Clara; COSTA, Marcondes Lima da; RODRIGUES, Suyanne Flávia Santos. O Sítio Jabuti, em Bragança, Pará, no cenário arqueológico do litoral amazônico. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Cienc. Hum., Belém, v. 6, n. 2, p. 335-345, maio-ago., 2011.

SIMÕES, Mário F. Coletores-pescadores ceramistas do litoral do Salgado (Pará). In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Nova Série Antropologia, n. 78, p. 1-32, 1981.

SOUZA FILHO, Pedro W. M.; LESSA, Guilherme C.; COHEN, Marcelo C. L.; COSTA, Francisco R.; LARA, Ruben J. The subsiding macrotidal barrier estuarine system of the eastern Amazon coast, Northern Brazil. In: DILLENBURG, Sérgio F.; HESP, Patrick A. (Eds.). *Geology and geomorphology of Holocene coastal barriers of Brazil*. New York: Springer, 2009. p. 347-375.

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA. *Amazônia Legal*. Brasília: SUDAM, 2021.

WEYL, Francisco. O Cinema de guerrilha Quilombola na Amazônia. In: COCCIA, Emanuelle. *Amazônia Sensível*. Belém: Unama, 2022. v.1, p.136-151.

WEYL, Francisco. I-margens de um Caruana entre Estéticas de Guerrilha. *Artérias*, v. 5, n. 9, p. 96-11, 2019.

WEYL, Francisco. *Kynema: ensaios científicos, semióticos, metafísicos, poéticos e políticos sobre arte, cinema e estéticas de guerrilhas*. Taboão da Serra: Vicenza Edições Acadêmicas, 2021.

WEYL, Francisco. Práticas e memórias do cinema de guerrilhas no quilombo do América, em Bragança do Pará. In: BEZERRA, José Denis de Oliveira; STARK, Andrea Carvalho (org.). *Peraus das Artes Cênicas: memórias e performatividades*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.

WEYL, Francisco; ASP, Danilo Gustavo Silveira; SILVA, Hilton P. FICCA, Afrikateua e cinemateua: contribuições do “cinema de guerrilha” para o cinema negro na Amazônia. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. *Cinema Negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro*. São Paulo: FEUSP, pg. 393-419. 2024.

# Estética da presença negra e temporalidade ancestral - reflexões sobre o documentário *Kabengele: o griô antirracista*

Ronnie de Almeida Alves da Silva<sup>1</sup>  
Celso Luiz Prudente<sup>2</sup>

## Introdução

(...) O cinema se constitui como uma arte narrativa e a arte narrativa é um modo, ancestral, de educação. (ALMEIDA, R., 2024, p. 41)

Em 2004, no campo audiovisual brasileiro, após a criação da Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE houve, inequivocamente, o surgimento de festivais, cineclubes e coletivos dedicados ao cinema negro. Carvalho (2023). A Mostra Internacional do Cinema Negro tem sido expressão de um avanço, que caracteriza conquista política, que são resultados de lutas da afrodescendência nas

---

1 Centro Universitário Piaget (UNIPIAGET), Faculdade de Educação, Departamento de Pedagogia, Suzano, SP, Brasil. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. [ronniealmeidausp@gmail.com](mailto:ronniealmeidausp@gmail.com).

2 Livre-Docente, Pós-Doutor e Doutor em Cultura pela FEUSP. Pós-Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL UNICAMP. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Professor da Linha de Pesquisa Cultura e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - PPGE FEUSP. Pesquisador do Lab\_Arte da FEUSP. Pesquisador do DIVERSITAS - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro - MICINE. Âncora e Diretor do Programa Radiofônico: QUILOMBO ACADEMIA, da Rádio USP, FM 93,7 de São Paulo.

produções culturais com a visibilidade de realizadores negros. Essa movimentação, marca a emergência no campo estético e político com a representação que sugere uma reconfiguração das formas de narrar e de existir no cinema, Rodrigues (2022). O cinema negro é uma proposta cinematográfica disruptiva, que traz o negro - maioria minorizada - e outras minorias, como é o caso do movimento LGBTQIAPN+ à condição de sujeito, ocupando as posições de roteirista e diretor. Esse comportamento estético rompe com os moldes normativos do sistema dominante, superando o vício que limita o cinema ocidental a manutenção da dominação de classe com desdobramento racial, caracterizado na centralidade eurocêntrica. Essa observação dialoga com as críticas à comunidade do saber presentes em Munanga (2022) e Fanon (1979), considerando que no cinema hollywoodiano a representação de corpos negros é vítima da cultura de violência da persistente eurocolonização, que constitui o imaginário cinematográfico da autoritária hegemonia imagética. Gonzalez; Hasenbalg, (1982); Prudente; Almeida, (2022, 2021).

Em contraposição à lógica ocidental, o cinema negro confere a condição disruptiva, afirmando-se como resistência estética política e epistêmica ao se constituir como uma linguagem afrocentrada, que propõe novos conteúdos narrativos, transformação das formas de ver, escutar e narrar a experiência negra. Essa transformação é possível porque se ancora em matrizes africanas de conhecimento, tais como a oralidade, o ritmo, a ancestralidade e o tempo circular, elementos que subvertem a linearidade cartesiana dominante no audiovisual ocidental Prudente; Almeida, (2023). Trata-se de uma estética da presença negra que, afirma uma centralidade existencial e simbólica constituída a partir da própria cosmovisão afrodiaspórica (Munanga, 2019; Prudente, 2020).

O documentário Kabengele: o griô antirracista (2023), dirigido por Celso Luiz Prudente, constitui um exemplo paradigmático de cinema insurgente. A obra desloca o foco do racismo Institucional para valorização de uma possível espécie de griotismo de Kabengele Munanga, intelectual africano cuja trajetória se entrelaça com a luta antirracista e a reconfiguração crítica epistemológica no Brasil. Por meio da construção narrativa centrada na oralidade, no testemunho e na memória, o documentário elabora uma pedagogia audiovisual, em que a fala de Munanga é conteúdo, e forma estética e ética de resistência Prudente; Almeida, (2023). A imagem em movimento

torna-se, assim, ferramenta de etnoletramento de ensino aprendizagem afrocentrada, promovendo uma ruptura com o paradigma colonial do olhar dos grupos dominantes. (Prudente; Périgo, 2020).

Diante desse contexto, este artigo propõe analisar de que maneira o documentário Kabengele: o griô antirracista, (2023), reconfigura a ideia de inclusão ao reivindicar uma estética e política da presença negra. A hipótese que orienta esta reflexão é que a obra, busca transformação social por meio de uma linguagem cinematográfica enraizada em valores africanos e afrodiasporicos, que constitui a estrutura do cinema negro, adota-se, para isso, uma abordagem qualitativa de análise fílmica ancorada nos fundamentos teóricos de autores como Kabengele Munanga (2009, 2019, 2022); Celso Luiz Prudente (2019, 2020), Prudente e Almeida (2021, 2022, 2023, 2024), Prudente; Périgo (2020), Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, (1982), Frantz Fanon (1979) e Odera Oruka (2002), além de considerar os marcos legais e educacionais da lei 10.639/2003. A partir desse recorte, busca-se compreender o papel do cinema negro na construção de crítica de descolonização. Fazemos aqui uma abordagem com objetivo geral de analisar de que maneira o documentário Kabengele: o Griô antirracista traz a inclusão estética e política da presença do afrodescendente, como maioria minorizada e as minorias em quanto um todo, na condição de sujeito. Parte-se do pressuposto de que o filme não busca integrar-se ao cânone audiovisual hegemônico, mas tencioná-lo por meio de uma linguagem afrocentrada e anticolonial.

Como objetivos específicos propõe-se refletir como o documentário estrutura uma narrativa baseada na oralidade e na ancestralidade como forma de insurgência estética; compreender os elementos afrocentrados presentes na linguagem fílmica - como a circularidade da cosmovisão africana primogênita Prudente (2019), a pedagogia ancestral e a epistemologia emergente do negado; refletir sobre o papel do cinema étnico-cinematográfico o conceito de dimensão pedagógica do cinema negro e o etnoletramento antirracista especialmente a luz da lei nº10.639/2003, que é uma conquista dos movimentos, notadamente do movimento negro. Contribuindo para o debate crítico sobre a ideia de inclusão e para uma relação de horizontalidade que traz o elemento substancial ao processo democrático, que tem sido dimensionado em relações adjetivas, no processamento dos espaços simbólicos, que são socialmente válidos. A fundamentação teórica desta reflexão baseia-se em uma perspectiva

crítica e descolonizadora, centrada nos suportes do pensamento afro-brasileiro e africano, particularmente nos campos do cinema negro, da pedagogia antirracista e da afrocentricidade.

A noção de cinema negro adotado nesse trabalho está ancorada nas proposições de Celso Luiz Prudente, que compreende a expressão como linguagem insurgente, ética e estética vinculada a resistência simbólica da população negra por meio da imagem da oralidade Prudente; Almeida, (2022). Para o autor o cinema negro constrói uma estética da questão racial do afrodescendente contribuindo para a construção de uma episteme própria, articulando-se a saberes africanos e a tradição cultural, que demanda o griô, como saber encarnado e compartilhado pela oralidade ancestral, sendo essa tendência étnico-cinematográfica uma filmografia das minorias Prudente; Almeida, (2023). Trata-se de uma concepção que encontra ressonância na proposta de afrocentricidade que, conforme Odera Oruka (2002), articula a filosofia africana a partir de quatro tendências: étnico filosofia, filosofia sagaz, filosofia nacionalista ideológica e profissional. Tais dimensões se manifestam no cinema negro ao deslocar o olhar eurocêntrico, instaurando uma lógica de mundo que privilegia o tempo mítico, a circularidade e o corpo como portador de memória Prudente, (2020), Somé, (2003).

Kabengele Munanga é referência fundamental para esta reflexão especialmente por sua crítica à discussão racial alienada da necessidade de inclusão, defendendo uma presença negra ativa nos espaços de produção do saber (Munanga, 2009, 2019, 2022). Sua concepção de arte afro-brasileira como expressão de memória resistência e construção de identidade fornece subsídios cruciais para leitura estética e pedagógica do documentário em pauta.

A dimensão pedagógica do cinema negro, abordada por Prudente e Périgo (2020), também por Prudente e Almeida (2024), fundamenta a ideia de que o áudio visual pode atuar como instrumento de etnoletramento, formando sujeitos críticos a partir da experiência estética afrocentrada. As pesquisas dos autores supracitados dialogam diretamente com a exigência curricular da lei nº 10.639/2003, que determina a inserção da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares tornando urgente o uso de mídias antirracistas no espaço educacional. Por fim, os pensamentos de Gonzalez e Hasenbalg, (1982), Fanon (1979) e Prudente (2020), sustentam a crítica à lógica colonial, enquanto Gonzalez e Hasenbalg, Prudente contribuem para fragmentação do



mito da democracia racial, Fanon denuncia os mecanismos de colonialidade do ser e do saber que se perpetuam mesmo em contextos ditos pós-coloniais. Ambos reforçam a necessidade de ruptura com os padrões normativos de representação, comportamento que o cinema negro, estabelece de forma estrutural como se vê nessa direção de Celso Luiz Prudente.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa Minayo, (2012) de cunho interpretativo e analítico com base na análise do filme como método central. A escolha do documentário *Kabengele: O Griô Antirracista* como corpus justifica-se por sua densidade estética, política e pedagógica bem como pela centralidade da figura de Kabengele Munanga, como intelectual negro cujo pensamento contribui para construção definitiva da educação antirracista. Para compreender criticamente os sentidos produzidos pelas imagens e narrativas do documentário, este estudo adota a hermenêutica crítica como método de interpretação, assim como proposta por Jürgen Habermas. Trata-se de uma abordagem que reconhece os textos e discursos como portadores de intencionalidades ideológicas, exigindo, portanto, uma leitura reflexiva e emancipatória, Habermas (1982). Esta análise também dialoga com a perspectiva de Paul Ricoeur, cuja hermenêutica dá suspeita propõe que interpretar é também desconfiar dos sentidos aparentes e buscar o simbólico oculto sob a linguagem, (Ricoeur, 1991).

A análise fílmica realizada, além dos princípios da hermenêutica crítica, tem ênfase na forma como os elementos visuais, sonoros e narrativos são articulados para construir uma estética afrocentrada. Aspectos como ritmo, oralidade, montagem, trilha sonora, estrutura narrativa, enquadramentos são examinados a luz da teoria do cinema negro (Prudente; Almeida, 2022) com a pedagogia griô Somé, (2003; Munanga, (2022). Complementarmente adota-se o conceito de etnoletramento Prudente; Périgo, (2020), entendido como um processo formativo em que o letramento se vincula às práticas culturais, ancestrais e à resistência política dos povos negros. Essa abordagem permite compreender o documentário como uma obra estética com o dispositivo pedagógico que ativa o processo de aprendizagem crítica (Almeida; Prudente, 2024).

Os dados interpretados foram triangulados com referencial teórico já mencionado, garantindo consistência à leitura fílmica. A pesquisa não pretende esgotar o debate, mas contribuir com uma leitura situada, afrocentrada e decolonial, coerente com os princípios epistemológicos que estruturam o próprio objeto de estudo.

## **Kabengele Munanga como griô contemporâneo: oralidade e epistemologia afrocentrada**

O documentário *Kabengele: O Griô Antirracista* retrata a figura do professor Kabengele Munanga como um griô contemporâneo, posicionando-o como elo entre ancestralidade e insurgência intelectual no Brasil. A centralidade da oralidade presente na estrutura narrativa do filme, remete diretamente a tradição griô da África ocidental em que a sabedoria é transmitida pela fala viva e contextualizada no cotidiano da africanidade, Somé, (2003); Oruka, (2002). A câmera se desloca em escuta acompanhando a fala pausada, e ritmada de Munanga, sem sobrepor com narração externa ou interferência estética eurocêntrica, o que evidencia um gesto de respeito à autoridade discursiva do sujeito negro Prudente; Almeida, (2023).

A ausência de mediação eurocaucasiana e a opção por planos longos e contemplativos reforçam a aposta em tempo próprio da narrativa africana, em que o saber se apresenta na perspectiva da circularidade, rompendo coma visão linear, mas como da lógica cumulativa. Sendo por isso uma experiência partilhada na circularidade. Assim, o documentário desloca-se da lógica da entrevista convencional e aproxima-se de um processo de escuta, no qual o espectador é convidado a aprender com o griô, Prudente, (2020). A inclusão se dá, portanto por um processo de rompimento coma linguagem hegemônica, reconfigurando assim o campo enunciativo: a epistemologia afrocentrada emerge como princípio organizador da forma e do conteúdo na narrativa fílmica, em diálogo com as proposições de Kabengele Munanga (2019).

## **Estética da presença Negra: entre imagem memória e corporeidade**

O filme opera uma estética da presença negra ao romper com a lógica da representação como substituição ou enquadramento do outro. Em vez disso, o documentário faz da presença de Munanga uma convocação ancestral, cujo corpo, rosto, gestualidade e entonação são parte constitutiva da própria linguagem fílmica. A presença negra, nesta obra, não é um dado estatístico ou secundário, mas o próprio centro de gravidade da experiência cinematográfica, contrariando a lógica eurocêntrica, que historicamente marginalizou os corpos negros “o afrodescendente foi vítima da

tentativa de redução à condição de perieco” (Prudente, 2020, p.3) mas o cinema negro insurge rompendo com este comportamento de objeto, conquistando a condição de sujeito, no exercício autoral de roteirista e diretor.

A montagem alterna depoimentos de Munanga com imagens de arquivos, manifestações culturais afro-brasileiras, registros de eventos acadêmicos e cenas urbanas que dialogam com as falas do intelectual. Essa costura temporal não linear remete a ideia de tempo circular presente nas cosmologias africanas, em que passado, presente e futuro não estão dissociados, mas coexistem como camadas de significação Almeida; Prudente, (2022). A estética da memória mobilizada pelo filme reforça que a inclusão está além do tempo cronológico, que é preso no positivismo eurocêntrico do progresso, mas como retorno dialético às raízes, resgate da dignidade histórica e reinscrição simbólica da presença negra no imaginário coletivo Munanga, (2022). Além disso, a corporeidade da fala de Munanga atua como estratégia de enunciação visual e política. Sua corporeidade não é apenas veículo da palavra, mas dimensão estética que corporifica saberes, evocando a presença de um corpo negro não controlado pelo dispositivo fílmico, mas atuante, reflexivo e insurgente Prudente, (2020). Nesse sentido, o filme se distancia radicalmente da lógica colonial, ao centrar uma política da imagem ancorada no corpo falante, consciente e ancestral.

### **Cinema negro como prática pedagógica e reconfiguração inclusiva**

Ao articular estética e educação, o documentário chama atenção para a categoria conceitual de dimensão pedagógica do cinema negro, de Prudente (2019) que discutindo-a na dinâmica do letramento com Prudente e Périco (2020). Trata-se de uma pedagogia que não se dá apenas pela informação transmitida, mas pela experiência sensível provocada pelo encontro com uma narrativa afrocentrada. O filme ensina ao colocar o espectador em contato com um outro regime de saberes - o saber do corpo, da memória oral, do silêncio ativo e da escuta respeitosa - em que a dimensão pedagógica do cinema negro rompe com as pedagogias coloniais internalizadas nas instituições educacionais brasileiras, impregnada pela escola monocultural.

O documentário também se inscreve como um material didático vivo colaborando diretamente com a demanda posta pela lei 10.639/2003. A obra propõe

uma pedagogia audiovisual em que os valores africanos estruturam tanto o conteúdo quanto a forma do ensino Munanga, (2009); Prudente; Almeida, (2023). Nesse sentido, o filme transforma o dispositivo cinematográfico em ferramenta de etnoletramento, ampliando a noção de letramento para marcar modos de ler o mundo, a partir de matrizes culturais negras Prudente; Périgo, (2020). Assim, a inclusão proposta pelo documentário não se configura como acesso a espaços já estruturados, mas como uma transformação profunda do próprio campo simbólico. O cinema negro, nesse caso, age como operador de ruptura e de resistência, ao afirmar que a presença negra deve ser central como fundadora de um novo modo de ver, narrar e ensinar Fanon (1979), Munanga, (2022), Prudente, (2020).

### **O Atlântico como espelho ancestral - travessias e subversões**

A imagem final de Kabengele: O griô antirracista, em que o professor Munanga se detém em silêncio diante do Atlântico, condensa poeticamente toda a potência pedagógica, estética e ancestral que atravessa o documentário. Após o percurso narrativo guiado por sua voz, por seus gestos e pela força de sua corporeidade falante, um silêncio diante do oceano surge não como ausência, mas com sentido: a cena culmina o gesto cinematográfico que, desde o início, propõe deslocar os modos tradicionais de representação para construir uma imagem negra insurgente íntegra e pensante.

O Atlântico, nesse contexto, é apresentado como símbolo profundo das travessias históricas forçadas, das perdas e resistências que marcam a experiência da diáspora africana. Ao escolher essa imagem para concluir o filme, o diretor nos convida a interpretar o mar como um arquivo ancestral e como espelho. A pedagogia do cinema negro como apontado em estudos de Almeida; Prudente, (2021), se estrutura para além da transmissão de conteúdos, criando uma atmosferas sensíveis onde o espectador se vê implicado na escuta e no silêncio, no tempo lento, na contemplação, nesse contexto, cénico Munanga sugere uma elucidação convocativa. Essa convocação se dá por meio de um silêncio que é político, histórico e espiritual. O olhar de Munanga é sugestivo de um olhar próximo tal como um sujeito que se conecta com a memória de seus antepassados e com os fantasmas do passado que ainda assombram o presente. O filme, ao registrar esse gesto sem interferência, afirma o compromisso com uma estética afrocentrada, superando a marginalização dada nas posições secundária da invisibilidade, sendo,

portanto, um protagonismo livre e autorreferente. O documentário conclui sua narrativa rompendo com a lógica da representação convencional e reinscrevendo o corpo negro em um tempo da ancestralidade.

Além disso esse desfecho visual mobiliza uma dimensão cosmológica do cinema negro que resgata valores africanos em sua relação com os elementos naturais. A água, nas cosmovisões de matrizes africanas, é sugestiva de comunicação entre mundos, de cura e de transformação. A cena final se alinha, portanto, a uma pedagogia do retorno, como sugerem reflexões sobre cinema Almeida, (2024), nas quais o gesto educativo se encerra no encantamento da experiência coletiva e sensível. Por fim, encerrar o documentário com essa imagem é também afirmar uma política da presença que recusa o fechamento ao deixar o espectador diante da vastidão do oceano e do pensamento silencioso de Munanga, o filme nos lança ao que ainda está por vir: a continuidade das lutas, o aprofundamento das escutas, o reconhecimento das memórias que marcam o dimensionamento do Atlântico. O cinema negro, na praxiologia do cineasta e pesquisador Celso Luiz Prudente, denuncia as ausências históricas, presentificando ações subversivas que indicam novos rumos ao cinema inclusivo.

## **Considerações finais**

A presença de Kabengele Munanga como griô contemporâneo vai além da função informativa: trata-se da afirmação de uma epistemologia negra que desestabiliza a lógica linear ocidental e monocultural do documentário tradicional. O tempo circular, a escuta ativa, a centralidade da fala negra e a escolha estética por uma linguagem descolonizada, permitindo afirmar que a obra representa o sujeito negro, e constrói com ele, e a partir dele, uma gramática cinematográfica afrocêntrica.

Do ponto de vista pedagógico, a obra oferece uma contribuição significativa para os processos de etnoletramento no contexto da educação brasileira em consonância com a lei 10.639/2003. Ao se constituir como dispositivo audiovisual antirracista, o documentário inscreve-se em uma prática educativa que trata as culturas africanas e afro-brasileiras, como matrizes formadoras de subjetividade, saberes e sensibilidades, disruptivas Prudente; Périgo (2020). Nesse sentido, cumpre uma função política, revelando uma comunicação pedagógica que provoca deslocamentos etimológicos nos modos de ensinar, aprender e pertencer.

Dessa forma, pode-se afirmar que Kabengele: o griô antirracista opera uma reconfiguração em proveito da inclusão, a partir de uma estética insurgente e de uma política da presença negra enraizada em tradições africanas de conhecimento. O cinema negro, como se evidencia na obra analisada, insere-se na luta antirracista, garantindo a forte presença das vozes e memórias negras nas produções culturais.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. *Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047706>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1359>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ALMEIDA, Rogério de; PRUDENTE, Celso Luiz. *Cinema negro: educação, arte, antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047263>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/713>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CARVALHO, Noel dos Santos. Cinema Negro: um conceito em disputa. In: RIOS, Flávia M.; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HABERMAS, Jürgen. Hermenêutica crítica e ideologia. In: THOMPSON, John B.; HELD, David (org.). *Habermas: Critical Debates*. London; Boston: Macmillan – MIT Press, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 2012.

KABENGELE, o griô antirracista, [filme]. Direção Celso Luiz Prudente. Produção Canal Futura coprodução TV PUC SP. 2023. Disponível em link <https://www.youtube.com/watch?v=2n9vTYIt4FU> Acesso 05 ago. 2025

MUNANGA, Kabengele. *Arte afro-brasileira: o que é afinal?. Paralaxe*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5–23, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *O mundo e a diversidade: questões em debate. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117–129, jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/198485/182615>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ORUKA, H. Odera. Quatro tendências da atual filosofia africana. Tradução para uso didático de: ORUKA, H. Odera. *Four trends in current African philosophy*. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (ed.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 120–124. Tradução por Sally Barcelos Melo. p. 1–9. PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *REVISTA EXTRAPRENSA*, v. 13, p. 5-305, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871>. Acesso em: 09 de agosto de 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 38, p. 157–171, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.157-171>. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>. Acesso em: 1 maio 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. *Cinema negro: uma revisão crítica das linguagens*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047393>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/946>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Org.). *Cinema negro: d'África à diáspora – o pensamento antirracista de Kabengele Munanga*. São Paulo: FEUSP, 2023.

PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. *Cinema negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047393>.

[org/10.11606/9786587047782](https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1463). Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1463> . Acesso em: 1 jul. 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do cinema negro na percepção do etnoletramento em educação básica. *Amazônica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 12, n. 1, p. 419–444, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/8535>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

RODRIGUES, Anthony. Os cinemas negros brasileiros e a transformação da imagem: percursos de um termo estético-político. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 37, n. 3, p. 1027–1049, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237030012>.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.



# Sangue e Blues: o vampirismo como metáfora para os traumas históricos dos EUA em Pecadores, de Ryan Coogler

Maristela Carneiro<sup>1</sup>

Vilson André Moreira Gonçalves<sup>2</sup>

*Existem lendas sobre pessoas que nasceram com o dom de fazer música tão autêntica que pode rasgar o véu entre a vida e a morte, invocando espíritos do passado e do futuro. (Pecadores, 2025)*

## Introdução

O filme *Pecadores*<sup>3</sup> (Ryan Coogler, 2025) foi o foco de muita atenção ao longo de 2025, sendo agraciado com críticas majoritariamente positivas e uma das maiores bilheterias da história do cinema de terror – cerca de US\$365.878.513, de acordo com os dados oferecidos pelo portal *Box Office Mojo*, que rastreia os rendimentos de lançamentos cinematográficos a partir de fontes diversas. O crítico Gabriel Santos

---

1 Doutora em História, pela Universidade Federal de Goiás – UFG e Docente Adjunta lotada junto à Faculdade de Comunicação e Artes – FCA, atuando no PPG em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) e no Departamento de Artes, ambos componentes da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

2 Doutor em Comunicação e Linguagem pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e docente do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

3 Optamos por utilizar, para os fins deste texto, o título com o qual a obra foi lançada no Brasil (cujo título original é *Sinners*), assim como os nomes traduzidos dos personagens centrais: Fumaça (*Smoke*, no original) e Fuligem (*Stack*, no original).

(2025), do Observatório de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (OCA-UFF) definiu a obra nos seguintes termos: “*Pecadores* é um olhar visceral sobre o hibridismo cultural”. Enoe Lopes Pontes (2025), crítica do portal *Coisa de Cinéfilo* descreveu o fruto da direção de Ryan Coogler como “o maior trabalho do cineasta até o momento”. Já nas palavras mais pitorescas do jornalista Diego Souza Carlos, do Portal de entretenimento *AdoroCinema*, um dos mais conhecidos entre os *websites* em língua portuguesa que tratam de cinema, a produção é apresentada nestes termos:

É um tipo de filme que faz com que você se lembre do porquê adoramos cinema. Tem seus tropeços de ritmo, mas é nítido (e delicioso) como transborda tesão pela sétima arte. Engraçado, sexy, amedrontador e dramático, não há muito mais o que dizer além de que *Pecadores* é um evento cinematográfico! (Carlos, 2025)

Como pontuaremos nos tópicos subsequentes, muito pode ser salientado acerca da obra, a partir de diferentes pontos de vista: sua abordagem das tensões subjacentes ao histórico das relações raciais nos EUA, o poder narrativo da música e a espiritualidade a ela associada, a sexualidade que permeia a película e as cenas explícitas de violência que se tornam progressivamente mais intensas à medida que a narrativa avança. O último aspecto, é válido notar, não é estritamente uma reiteração dos vícios da ficção de terror. Podemos especular que o uso de iconografia chocante e sangrenta é uma ferramenta, nem sempre sutil, para acessar diferentes facetas mal resolvidas da história estadunidense.

*Pecadores* (Figura 1) pode ser pensado como um produto singular da indústria cinematográfica contemporânea. Por um lado, é uma produção hollywoodiana de alto orçamento e uma forte investida no campo do entretenimento de horror: cinema a serviço do espetáculo visual e sonoro, feito para encantar grandes públicos e assegurar grandes lucros. Também é uma celebração do peso da diáspora africana na história da música pop.



Figura 1: Pôster de *Pecadores* (2025)

Por outro, também se trata de uma teia de referências pungentes a traumas históricos: do apagamento dos povos nativos ao longo da colonização do território, passando pela escravidão, pelas políticas de segregação racial, ações de grupos supremacistas e o racismo fortemente entranhado no sistema penal de um país em que os negros constituem cerca de 13% da população total, mas 37% da população encarcerada (Prison Policy Initiative, 2025); há indicadores, além disso, de que afro-estadunidenses são representados desproporcionalmente entre a população em situação de rua (Willison et Al, 2023).

Supomos aqui, para todos os efeitos, que o filme de Coogler e equipe se apresenta como uma narrativa que equilibra dores e triunfos, espetáculo de sensações e reflexão, celebração e luto. Uma trama filtrada pelas convenções de um filme de terror, que seguidamente levanta referências aos traumas e triunfos que enumeramos anteriormente, tal como pode ser observado em outras obras do gênero, a exemplo de *Corra!* (2017) e *Nós* (2019), de Jordan Peele (Figura 2).



Figura 2: Pôsteres de *Corra!* (2017) e *Nós* (2019).

A fim de melhor analisar os temas que o filme discute, buscaremos olhar para *Pecadores* a partir do que parecem ser as principais fórmulas que a produção se propõe configurar: enquanto ficção histórica e narrativa de terror, tendo como horizonte orientador uma celebração nostálgica, entusiasmada e majoritariamente positiva do legado musical afro-estadunidense – potencialmente esperançosa acerca do futuro também.

### Um filme histórico

A trama de *Pecadores* é ambientada na região do Delta do Mississippi, passando-se em 1932, e gira em torno de dois irmãos gêmeos, Elijah “Fumaça” Moore e Elias “Fuligem” Moore, que, depois de terem lutado na Primeira Guerra Mundial e passado anos trabalhando para a Máfia de Chicago, voltam para sua terra natal. Lá, reencontram seu primo, Sammie Moore, cujo sonho é ser um músico de blues, e que desempenhará um papel fundamental ao longo da película. Os Irmãos chegam carregando com eles

uma soma substancial de dinheiro e armas de fogo, sua meta agora é abrir um *juke joint*<sup>4</sup>, um estabelecimento onde trabalhadores rurais negros podem se reunir para desfrutar de música, bebida, comida e jogatina.

Ambos são representados pelo ator Michael B. Jordan, e tornados marcadamente distintos, tanto pelo figurino quanto por sua interpretação. Fuligem usa um fedora vermelho e acessórios combinando, tendo um comportamento mais pitoresco e emotivo. Já Fumaça, apresentado com uma boina azul e camisa combinando, é mais calmo, silencioso e pragmático, demonstrando sinais de estresse pós-traumático (o que é consistente com o passado do personagem na narrativa), como uma ocasional tremedeira nas mãos que dificulta enrolar seus próprios cigarros. (Figura 3).



Figura 3: Fuligem e seu gêmeo, Fumaça.

Suas diferenças de caracterização prenunciam o futuro destino da dupla, seu final, dramático e agridoce, e os diferentes impactos, positivos e negativos que cada um tem no espaço e nos personagens ao seu redor. É possível observar aqui uma possível analogia com o papel ambivalente das figuras dos irmãos gêmeos na África Ocidental e na Diáspora. Se para em crenças iorubás tradicionais os gêmeos eram seres de grande poder e prenúncios de boa fortuna, para os igbos, o nascimento de gêmeos era tradicionalmente visto como um mau sinal e um portento de azar (Peek, 2011). Fumaça

4 Para mais sobre o conceito, sugere-se a leitura de *Mississippi Juke Joint Confidential: House Parties, Hustlers & the Blues Life*, de Roger Stolle (2019).

e Fuligem incorporam essa dualidade: tudo a respeito de suas trajetórias pessoais é apresentado como uma combinação precária de bênçãos e maldições.

O filme introduz, ao menos em um primeiro momento, um cenário histórico particular, caracterizado por meio da *mise-en-scène*, especialmente cenografia, figurinos, maquiagens e penteados, algo que é típico de filmes históricos. É importante frisar aqui que usamos o termo como é empregado para designar um gênero. Como sugere Marcos Napolitano (2011, p. 67), todo filme é “histórico”, visto que é uma peça criativa de seu tempo, com muito a dizer sobre as circunstâncias em que foi produzido. De acordo com a sugestão de Marc Ferro (2010, p. 15): “Entre cinema e história, as interferências são múltiplas”. Dito isso, quando usamos o termo como designador de gênero, nos referimos a uma classe de filmes.

Concentrando-se em pessoas documentadas ou criando personagens ficcionais que são colocados no meio de um importante acontecimento ou movimento (a maioria dos filmes contém tanto personagens reais quanto inventados). (Rosenstone, 2015, p. 33)

Ou seja, filmes que buscam aludir a um contexto histórico identificável pelas referências que faz a pessoas, acontecimentos ou contextos de um passado real, ainda que produzindo uma mescla com vários elementos fictícios. Cumpridas as demandas mais fundamentais, que dizem respeito a tratar de um recorte cronológico nítido, o gênero é relativamente flexível e pode incorporar elementos de outros modelos, como a comédia, o filme de ação e o *road movie*.

*Pecadores* nos informa que os gêmeos, ainda que fictícios, cumpriram serviço militar durante um conflito que de fato ocorreu e trabalharam em Chicago para Al Capone, um gangster que de fato existiu. O amplo estoque de whisky, vinho e cerveja trazido de Chicago pelos gêmeos (ao que tudo indica, roubado dos mafiosos para os quais trabalharam) faz referência ao lucrativo comércio ilegal que floresceu durante o período da “Lei Seca”, quando a produção e a importação de bebidas alcoólicas foram severamente restritas nos EUA.

As políticas de segregação que vemos no filme eram uma realidade no Mississippi à época, como sinaliza a existência de espaços nos quais trabalhadores negros se congregavam em busca de uma distração das condições exploratórias do trabalho

rural e da brutalidade das perseguições promovidas por supremacistas brancos, dos linchamentos e do encarceramento arbitrário. Nessas circunstâncias o blues de fato floresceu como um gênero musical, carregado de legados sonoros oriundos da diáspora africana, influenciando de forma decisiva vários gêneros musicais mais tardios.

E, embora centre suas atenções nos traumas sofridos pelas comunidades afrodiaspóricas nos EUA ao longo dos últimos séculos, as lutas de outras comunidades também ganham voz: há, por exemplo, um grupo de homens Choctaw no início do filme, que não torna a aparecer, ainda que suas ações sejam cruciais para o desencadear a trama – o que pode ser lido como um comentário, intencional ou não, sobre o nível de exclusão social e apagamento enfrentando pelos povos nativos do continente. Assim como comunidades indígenas são frequentemente relegadas a um papel secundário e remoto nas narrativas históricas sobre a formação dos EUA, uma história que envolveu tanta ocupação violência de território, genocídios e migrações forçadas, os Choctaw tem uma presença marcante no começo, mas nenhuma presença posterior.

Os imigrantes chineses e seus descendentes, representados em *Pecadores* pelo casal Grace, Bo Chow e sua filha, estiveram presentes na América do Norte pelo menos desde a metade do século XIX, sendo frequentemente marginalizados. Ainda que o filme introduza a família como relativamente próspera de comerciantes, eles se demonstram à vontade convivendo e circulando pelos mesmo espaços que os personagens negros, possivelmente suportando semelhante desprezo e hostilidade da comunidade branca local. Kevin Waite (2021) comenta que

Chinese immigrants became the targets of abuse almost as soon as they set foot on American soil, beginning in 1850 with the California Gold Rush. (...) Along with Black Americans and Native Americans, they were barred from testifying against whites in California's courts. As a result, assaults on Chinese people in California generally went unpunished.<sup>5</sup>

Outro grupo oprimido é encapsulado na presença do irlandês, Remmick. Como recorda Noel Ignatiev em sua obra *How the Irish Became White* (2012), os irlandeses,

---

5 “Imigrantes chineses se tornaram alvos de abusos quase tão logo quanto pisaram no solo americano, começando em 1850 com a Corrida do Ouro na Califórnia, Assim como afro-americanos e nativos americanos, eles eram proibidos de testemunhar contra brancos nos tribunais da Califórnia. Como resultado disso, ataques a pessoas chinesas na Califórnia geralmente não eram punidos” (Waite, 2021, tradução minha).

já oprimidos na Europa, tornaram-se uma comunidade amplamente desprezada do outro lado do Atlântico, e não foram rapidamente assimilados para dentro do pacto da branquitude (Bento, 2022). Quando os irlandeses passaram a ser reconhecidos como brancos nos EUA, isso se deveu em grande parte a indivíduos e grupos que aceitaram participar das arbitrariedades contra grupos ainda mais vitimados estruturalmente, como os afro-estadunidenses. Isso nos leva a pensar sobre como, no filme, a própria forma de subsistência de Remmick demanda que consuma o sangue de outrem.

Por fim, o filme dedica também espaço especial para as mulheres em sua narrativa, enfatizando quão transgressora é, especialmente naquele contexto histórico. Suas vozes são ouvidas, especialmente as de Annie, Mary e Grace (respectivamente relações amorosas de Fumaça, Fuligem e Bo). De forma mais ou menos explícita a busca por gratificação sexual feminina não é menor em intensidade que o desejo dos homens, e isso não é frisado de modo exótico, mas inserido no cotidiano da narrativa. Numerosas referências ao sexo oral para a estimulação do clitóris, por exemplo, são pontilhadas ao longo do filme, naturalizando a sexualidade e desejo que permeiam toda a narrativa.

Também é feito um aceno à forte presença das igrejas como espaços para a consolidação de laços comunitários, visto que o tio dos gêmeos e pai de Sammie Moore, o pastor Jedidiah, posiciona-se de forma categórica contra o estilo de vida associado ao blues. Um dos conflitos mais importantes do filme é justamente a oposição do pastor à escolha de seu filho de tornar-se músico. Aliás, a primeira cena do filme é de Sammie entrando na igreja, ferido e com seu violão despedaçado, após o ataque sofrido. O pai não discursa contra os vampiros ou parece querer ouvir ao filho, mas apenas para que destrua o violão, e por conseguinte, a música. Após a apresentação do dilema, no momento não temos conhecimento do desfecho e o filme retrocede para 24 horas antes.

Em contraposição à forma presença do pensamento cristão de Jedidiah, são mostrados também aspectos das espiritualidades afro-descendentes, como o praticante de *Hoodoo* (Figura 4), especialmente por meio do interesse amoroso de Fumaça, a personagem Annie. Por meio de *flashbacks*, o expectador toma conhecimento de que ambos tiveram um relacionamento e perderam uma filha, sepultada no entorno da casa da mãe enlutada. Fumaça, também utiliza um patuá<sup>6</sup> de proteção feito por Annie. Dito isso, à parte a densa camada de referências históricas, componentes de misticismo são introduzidos da narrativa desde o início, e eles se avolumam à medida que história se aproxima do clímax.

---

6 *Mojo bag*, no áudio original.



Uma narração em *off* aborda, ainda nas sequências de abertura, um de seus elementos fantásticos mais nucleares para a trama: o conceito da perícia musical como uma forma de mediação entre o mundo natural e o sobrenatural, rompendo fronteiras no tempo e no espaço.



Figura 4 Annie pratica rituais cura e proteção de *Hoodoo* em sua residência.

Uma cena nos mostra o momento em que a performance de Sammie no *juke joint* de seus primos “rompe o véu”, convocando espíritos do passado e do futuro para confraternizar com os clientes do estabelecimento, em uma celebração anacrônica, os personagens da linha temporal em que se passa o filme celebram com músicos ancestrais, mas também com representantes de décadas subsequentes, e talvez mesmo do futuro, mesclando rock, rap, e música eletrônica, além de dançarinos tradicionais chineses, que emergem em referência à presença de Grace e Bo Chow no salão, misturando-se às demais figuras em um momento de êxtase e celebração indiscriminada (Figura 5).



Figura 5: Cortes da cena em que música a transcende o tempo e espaço em *Pecadores* (2025)

E embora o poder espiritual atribuído à música, para o bem ou para o mal, seja uma peça central da história, vários outros elementos fantásticos se acumulam, o mais decisivo sendo a aparição do vampiro irlandês Remmick, suficientemente antigo para recordar-se de um período anterior à chegada do cristianismo nas terras em que habitava. Conseguimos identificá-lo como irlandês, especificamente, logo que aparece, em razão de seu sotaque; mas, à medida que ele converte mais pessoas em vampiros, também reúne em torno de si um grupo que compartilha de suas memórias, e o grupo passar a confraternizar com canções e estilos de dança tradicionalmente irlandeses.

O personagem ingressa na história escapando de caçadores de vampiro da nação indígena Choctaw, quando se refugia entre um casal de supremacistas brancos, suas primeiras vítimas visíveis no curso da obra, que ele converte também em vampiros. Isso acaba por desencadear uma virada na narrativa, na qual os elementos fantásticos começam a se sobrepor aos elementos históricos por todo o filme. Torna-se mais complexa tal sobreposição em parte porque a chegada de Remmick coincide com a data de inauguração da *juke joint* orquestrada pelos irmãos. Uma possível interpretação é que os dois núcleos são finalmente conectados quando Sammie começa a tocar blues e atrai os vampiros com o poder de sua musicalidade.

## Um filme de vampiros

Nas palavras do filósofo Noël Carroll, o vasto corpo de estudos que constitui o que podemos entender como a linha dominante da filosofia estética tende a se concentrar na dita “alta arte”, e, frequentemente “se esquece da arte de massa ou popular, ou a vê com suspeita” (1999, p. 23), sugerindo que o campo da análise teórica se debruça raramente ou de forma rasa sobre os produtos daquilo que, desde teorizações de Theodor Adorno e Max Horkheimer, convencionou-se denominar indústria cultural. Carroll, por outro lado, defende uma leitura mais abrangente e apreciativa dos produtos das mídias de massa, dispensando especial atenção para as narrativas de terror<sup>7</sup>. Na visão do filósofo:

O gênero do horror, que atravessa muitas formas de arte e muitas mídias, recebe seu nome da emoção que provoca de modo característico ou, antes, de modo ideal; essa emoção constitui a marca de identidade do horror. (Carroll, 1999, p. 30)

Ele frisa que esse modelo não é aplicável para a definição de todos os gêneros, visto que a relação que se estabelece entre os eixos da autoria, da obra e do público variam conforme a modalidade. Entretanto, no caso específico de histórias que tratam de monstros, do sobrenatural e buscam causar este afeto específico, o critério é efetivo o bastante. Como frisamos no tópico anterior, *Pecadores* abraça muitos dos marcos característicos do filme histórico, mas rapidamente os infunde com componentes de sobrenatural, sobretudo do tipo de sobrenatural ao qual Carroll se refere, que induz assombro, desespero, mistificação e repulsa nos personagens da história e, ao menos idealmente, nos expectadores, em escalas diferenciadas, conforme o grau de apreciação pelo gênero e seus repertórios pessoais.

As reações emocionais dos personagens fornecem, pois, uma série de instruções, ou melhor, de exemplo sobre a maneira como o público deve responder aos monstros da ficção – ou seja, sobre a maneira como devemos reagir a suas propriedades monstruosas. (Carroll, 1999, p. 33)

---

7 Para fins elucidativos, usaremos aqui o termo “terror” para designar a mesma categoria que Carroll descreve como “horror” em *A Filosofia do Horror ou Os Paradoxos do Coração* (1999).

Em *Pecadores*, certamente temos monstros em abundância, em particular à medida que o filme se aproxima de seu desfecho. Quando Remmick chega ao *juke joint*, acompanhado de seus dois primeiros convertidos vampirizados, ele parece ter vindo atraído pela música de Sammie, que é capaz de romper o véu que separa vivos e mortos. Tendo já feito algumas vítimas antes mesmo de serem convidados a entrar no recinto, os vampiros logo iniciam um ataque que logo produz um número crescente de vampiros, enquanto restam cada vez menos sobreviventes. O ponto de vista oferecido ao espectador é o dos sobreviventes, enquanto os vampiros são tomados enquanto seres repulsivos, esfomeados, incapazes de sobreviver senão se alimentando dos vivos, presos em uma infeliz lacuna entre a vida e a morte.

Isso se constrói com alguma tensão, em especial para a dinâmica entre os irmãos, já que enquanto Fuligem é mordido pelo seu interesse romântico, Mary, e eventualmente expulso do *juke joint*, Fumaça permanece humano, mas ainda deseja salvar seu irmão, demonstrando estar em conflito em algumas cenas. Outro conflito envolve Fumaça: Annie lhe faz prometer que, caso seja mordida, ele a mate antes que se transforme, porque alguém a espera do outro lado – a alusão é à filha perdida do casal. Fumaça tanto deixa o irmão escapar com Mary antes que todos os outros vampiros sejam mortos, quanto também atende ao desejo de Annie, em um dos momentos mais dramáticos do filme.

Aqui, no entanto, pode-se observar uma jogada interessante, já que, depois que Fumaça sobrevive ao ataque dos vampiros e manda Sammie para longe, o filme introduz um segundo clímax. O capítulo local da organização supremacista Ku Klux Klan, liderado por Hogwood, o mesmo homem que vendeu aos gêmeos a construção para o estabelecimento do *juke joint*, lança um ataque à casa de entretenimento. Neste momento, no confronto entre Fumaça e os membros da KKK, temos um vislumbre de “monstros humanos”.

Os supremacistas não tem habilidades sobre-humanas como os vampiros, mas, ao contrário deles, são uma ameaça real, que todos sabemos que existir concretamente. Hogwood e seus comparsas não se alimentam de sangue, e seus olhos não emitem a peculiar luminosidade avermelhada que se percebe nos olhos dos vampiros quando eles emergem da escuridão, mas sua presença na tela é introduzida de maneira a causar terror e repulsa, visto que estão dispostos a agir com extrema violência, movidos pelo racismo. Diferente dos vampiros, também não precisam pedir licença para entrar na

propriedade, nem querem fazer dos opositores seus iguais, como os vampiros. Os membros da KKK buscam tão somente o extermínio das pessoas negras ali presentes.

### **Considerações finais**

*Pecadores* carrega muitas camadas de sentido, algumas das quais pretendemos tocar ao longo deste texto, privilegiando, nesse exercício de análise fílmica, as escolhas estéticas e narrativas que privilegiam os aspectos que julgamos mais marcantes de sua composição. Ao final da narrativa o jovem Sammie sobrevive, enquanto Fumaça sucumbe após o ataque da KKK. Não temos notícias do paradeiro de Fuligem e Mary, até a cena final, que é quando o casal de vampiros reencontra Sammy, agora idoso, em um clube de blues em Chicago. É quando Fuligem revela ao primo que Fumaça o fez prometer não machucar Sammie e lhe deixar viver uma vida longa e feliz.

Enquanto os irmãos tentaram a sorte em Chicago, mas precisaram retornar à terra natal, Sammie parece ter prosperado justamente graças a sua habilidade musical. Fuligem pergunta ao primo se ainda tem o violão daquela noite, ao que retribui abrindo uma case e exibindo o instrumento agora restaurado e de valor afetivo. O arco do filme é concluído em uma nota celebrativa e otimista. Tal como uma noite em uma *juke joint* significava uma noite de liberdade majoritariamente para pessoas negras marginalizadas e oprimidas nos anos de 1930, ao tratar da permanência musical negra ao longo das décadas, *Pecadores* também opera um ato de resistência e reparação histórica.

### **Referências**

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras: 2022.

BOX Office Mojo. *Sinners*. Box Office Mojo. Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/title/tt31193180/>. Acesso em: 20/06/2025.

CARLOS, Diego Souza. Críticas AdoroCinema: *Pecadores*. *AdoroCinema*, 07/05/2025. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-326355/criticas-adorocinema/>. Acesso em: 01/07/2025.

CARROLL, Noël. *A filosofia do horror ou paradoxos do coração*. Campinas: Papirus, 1999.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

IGNATIEV, Noel. *How the Irish Became White*. Milton Park: Routledge, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de *Amistad* e *Danton*. In: CAPELATO, Maria Helena et Al (Orgs.). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2011.

PEEK, Philip. *Twins in African and Diaspora Cultures: Double Trouble, Twice Blessed*. Indiana Bloomington: University Press, 2011.

PONTES, Enoc Lopes. Crítica: *Pecadores*. *Coisa de Cinéfilo*, 17/04/2025. Disponível em: <https://coisadecinefilo.com.br/critica-pecadores/>. Acesso em: 20/06/2025.

PRISON Policy Initiative. Racial and ethnic disparities: Research and statistics on racial and ethnic disparities in the criminal legal system. Prison Policy Initiative. Disponível em: [https://www.prisonpolicy.org/research/racial\\_and\\_ethnic\\_disparities/](https://www.prisonpolicy.org/research/racial_and_ethnic_disparities/). Acesso em: 20/06/2025.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Gabriel. *Pecadores* (2025) – Crítica. OCA-UFF, 14/05/2025. Disponível em: <https://oca.observatorio.uff.br/?p=8399>. Acesso em: 28/06/2025.

STOLLE, Roger. *Mississippi Juke Joint Confidential: House Parties, Hustlers & the Blues Life*. Charleston: The History Press, 2019.

WAITE, Kevin. The bloody history of anti-Asian violence in the West. *National Geographic*, 10/05/2021.

WILLISON, Charley et Al. Persistent Disparities: Trends in Rates of Sheltered Homelessness Across Demographic Subgroups in the USA. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, n. 11, p. 326–338, 2024.

**Filmes citados**

CORRA!. Direção de Jordan Peele. Produção: Blumhouse Productions, QC Entertainment e Monkeypaw Productions. Estados Unidos: Universal Pictures, 2017.

NÓS. Direção de Jordan Peele. Produção: Blumhouse Productions, Monkeypaw Productions e Perfect World Pictures. Estados Unidos: Universal Pictures, 2019.

PECADORES. Direção de Ryan Coogler. Produção: Proximity Media. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2025.

# *Entre ver e se acostumar com negros/as nos postos de comando: análise das relações/hierarquias raciais a partir do filme *A história de um soldado**

Sérgio Pereira dos Santos<sup>1</sup>

*“Tem alguma coisa errada, não é, senhor? Quer dizer, aqueles caras da Ku Klux Klan não suportam nos ver com esses uniformes. Eles costumam tirar as listras e tudo mais antes de nos linchar.”*  
(Narrativa de *Uma história de um soldado*).

## **Considerações Iniciais**

A arte fílmica, considerando suas complexidades e possibilidades interpretativas e pedagógicas, se constitui num campo fértil de aprendizagem, de ressignificação humana, de porvires esperançosos e frutíferos em prol de uma sociedade mais dinâmica e igualitária. Nessa perspectiva, a pesquisadora Edileuza Penha de Souza nos indica que “o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos e enriquecimento cultural” (SOUZA, 2006, p. 09). É nessa direção que neste capítulo faremos uma articulação e análise entre um filme que aborda a temática das relações étnico-raciais dentro do

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Espírito Santo



contexto militar norte-americano e as questões atinentes aos impactos do racismo na dimensão individual, social e estrutural, considerando, evidentemente, o cenário brasileiro.

Dessa maneira, este texto objetiva-se, no contexto pedagógico e científico da 21ª Mostra Internacional do Cinema Negro de 2025, sem o intento de esgotar toda a substância da temática racial contida na película em análise, compreender as dinâmicas das relações étnico-raciais contidas no filme *A história de um soldado*, produzido em 1984. Para isso, do ponto de vista da metodologia, destacaremos cenas que consideramos pertinentes à proposta aqui esboçada para a posterior articulação analítica e interpretativa delas com aportes teóricos associados ao universo científico das relações étnico-raciais. Seguindo tal lógica, o uso da categoria raça enquanto categoria analítico-sociológica de compreensão das dinâmicas das desigualdades raciais e do racismo no contexto da película escolhida neste capítulo torna-se relevante para dimensionar as determinações raciais hierarquizadas entre negros e brancos. Considerando isso, portanto, os aspectos ou conteúdos que serão considerados na análise deste texto serão: 1) Caracterizações gerais do filme *A história de um soldado*; 2) A dimensão do racismo estrutural no exército; 3) Negros como espelho sociais nos espaços de poder para outros negros; 4) Enfrentamento antirracista enquanto instrumento educativo e social.

O capítulo se organizará em seis partes. A primeira será composta pela introdução do filme, indicando objetivo, contexto, a estrutura e a organização do texto. A segunda caracterizar-se-á na descrição e nas informações gerais do filme que será analisado. Na terceira haverá uma discussão sobre o racismo estrutural no exército. A quarta parte considerará a questão dos/as negros/as como espelhos sociais nos espaços de poder para outros/as negros/as. Na quinta parte serão evidenciadas as questões que envolvem o enfrentamento antirracista enquanto instrumento educativo e social. Já a sexta parte conterà as considerações finais do capítulo, onde serão evidenciados os principais pontos destacados da análise ao longo do texto.

### **Caracterizações gerais do filme *A história de um soldado***

Um/a leitor/a mais aligeirado/a, disperso/a ou um mais atento/a e perspicaz poderiam questionar: qual a relevância ou pertinência de analisar um filme “antigo”

relacionando-a com a atualidade do racismo? Como reconhecer o papel do cinema enquanto instrumento-político-pedagógico de transposição social e de transformação antirracista, mesmo diante de um filme que pode ser considerado “ultrapassado?” Como a educação antirracista, o papel e o significado simbólico e material das políticas de ações afirmativas podem, em linhas simples e necessárias, ressignificar os lugares sociais da população negra, em especial aqueles subjacentes ao poder, ao status, ao prestígio e à força política?

Nesta parte do capítulo iremos trazer a ideia geral do filme em análise, destacando fatos e personagens pertinentes à trama para que o/a leitor/a se familiarize tanto com o enredo da película, quanto pela ideia do texto de articular analiticamente algumas cenas às relações étnico-raciais.

Dirigido por Norman Jewison, o filme *A história de um soldado* se baseia na obra intitulada *A peça de um soldado*, escrita por Charles Fuller em 1981. O filme se passa no contexto de 1944, cuja estrutura racista dinamizava a sociedade norte-americana.

Ambientada na base militar de Louisiana, repleta de soldados negros e comandada por oficiais brancos, a trama cinematográfica narra a história central considerando o assassinato “misterioso” do sargento negro *Waters*, interpretado pelo brilhante ator Adolph Caesar. Tal crime ocorre quando o sargento voltava bêbado de um bar para a base militar onde era lotado. Diante de tal ilícito, com o intento de descortinar e investigar o verdadeiro assassino do sargento que o caso requer, diretamente de Washington é encaminhado o capitão e advogado *Davenport*, interpretado pelo competente e talentoso Howard E. Rollins Jr..

Por ser um oficial negro, o investigador, ao mesmo tempo em que aumentará a autoestima e o orgulho de muitos soldados negros, já que a presença de negros de alta patente não era comum naquele contexto, também enfrentará o racismo e incontáveis estranhamentos por oficiais brancos, em especial do coronel *Nivens*, encenado pelo expoente Trey Wilson e do capitão *Taylor*, interpretado pelo experiente ator Dennis Lipscomb.

O racismo e o preconceito raciais dos oficiais brancos dificultarão o trabalho de *Davenport*, que, mesmo diante disso, resistirá e irá se impor a todo momento, seja pelo silêncio, pelo pensamento, pela ironia, pelo humor, pela raiva. por contra-ataques e estratégias diante das discriminações e preconceitos raciais que enfrentará. Em que

pese que num primeiro momento a culpa e a suspeição do assassinato do sargento *Waters* cairão sobre a *Ku Klux Klan*, os oficiais brancos ou os homens brancos da região, *Davenport* irá descobrir que o sargento irritava e tinha muitas dissidências com muitos soldados negros da base militar onde atuava. Após a morte do sargento, no decorrer da investigação impetrada por *Davenport*, a persona de *Waters* vai se desenhando ao longo da trama de maneira a traçá-la evidenciando seu perfil e caráter e a maneira de se ver a sua negritude e a dos outros soldados negros sob seu comando.

*Waters* era um homem negro de pele clara, de pouca estatura, muitas vezes duro consigo mesmo e com os outros homens negros sulistas, uma mistura de muita ambição, ódio, esperança (pasmem, percebemos isso) e carrasco. No entendimento do sargento assassinado, muitos daqueles soldados negros sulistas se conformavam com muitos estereótipos raciais que determinavam imutavelmente o lugar do negro enquanto inferior, atrasado, subserviente, sem esperança e fadado racialmente a um vazio existencial limitador e vexatório.

Esses fatos irão expor, principalmente a partir da descoberta do assassino de *Waters*, a dramaticidade, a complexidade e as idiossincrasias raciais e seus impactos nos processos de subjetivação dos negros. Assim, diante das agruras e dos graus perversos e imprevisíveis do racismo, a estética do filme em tela revelará os processos autodestrutivos e as violências raciais exógenas da identidade negra no contexto social. Conquanto, um diálogo estrito com Frantz Fanon sobre os desdobramentos da lógica colonial-racial no processo constitutivo do ser negro/a torna-se elucidador quando ele desenvolve o pensamento de que:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao *sepultamento* de sua originalidade cultural [negra] – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua [...] [identidade]. Quanto mais ele rejeitar sua Negri[tude], [...] mais branco será. No Exército colonial, e especialmente nos regimentos senegaleses de infantaria, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres, desfrutando por isso de uma certa honorabilidade (FANON, 2008, p. 34).

Seguindo Fanon, ao se desvirtuar das lógicas de entendimento desse *sepultamento de si mesmo* vivenciado pelo/a negro/a como uma forma personalista ou de autossabotagem como algo individual, extrai-se o peso do racismo estrutural desse processo.

Para trazermos mais elementos do perfil e do caráter de Waters, conforme a imagem 1, destacamos um diálogo estabelecido num bar entre ele, o soldado *Wilkie*, encenado pelo ator brilhante Art Evans e o sargento *Washington*, interpretado pelo ótimo ator John Hancock.

**Sargento Waters:** “[...] Não... Ah, o meu filho não vai pro exército! Quando essa guerra acabar, as coisas vão mudar. Eu quero estar preparado. Ele vai para um bom colégio branco, vai ser colega daquela gente, aprendendo as suas linguagens e os seus costumes.” **Sargento Washington:** “ah... a cor branca não pega!” **Sargento Waters:** “E o que vamos fazer, ficar sempre atrás deles?! Você não vê aqui no exército, os brancos não são mais capazes do que nós.” **Soldado Wilkie:** “A gente não teve as mesmas chances que os brancos tiveram, sargento!” **Sargento Waters:** “Isso não é desculpa! O meu pai tirava carvão de vagões de cargas a vida toda. Não lia e nem escrevia, mas fez a gente aprender a ler e a escrever! Não ter não é desculpa para não conseguir”. **Soldado Wilkie:** “Não pode tirar água de pedra, sargento” (risos de todos). **Sargento Waters:** “Você é como o resto da turma, Wil, ignorante e medroso, pára de pensar como um negro!” **Sargento Washington:** “Vai devagar sargento!” **Soldado Wilkie:** “Me desculpe, sargento!” (Transcrição nossa da legenda do filme).

**Imagem 1:** Waters (segundo a esquerda) bebendo com seus comandados



**Fonte:** <https://thebestpictureproject.wordpress.com/2011/06/03/a-soldiers-story/>

Diante da riqueza do diálogo acima, considerando o jeito mais rigoroso, contundente e às vezes áspero de *Waters* diante dos soldados negros, há que se destacar a forma como ele conduzia mecanismos estratégicos e de enfrentamento do racismo no universo social e racial dos brancos. Isso fica à mostra quando quer que o filho entre na escola enquanto uma forma de ascensão social de maneira a vencer a inferioridade social nas ocupações numa sociedade que funciona por meio das desigualdades raciais e que não permite as mesmas oportunidades entre os grupos raciais, mesmo destacando que entre as raças ninguém é melhor que ninguém. A passagem que revela a sagacidade do pai de *Waters* ao mostrar a importância da leitura e da escrita mesmo não sabendo esses dois processos: perfazendo aquilo que *Wilkie* não acredita, “tirar água de pedra”.

Considerando os fatos acima, entendemos que a população negra tende ainda a conviver com a discriminação racial e os efeitos do racismo estrutural, mesmo quando alcança a mobilidade social, como fica subentendido quando *Waters* revela a intenção de que seu filho estude numa escola ocupada majoritariamente por brancos, mesmo considerando que “a cor branca não pega”. O pai de *Waters*, como a minha mãe e o meu pai, que não alcançaram os espaços da universidade ou outro lugar de poder em razão de seu trabalho braçal para sustentar a família, sabe da relevância da escola na vida social e constrói uma trajetória árdua e sofrida para concretizar tal caminho rumo à ascensão social. Ambos/as se reconhecem no processo ascensional de seus filhos, meio que efetivando a concretização de um projeto de vida que, por razões raciais, culturais, históricas, econômicas e políticas, foram impedidas de realizar. Assim, temos que, no caso do pai de *Waters* “[...] em via de ascensão na trajetória interrompida, a ascensão que leva seu filho a superá-l(a) é de certa forma sua própria conquista, a plena realização de um ‘projeto’ rompido que pode, assim, completar por procuração” (BOURDIEU, 1997, p. 6).

As cenas abaixo selecionadas ainda evidenciam a materialidade das hierarquias raciais entre sujeitos de distintas marcas raciais no regimento militar do filme.

### **A dimensão do racismo estrutural no exercício**

Para evidenciarmos o peso do racismo estrutural no cenário da carreira militar explicitada no filme e materializada na definição imutável dos lugares e papéis especificados da raça branca e negra em espaços de muito poder, como é a estrutura

militar, elencamos três cenas abaixo para depois fazer uma análise com aspectos raciais envolvidos nelas. Considera-se que o racismo estrutural organiza as instituições sociais, públicas ou privadas, de maneira em que a raça tece, dimensiona e fundamenta todas as hierarquias raciais, intencionalmente ou não, considerando a *expertise* determinista e imutável de manter o *status quo* racial.

A primeira cena se localiza no início do filme. Após o assassinato de *Waters*, o cabo *Ellis*, interpretado pelo exímio ator Robert Townsend, conduz o capitão *Davenport* à sala do capitão *Taylor* para apresentá-lo e permitir que o advogado saiba mais do desenrolar da investigação do crime. *Taylor* apresenta um comportamento racializado e cético quando percebe que o investigador é negro. Nisso diz: “*se soubesse que era um negro, eu teria pedido a suspensão imediata da investigação. Posso falar francamente? O pessoal aqui não vai acusar um branco apenas com a sua palavra, Davenport. [...] E quer tirar esses óculos escuros?*”. Nisso *Davenport* responde: “eu gosto deles, parecem com o de *MacArthur*”. Nisso, o capitão *Taylor* assevera: “Deixa (tirei o “te”, pois tem “você” depois) explicar uma coisa a você: Se aproximar de *Tynin* de uniforme como um branco acusando o pessoal de lá, irá acabar morto como *Waters*” (Transcrição Nossa).

A segunda cena escolhida se desenrola, quando *Davenport* chega na base militar da Louisiana, vai até o coronel *Nivens* que diz àquele: “Capitão *Davenport*, lembre-se de que é o primeiro oficial de cor que a maioria destes homens já viu. O exército espera que dê um bom exemplo às tropas negras e que seja o orgulho da raça, entendeu, capitão?”

Já a terceira cena aponta para uma direção de um outro comportamento racializado. Isso se dá quando, por exemplo, o capitão *Davenport* e o cabo *Ellis* andam na base militar e nisso passa um soldado branco entre eles sem fazer continência ao superior. Diante disso, *Davenport* se mostra um incontestado olhando para trás de forma meio incrédula e desabonadora, de maneira que tal comportamento faz com que o soldado branco a contragosto resolva fazer a exigida saudação militar ao seu superior. Diante e em razão deste fato, a câmera registra olhares desconfiados ou crédulos dos soldados negros que estavam em atividade física de frente para tal acontecimento.

As cenas acima evidenciam a negativa quanto à possibilidade de aceitação de um negro no posto de capitão, de o mesmo poder acusar brancos e de ter autonomia e poder de usar óculos, pois se *Taylor* soubesse que era negro não teria permitido isso. Há ainda a ameaça à *Davenport* na possibilidade deste de ser morto como *Waters*, caso seja ousado a exercer o posto de capitão e investigador, ou de “agir como um branco”.

Como também mostram a cobrança racializada sobre *Davenport* no sentido de que ele enquanto oficial de cor não pode errar de maneira alguma, pois caso isso aconteça seria uma decepção para toda a raça negra. E a cena em que fica explícito que mesmo perante o fato de o soldado branco ser de patente inferior à de *Davenport*, aquele se recusa num primeiro momento de fazer continência a este último.

Essas cenas acima dialogam com Seyferth (1995) quando ela analisa o pensamento de um dos principais racialistas brasileiros, Oliveria Vianna. Para ela, o uso sistemático de estereótipos raciais e a associação entre raça, ocupação e autoridade no discurso racista, na verdade, serve para dividir e localizar desigualmente os indivíduos étnico-raciais na sociedade. Isso ocorre porque o princípio que rege as classificações sociorraciais é o da desigualdade biológica e cultural entre os diferentes grupos humanos refletida, em última instância, na estratificação social. Assim, numa divisão maniqueísta da sociedade, existe um lugar para cada raça: aos negros, o trabalho braçal (de preferência na condição de escravos e de subjugados); aos brancos, o poder político, simbólico e econômico, o poder “civilizatório”, de mando e de comando.

### **Negros/as como espelhos sociais nos espaços de poder para outros negros**

Para além do contexto racializado, o filme apresenta resistência, resiliência e esperança entre os sujeitos negros diante das discriminações raciais no contexto do exército norte-americano. Nessa direção, encontramos parte do filme em que negros com patente inferior ao do capitão *Davenport* se enxergam nesse como referência coletiva para si e para a população negra como um todo se espelharem e servir como exemplo, em especial nos espaços de poder.

Assim, em que pese os desconfortos, as desconfianças e as negativas raciais diante do papel ocupado na trama por *Davenport* enquanto capitão e advogado responsável pela decifração do crime cometido contra o sargento *Waters*, a imagem do primeiro, enquanto um homem negro ocupando um espaço de poder hegemonicamente dominado por brancos, é vista enquanto processo identitário afirmativo para os outros negros oficiais de baixa patente. Isso fica marcante e explicitado em duas cenas no decorrer do filme.

A primeira cena se insere quando o cabo *Ellis* derruba alguns documentos do processo investigado sobre a morte de *Waters* e é retrucado pelo Capitão *Davenport* para

ter mais cuidado com os papéis. Após isso, o cabo de forma contundente, com sorriso no rosto e regozijo fala: “É muito bom ver um de nós no posto de capitão”. A segunda cena, já mencionada acima em parte, é caracterizada quando o cabo *Ellis* e o sargento *Davenport* vão até a sala do capitão Taylor para conversar sobre a sua função e atividade que serão desenvolvidas acerca da investigação do assassinato. Na recepção da sala se encontrava o sargento *Washington*, que após pedir para que os dois entrem, este último se dirige a *Davenport* e comenta: “todos nós negros do quartel torcemos pelo senhor!”.

Nesse momento, fazemos uma relação entre o significado da presença de *Davenport* enquanto ocupante de cargo de muito poder na carreira militar perante as trajetórias sociais de outros negros/as com a importância das políticas de ações afirmativas por meio do aumento quantitativo e simbólico da população negra nos espaços dominados pela branquitude como lugar estruturante de vantagens raciais do grupo branco.

Assim, Siss (2003), paralelamente à ideia de “personalidades emblemáticas” propostas por Gomes (2003), indica que as Políticas de Ações Afirmativas para afro-brasileiros/as possibilitariam a criação e o desenvolvimento de “espelhos sociais” para eles, resultando no que chamamos de “referências refletidas”, (SANTOS, 2016), alguém para nós, negros/as, nos espelharmos e nos referenciarmos de forma positiva, principalmente em espaços de *status*, poder, prestígio, racionalidade, riqueza, reconhecimento e propriedade, distanciando-nos de estereótipos raciais, imobilismos e confinamentos ocupacionais produzidos socialmente.

Negros/as, como referências refletidas, resignificariam espaços marcados por poder político, econômico e simbólico, trazendo suas trajetórias carregadas de novos olhares, racionalidades, estéticas, outros mundos, outras existências em espaços homogeneizados e, majoritariamente, brancos. Com termos diferentes, mas com significados semelhantes, Paixão e Gomes (2008) ressaltam que as Políticas de Ações Afirmativas seriam caminhos que possibilitariam a formação de novos quadros intelectuais e políticos no interior de grupos historicamente discriminados de forma a viabilizar-se como exemplos em seus espaços sociais, em suas comunidades ou para outros/as jovens.

Nessa direção, esses valorizavam o significado e o peso simbólico sociorracial da trajetória do capitão *Davenport* na medida em que isso repercute na problematização



tanto da possibilidade de aumento do quantitativo da população negra nos espaços de comando do exército, quanto da consequente quebra dos imaginários raciais coletivos e institucionais que enrijecem as práxis sociais do vínculo inato entre negritude e subserviência/inaptidão, branquitude e direção/poder.

### **Enfrentamento antirracista enquanto instrumento educativo e social**

Para além da necessidade de inclusão sociorracial nos lugares e posições sociais de *status*, poder, prestígio e de privilégio dos quais o racismo controla impedindo ou superrepresentando a população negra em tais espaços, o diálogo abaixo (Ver imagem 2) localizado no final do filme entre o capitão *Taylor* e capitão *Davenport* evidencia um processo da ordem político-pedagógica nos enfrentamentos contrários à formação social racista institucionalizada, que seja: uma reeducação antirracista promotora de imagens positivas e de acesso igualitário da população negra que permite o imaginário social não estranhar ou refutar a ocupação negra nos espaços comandados majoritariamente pelo grupo branco.

**Capitão Taylor:** “Acho que vou ter que me acostumar com esses negros no comando, com divisas, patentes”. **Capitão Davenport:** “Vai se acostumar capitão, pode apostar o que quiser nisso! Vai acabar se acostumando!” (Transcrição nossa da legenda do filme).

#### **Imagem 2:** Conflito entre os capitães Taylor e Davenport



Fonte: [https://www.rottentomatoes.com/m/soldiers\\_story](https://www.rottentomatoes.com/m/soldiers_story)

*Davenport*, enquanto referência negra no espaço de poder da carreira militar, insere-se na esteira histórica de um rol de negros e negras, de diversas áreas do conhecimento no mundo que, diante de uma sociedade estruturada por acumuladas desigualdades raciais e edificada, duradouramente, por privilégios raciais alocados à população branca, percorreram seus itinerários sociais se destacando grandemente num campo onde o racismo estrutural atua intensificadamente. Personagens negros/as brasileiros como: Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Enedina Alves Marques, Alberto Guerreiro Ramos, Virgínia Leone Bicudo, Milton Santos, Lélia González, Abdias do Nascimento, Maria Beatriz do Nascimento, Marcelo Paixão; dentre outros/as, são referências que resistiram às desigualdades raciais e todas as formas de preconceitos raciais, mas que deixaram grandes contribuições para o campo do pensamento científico e para a sociedade.

Desse modo, considerando a importância do cinema negro como suporte antirracista a partir das artes na perspectiva educativa, no ancoramos em Prudente (2018). Segundo ele, para pensarmos na dimensão pedagógica do cinema negro considera-se a emergente necessidade da imagem de afirmação positiva da população negra, que se constituiu na população brasileira em grande expressão quantitativa, tornando-se por isso uma possível espécie de minoria majorizada. Para ele, considerou-se aí a condição de maioria absoluta da população e minoria que foi também absolutamente diminuta em relação ao poder socioeconômico do Brasil, que privilegiou socialmente o segmento mais próximo da analogia com o fenótipo do eurocaucasiano. Assim, as minorias constroem, por meio da dimensão pedagógica do cinema negro, sua imagem de afirmação positiva, humanizando ainda mais as relações humanas, na medida em que ensina a sociedade a se libertar do peso do preconceito racial, que a dificulta viver a contemporaneidade do conhecimento, que é antitético em relação ao preconceito. Assim,

Vê-se aí de forma cristalina e inequívoca a dimensão do cinema negro. No projeto cinematográfico em que o negro vai para além da posição de protagonista), sendo sujeito histórico, na medida em que reescrever com a objetivo de sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta contra a euro-heteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hétero-macho-autoritário (PRUDENTE, 2018, p. 105)

## Considerações Finais

As relações escravocratas incrustadas e solidificadas tanto na estrutura societária quanto no imaginário coletivo, além de reproduzirem de forma constante e variada as hierarquias e as posições de poder baseadas na ideia de raça e ampliarem os privilégios brancos, invisibilizam e deturpam as histórias, as memórias e as potências civilizacionais africanas, afro-americanas e afro-brasileiras.

Essas invisibilizações e deturpações negam e mascaram o longo caminho e a grandiosidade das produções e existências negras ligadas às tecnologias, à produção de diversos tipos de conhecimentos, sobretudo científicos e filosóficos, os personagens ícones da humanidade, os lugares e as posições sociais não estigmatizadas, obras e monumentos extraordinários etc., tudo aquilo que a Lei nº. 10.639/2003, enquanto um ordenador jurídico-educativo, permite e exige na contramão das racializações. E que isso possa acontecer de maneira que a ideia de *Taylor* confirmada por *Davenport* de que os/as brancos e a sociedade racista terão que *ver* e *se acostumar* com a igualdade de direitos entre as raças, em especial nos lugares seletivos pelo racismo, como os que pressupõem poder material, simbólico, racial, político, econômico, cultural etc. Que esse *ver* e *se acostumar* com uma realidade mais justa entre os grupos étnico-raciais, seja na oposição do que está na epígrafe deste capítulo, sem linchamentos raciais e sem tirar insígnias e símbolos que o racismo rotula como distantes e impossíveis para negros/as.

Diante disso, que as contribuições da obra *A história de um soldado* possam ser sempre lembradas enquanto instrumento-pedagógico-político, de leitura e de superação do racismo de maneira que a sociedade e a educação refutem os processos históricos reprodutores do racismo e os seus antagonismos, a esperança e a justiça racial enquanto reparadoras e reconhecedoras de direitos sociais para a população negra do mundo. Assim,

“retratos ‘realistas’ positivos não são o único meio de lutar contra o racismo ou de propor uma perspectiva liberatória. Dentro de uma estética brechtiana, por exemplo, estereótipos (não-raciais) podem servir para generalizar significados e desmistificar o poder estabelecido, ao mesmo tempo em que os personagens nunca são inteiramente positivos ou negativos, mas feitos de contradições” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 306).

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. p. 7-17.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.
- PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Razões afirmativas: relações raciais, pós-emancipação e história. **Interesse Nacional**, p. 39-46, out./dez. 2008.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afroameríndio. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6 – 25, jul./dez. 2019.
- SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ no ensino superior**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, 1995, pp. 175-203.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- SOUZA, Edileuza Penha (Org.). **Negritude, Cinema e Educação**: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006. volumes 1 e 2.

# Quilombo Onírico: cantando a liberdade

Ana Vitória Prudente<sup>1</sup>  
Afrânio Mendes Catani<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A cultura e a identidade negras sofrem com o tentame do apagamento de maneira recorrente e sistematizada. Na busca por justificar atrocidades criminosas da empreitada colonial, a colonialidade do poder não poupou esforços para transformar a população negra em vil objeto de exploração. Perder a memória do contexto escravocrata também foi e é uma medida de alienação do povo negro e africano, no qual desonera-se o Estado, as famílias oligarcas e instituições da responsabilidade de seus crimes contra a humanidade, bem como da possibilidade de restituição histórica por parte da população negra.

Abdias do Nascimento, no livro **Quilombismo**, elucida que “a despeito da manipulação de tantas estratégias e recursos para degradar, distorcer e esmagar a herança africana, a cultura convencionalmente tida como dominante careceu de aptidão para concretizar os objetivos que perseguia” (NASCIMENTO, 2019, p. 115).

---

1 Ana Vitória Prudente é mestre em Educação pela UNIFESP, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP, pesquisadora do Cinema Negro e da Música Popular Brasileira, atua como assistente de direção em cinema, produtora e apresentadora da Mostra Internacional de Cinema Negro. ([anavitoriaprudente@usp.br](mailto:anavitoriaprudente@usp.br)).

2 Afrânio Mendes Catani é professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e, atualmente, é professor sênior na mesma instituição. Pesquisador do CNPq.

A euroheteronormatividade, representada essencialmente pelo euro-hétero-macho-autoritário e cristão, não conseguiu suprimir por completo os valores, a cultura e a identidade africana e afro-brasileira. A mentira histórica da passividade negra-africana e afrobrasileira é reiteradamente exposta e interpelada pelas instituições, tradições, artistas e intelectuais da negritude, no Brasil e em outras partes do globo que também passaram pelo processo de sequestro colonial.

As expressões da barbárie colonial são muitas e estão presentes em diferentes meios, estabelecendo-se com diversos formatos, em prol da manutenção do *status quo*. Fanon (2022, p. 92) não nos permite que esqueçamos que a “opulência europeia é literalmente escandalosa, pois foi construída sobre as costas dos escravizados, nutriu-se do sangue dos escravizados, provém em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram edificados com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos.”

O eurocentrismo estrutura a tentativa de acultramento da pessoa negra como parte integral da política do Brasil, desde o contexto colonial até a atualidade. Essa tentativa se observa na tendência em construir e estabelecer estereótipos que representam a pessoa negra em uma axiologia negativa, que busca reduzir a persistência e resistência da cultura negra e africana em uma reminiscência folclórica.

A população negra, por sua vez, nunca desacreditou de sua humanidade e sequer desistiu da sua liberdade. A cultura negra, africana e afro-brasileira, sempre esteve e sempre estará comprometida com a liberdade da negritude. No artigo “O imaginário na encruzilhada: quilombando Cinema e Artes Visuais”, Prudente e Catani (2025) pontuam que as reiteradas tentativas de encerrar a história dos negros e negras no Brasil ao contexto de escravização não é uma perspectiva alinhada com a realidade, pois visa afirmar que a população africana e afro-brasileira deve ser lida só enquanto seres escravizados, “que aceitaram passivamente sua condição de degradação humana” (PRUDENTE, CATANI, 2025, p. 212).

É sabido, entretanto, que a produção da negritude é, em essência, uma cultura historicamente de libertação. “Embalados na esperança, os negros brasileiros não perderam sua alegria e esse gosto de cantar e dançar a vida e sim se prepararam para os momentos da luta mais difícil que virá”. (NASCIMENTO, 2019, p. 115). Os quilombos, por exemplo, são um testemunho de que a população negra africana e afro-brasileira

não ficou resignada, obediente diante da atrocidade da dignidade humana experienciada na colônia. “E nunca é demais enfatizar que a República de Palmares não foi apenas mais um entre os vários quilombos existentes por toda parte do território, mas consistiu em uma organização avançada que integrava muitos quilombos um esforço gigantesco e superior que depõe bem alto a respeito do amor à liberdade (NASCIMENTO, 2019, p.172)”.

O Quilombo de Palmares foi a primeira República na América, que se estabeleceu como Estado Paralelo, unindo negros, indígenas de diferentes grupos étnicos-raciais, brancos empobrecidos, homens e mulheres de diferentes idades, como um contraponto a monocultura do euro-hétero-macho-autoritário e cristão, como um contraponto ao sistema colonial e a economia escravista. Ou seja, o quilombo é a expressão da comunhão, da união fraterna e livre, é um projeto coletivo de uma sociedade estruturada na igualdade, na justiça e no respeito à biodiversidade.

Os quilombos, em uma primeira análise, sobretudo no contexto colonial, resultam da fuga do cativo para organização de uma sociedade que permitisse o resgate da dignidade. Essa ideia de Quilombo enquanto refúgio da população negra escravizada se estabeleceu no período escravista, pela coroa portuguesa. O historiador Clóvis Moura resgata a resposta do Rei a uma consulta do Conselho Ultramarino, em 1740, no qual se conceitua que quilombo seria a “habitação de negros fugitivos” (MOURA, 2022, p. 30).

Podemos observar, portanto, que a população negra teve um importante papel, ainda que no contexto de escravizado, como ser ativo nas lutas e reajustes do sistema escravista. Entretanto, os dados e narrativas que demarcam essa importância são subestimados por aqueles que constroem a história hegemônica. Em **Os quilombos e a rebelião negra**, Clóvis Moura elucida que a pessoa negra escravizada:

não era apenas coisa de acordo com as leis do tempo; se assim fosse não haveria outra dinâmica social durante o regime escravista além daquela que outras classes e camadas imprimiram, o escravo no entanto se de um lado era apenas coisa, do outro era ser. (...) E isso era suficiente para que, ao querer negar-se como escravo, criasse movimentos e atitudes de negação ao sistema (MOURA, 2022, p.20).

Moura leciona ainda que diferentemente do que é comumente apresentado, o escravizado no Brasil nunca foi um elemento passivo, pelo contrário. Ao apresentar os quilombos, ensina acerca de suas estruturas e versa sobre diversidade desses territórios no solo brasileiro, apontando que eles tinham tamanhos variados e que suas estruturas se diferenciavam de acordo com o seu número de habitantes, ou seja, quanto maior mais complexa era a sua organização, do ponto de vista da agricultura, política e social.

Na perspectiva marcial, se os pequenos quilombos podem ser considerados grupos armados, segundo Moura, os grandes tinham uma hierarquia militar na luta pela negação da ordem escravista. Em seu livro, o autor percorre a história de alguns quilombos e de seus líderes para que cheguemos nas insurreições e revoltas contra as estruturas coloniais e ao sistema escravista. Negros e negras tinham um papel de destaque no combate a hegemonia do poder e do suposto saber. O historiador elucida que as pessoas negras eram “seres que não apenas adquiriram um certo grau de consciência social que negava o estatuto escravocrata como também transmitiu de geração a geração esse grau de consciência crítica” (MOURA, 2022, p. 87).

## 2. Quilombo onírico: a resistência permanente da negritude

No filme **Ôrí**, de 1989, documentário dirigido pela cineasta Raquel Gerber, somos apresentados aos pensamentos, às contribuições políticas e acadêmicas da historiadora Beatriz Nascimento, no qual observamos a circularidade como uma expressão do aquilombamento:

A circularidade é uma forte expressão da africanidade, no qual o centro da circunferência é o ponto de convergência, é a encruzilhada (dessa maneira os caminhos da encruzilhada podem ser lidos como o raio entre o centro da circunferência e a sua borda). Afeto é uma força mobilizadora, a circularidade permite que todos se vejam e sejam vistos, um sentido Bantu, que segundo Nascimento (1989) narra no filme “Ôrí”, está estruturada na raiz da língua que é NTU, ou seja a relação de pessoa para pessoa. (PRUDENTE, CATANI, 2025, p. 205).

O filme traz a dimensão onírica do Quilombo, ao expressar a grandeza desse conceito na vivência da população negra, uma vez que o quilombo se estabelece nessa



relação de pessoa para pessoa. E com essa consciência a historiadora Beatriz Nascimento, por meio da mediação do filme **Ôrí**, “transcende uma visão limitada do entendimento das subjetividades da população negra” (PRUDENTE, CATANI, 2025, p. 209) e deixa cristalino que o Quilombo é/está nas religiões afro, no movimento negro, nos bailes Black Soul, nas agremiações de carnaval, no samba - enquanto dança e enquanto música.

A palavra Quilombo tem uma força e um poder que se revigora nas epistemes e na ontologia africana e afrodiaspórica, é um conceito científico, histórico e social tendo uma perspectiva mais holística do que apenas um lugar de refúgio. É possível compreender o Quilombo, especialmente na contemporaneidade, enquanto uma utopia onírica que liga as ancestralidade e futurismo, por meio da resistência, da cultura e identidade da população negra, uma vez que a busca por libertação permanece mesmo após a abolição da escravatura.

No Brasil - a despeito de algumas transformações tecnológicas que se apresentaram de maneira acelerada - temos instituições que resistem às alternativas de modificação mais profundas nas estruturas econômicas políticas, sociais e culturais, dado o passado colonial do Brasil e o interesse de garantir a manutenção de uma conjuntura de benefícios que foi justamente estabelecida pelo colonialismo. Nesse contexto, “o negro, em consequência do seu status inicial de escravo, situa-se até hoje nos níveis mais baixos de estratificação social” (MOURA, 2021 p. 140).

O processo da abolição da escravatura não garantiu o acesso ao espaço telúrico, bem como não significou a cidadania dos negros africanos e afrobrasileiros, pelo contrário: mesmo com leis que impedissem a escravização, a escravidão seguiu acontecendo de maneira ilegal durante alguns anos de nossa história, como elucida a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto, no capítulo “Por uma história que confronte memórias desumanizadoras construídas pelo racismo”, em livro intitulado **A resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial – Brasil 200 anos (1822 – 2022)**, organizado por Hélio Santos:

7 de setembro de 1822 se deu com a preservação de uma intensa e resistente escravização de africanos e seus descendentes, mantida na legalidade e até mesmo ao arrepio das leis do Império por mais de 66 anos, até 1888. Durante a maior parte desse período, centenas de milhares de africanos/as foram criminosamente submetidos/as à escravidão na contramão dos

compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em tratados internacionais antitráfico escravista desde meados dos anos 1820, ratificados na Lei Feijó, de 7 de novembro de 1831, e reafirmados na Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850. (PINTO, 2022, p. 38)

É preciso que tenhamos em mente que o Brasil foi o último país do globo a acabar com a escravidão, por meio da lei de abolição, promulgada em 13 de maio de 1888, sessenta e seis anos após a independência do Brasil, processo que pode – e deve – ser questionado. Era um país independente que mantinha uma parte significativa de sua população escravizada à revelia de suas próprias leis. É por essa mesma lógica que, a despeito das garantias constitucionais, a população negra ainda passa por mais desrespeito em relação a sua cidadania, em comparação com a população branca/caucasiana brasileira.

Ao tratarmos de Quilombo, estamos falando daquilo que se busca no campo do ideal, é tentar estabelecer uma outra realidade possível. O conceito de *quilombo onírico* se estrutura, portanto, a partir dessas percepções. Se a realidade institucionalizada não é alinhada com a justiça, com a ética, é preciso buscar a utopia, construir um espaço ainda que ideário de existência diversa no qual haja harmonia, por meio do respeito. O quilombo é a tentativa de transformar em realidade o sonho de libertação com o qual a nossa alma regozija, enquanto onírico é um adjetivo que se refere ao campo dos sonhos, aquilo que está para além da realidade, está no campo da imaginação, quimérico, mas que – nesse caso – pode ser realizado, concretizado.

*Quilombo Onírico* representa, assim, a dimensão de ideal ético, e é tratado por meio da criatividade daqueles que ainda buscam libertação. Essa expressão representa a utopia subjetiva de quem tem o corpo dominado (ou subjugado), mas que preserva a alma livre. A alma que goza de liberdade tem consciência da sua identidade e busca pela libertação dos corpos daqueles que são tolhidos pelo colonialismo.

No contexto colonial as pessoas negras eram escravizadas por meio da força vil, ou seja, tinham seus corpos dominados. Mas não eram escravos, pois suas almas eram livres e, portanto, lutavam por dignidade.

Aquilombar-se é assumir uma posição de resistência a hegemonia do poder e do saber, é apresentar outras formas de ver, perceber, sentir, entender e se relacionar com o mundo para além das que já estão dadas. Na contemporaneidade, a necropolítica

tenta negar a existência da população negra, ou subjugar esse grupo étnico-racial a uma estratificação mais baixa no campo social. O quilombo onírico, por sua vez, por meio da arte, mantém viva a luta pela libertação.

## 1. Canção: o campo de existência do Quilombo Onírico

A música é um dos fenômenos sociais mais pungentes das relações humanas, em constante transformação, e possui marcas indeléveis dos contornos conflitantes da cultura. Sendo uma expressão universal em que a sensibilidade humana projeta e forja contextos relacionais mutantes, repousa no seu caráter sensorial compartilhado, um potencial inequívoco ao uso ideológico, propagação de uma ideologia ou crença, refletor reluzente das relações sociais. Neste sentido, a música não passaria ilesa à experiência cultural nas sociedades racializadas do Ocidente, em especial a chamada música popular. No Brasil, a música popular nos oferece um rico panorama das relações raciais. (SANTOS, 2014, p. 47).

Ao falarmos sobre Música Popular neste capítulo, vamos restringir as canções, que segundo Cunha (1999), em seu dicionário epistemológico significam, objetivamente, “composição para ser cantada”; se na perspectiva histórica do vocábulo “canção” se expressou a noção de que o poema surge para ser cantado, esse entendimento se desfez ao longo do tempo, distanciando poesia e música entre escrita e canção popular.

O *Quilombo onírico*, entretanto, ganha a força da existência por meio de canções populares. As canções e suas performances recriam a história a partir de uma perspectiva da negritude, na qual saberes são expostos e outras possibilidades de cosmogonia são apresentadas.

A canção possui uma característica de versatilidade que a permitiu passar por diversas mudanças ao longo do tempo, assimilando novas tecnologias, novos padrões estéticos e novas funções sociais, mas sempre mantendo seu extraordinário poder comunicativo. Do universo tradicional dos acalantos, cantigas de roda e cantos de trabalho ao modismo descartável das paradas de sucesso, a canção é uma forma expressiva de ampla inserção social. (FALBO, 2020, p. 218).

Ao cantarmos certas canções damos voz a memórias africana e afrodiaspórica e, assim, confrontamos mais uma vez a hegemonia do poder e do suposto saber. Ao entoarmos canções que rememoram e remontam os quilombos, construímos oniricamente mais um espaço de liberdade, mais um espaço de libertação coletiva.

No contexto dos sistemas cognitivos africanos e afrobrasileiros, a palavra, além de ser signo naquilo que representa alguma coisa, é também investida de eficácia e de poder, pois a palavra falada mantém a eficácia de não apenas designar a coisa que se refere, mas também de apontar nela a mesma coisa em si. Ela traz em si aquilo que evoca; como continente ela contém, como força de enunciação, aquilo que a voz nomeou e denominou. Ela é, em si mesma, o acontecimento. (MARTINS, 2021, p. 93).

Se na perspectiva de Leda Maria Martins a palavra, por meio da vibração de seus sons, tem o poder de fazer acontecer, fazer aquilo que se diz, ser, a música, em canção, tem um papel relevante na cultura afrobrasileira. A palavra vibra por meio do som e, com a música, sua vibração ganha ainda mais potência, pois ultrapassa seus compositores e intérpretes, podendo ser invocada em qualquer lugar e a qualquer momento.

É preciso que tenhamos sempre em mente que o “colonialismo não faz concessões em prol do colonizado, ele as obtém por meio de sua luta” (PRUDENTE, CATANI, 2025, p. 214) e a Arte é uma expressão dessa luta no contexto contemporâneo, pois é uma possibilidade de reconhecimento e utilização de práxis e epistemologias que sofreram com a tentativa de negação colonial. É partindo dessa perspectiva que analisaremos duas canções que evocam o **Quilombo Onírico** e que nos convocam ao ato de aquilombamento.

a) Meu Quilombo – Celso Luiz Prudente e Alexandre Vargas

Sua presença é alegria  
Na roda coletiva do saber de Rá  
Na festa comum africana  
A dialética da alegria é o plek-que-te-plek do tambor  
Na magia do tamanco da baiana  
Se precisar do meu canto eu vou lá

Mas é só pra você que eu vou cantar  
Eu vivo te esperando pra dançar, dançar, dançar a a a  
A união na roda  
Da sua saia  
O balangandã é a voz da sua história  
E Oxum é a doçura da dança da paz  
Contra toda distopia, viva a dança quilombola  
(PRUDENTE, VARGAS, 2024, p. 23).

A escolha dessa canção se dá por ser uma das músicas temas da 20ª Mostra Internacional de Cinema Negro, um ano de efeméride deste programa acadêmico cultural da negritude. A música foi lançada em 2024, com o apoio do Museu de Imagem e Som de São Paulo, ocasião em que se gravou o clipe com a interpretação do ator e músico Bussaka Kabengele<sup>3</sup>.

A composição está disponível no livro **Cinema Negro – 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro**, que usamos como referência textual no presente texto. Mas, por considerarmos a intersecção de linguagens e a importância do som ao tratarmos de música, ao falarmos da força criadora da palavra, convidamos - para a fruição dessa obra - que seja exercida também a escuta da canção.

Agô, agooo o seu corpo é a circularidade do meu tambor  
O seu jeito é minha utopia Quilombola  
O melhor do meu sonho quando rola  
O seu jeito tão doce de me tocar  
Me toque, me toque, me toque que eu quero dançar  
(PRUDENTE, VARGAS, 2024, p.23).

Em “Meu Quilombo”, música de Vargas e Prudente (2024), temos o resgate da memória, em uma noção de tempo espiralar, por meio do afeto. No tempo espiralar (MARTINS, 2021) conceitos se encontram, linguagens dialogam, memórias e sonhos com o futuro se confundem e produzem caminhos diversos de interpretações possíveis, como podemos observar na letra “Meu Quilombo”, em que o tempo bailarina

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MqXXbS4Pp98> [Último Acesso 24 ago. 2025].

(MARTINS, 2021), pois expressa uma temporalidade que é curvilínea: “um tempo que não elide a cronologia, mas que a subverte. Um tempo curvo, reversível, transverso, longo e simultaneamente inaugural, uma *sophya* e uma cronosofia em espirais” (MARTINS, 2021, p. 42).

A música é uma possibilidade de caminho para a atualização da realidade e, também, para recobramos nossa autoestima, por ser uma linguagem que propõe outros modos de escrita da coletividade. Na música “Meu Quilombo” o coletivo tem força nas percepções e sentimentos dos indivíduos. Na música de Vargas e Prudente (2024) podemos observar a ideia de Quilombo como expressão de realização, de alegria, uma utopia presente. Verificamos, portanto, por meio da canção, a existência do *Quilombo onírico*.

Nessa canção a dança quilombola se coloca contra a distopia, ao acontecer na “Roda coletiva do saber de Rá/ Na festa comum africana/ A dialética da alegria é o plek-que-te-plek do tambor”; ao tratar de Rá (criador), os compositores trazem à música o saber “criador” como proposta coletiva. Sobre “roda” podemos considerar os saberes e criações que emergem da roda de samba, que representa a dialética da alegria, uma alegria guerreira por ser de resistência “presente no plek-que-te-plek do tambor”:

No Brasil o quilombo se constitui como produto da união de pessoas de diferentes culturas para alcançar objetivos comuns. (...) neles havia a convivência entre diversas etnias e setores oprimidos pela sociedade hegemônica, em continuidade ao sentido de organização quilombola dos africanos de origem banta. Um dos momentos de integração da diversidade cultural ocorria, no âmbito dos quilombos brasileiros, na hora em que seus habitantes se reuniam para os batuques. (PRUDENTE, 2011, p. 30)

Ao falarmos sobre a roda de samba, é preciso que reconheçamos a sua importância para a afirmação da identidade da população negra no Brasil, seja ela africana ou afrodiaspórica, porque “os instrumentos musicais afro, especificamente, ocuparam posição privilegiada no esforço de construção de um espaço onírico que representasse uma alternativa existencial para o negro brasileiro” (PRUDENTE, 2011, p. 34).

No verso “Agô, agooo o seu corpo é a circularidade do meu tambor” o pedido de licença para tocar o tambor está – simbolicamente - associado ao pedido de licença

para tocar no corpo da pessoa com quem se deseja dançar. E, ao tocar o tambor, todo o corpo samba: as mãos, os pés e quadris em especial, todo o corpo-tela, “síntese poética do movimento” (MARTINS, 2021, p. 79), mobiliza-se nos ritornelos do tempo.

No próprio âmbito da experiência estética da palavra, o tempo ritma uma das mais belas formas de expressão do humano e de transgressão da concepção do tempo como linearidade absoluta, a linguagem poética, seda da poesia, seja a dos mitos. Poesia é tempo. Tempo como ritornelo, disperso em uma espacialidade rítmica. (MARTINS, 2021, p. 30).

Na interpretação de Bukassa Kabengele temos a harmonia trabalhada na relação melódica de voz e violão, no qual as células rítmicas da sincopa trazem a sensação de ginga, presente na música popular, especialmente no samba e no jazz. Misturam-se dimensões espaciais e temporais, por meio de sensações de antecipação do arranjo, em que vemos o onirismo do quilombo e a sua possibilidade de realização, uma sobreposição entre passado, presente e futuro, sem sabermos de fato qual é qual.

b) Fina Beleza – Celso Luiz Prudente e Anderson Brasil<sup>4</sup>

Essa canção foi a música tema da 17ª edição da Mostra Internacional de Cinema Negro, lançada em 2021. Sua escolha para a análise se dá por ser a música de abertura do programa “Quilombo Academia” da Rádio USP, programa radiofônico que aborda temas da negritude e os saberes afro-ameríndios por meio da música, em que o compositor Celso Luiz Prudente é o apresentador. Nessa emissão radiofônica temos o quilombo onírico estabelecido em um espaço de radiodifusão para o acesso às massas.

A canção é composta pela interpretação vocal de Fabiana Cozza, acompanhada pelo contrabaixo suingado do músico Fi Maróstica. Cabe elucidar que Fabiana, além de cantora, é também pesquisadora no campo da música. No artigo “A construção interpretativa na canção popular”, escrito em coautoria com Ruth Ramalho Ruivo Palladino, elas dissertam sobre o papel do intérprete, estabelecendo que a pessoa cantora

---

4 A performance está disponível no Canal da Mostra Internacional de Cinema Negro na plataforma de vídeos do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=PJVUS40ZuHk> [último acesso em 25 ago. 2025].

Não é um repetidor de estruturas musicais definidas em partitura, mas sim, um tradutor, um criador que ilumina a obra do compositor. Alguém capaz de expressar conteúdos que não estão grafados sem partitura. Mais do que isto, alguém capaz de abrir novos espaços de elaboração da canção, colocar uma lupa sobre a palavra parceira da melodia iluminando signos, gerando novos significados. (SANTOS, PALLADINO, 2019, p. 145).

Observamos que sua interpretação em “Fina Beleza” trouxe para a música um universo imaginativo, de inventividade e memória. Além de demonstrar um conhecimento técnico musical presente na sua percepção de tempo, ritmo, métrica da letra e afinação impecável, Cozza trouxe à canção um corpo sensível que emociona e que se deixa emocionar por aquilo que a letra apresenta.

A música começa com o tempo sendo marcado pelo grave som do contrabaixo, até sermos surpreendidos pela potência vocal da contralto. Em sua primeira estrofe, “O Griô cantou, sua boca banto escreveu/Cantou lá na senzala onde o samba nasceu”, Cozza evoca sua ancestralidade, acordando a memória da construção do samba por meio do “banto canto doce da liberdade”. Santos e Palladino (2019, p.152) elucidam a importância das palavras na canção, ao reconhecer que essas “devem evocar imagens, lembranças e conteúdos singulares e culturais próprios, instaurando uma história entre o cantor e a canção, o que permite que ele se faça coautor daquela trama”.

A letra de Prudente e Brasil (2021) apresenta a luta por consciência, estabelecida em Palmares por meio de uma “pedagogia comunal da afro-solidariedade”, uma vez que em Palmares brancas/brancos empobrecidos, negros/negras e indígenas conviviam em harmonia e inclusive cantavam, sambavam juntos. A composição também afirma que o Samba é a alma do Brasil, por ser um canto que entoa a liberdade e a união fraterna entre os diferentes grupos étnico-raciais. E, embora o corpo negro tenha a sua existência negada no Brasil, o samba, criado pela negritude, atravessou – literalmente – o Mundo, chegando até mesmo em Marte, por meio da NASA.

Por fim, a letra rememora o Griô Ké Ketí, o poeta do morro, cantor de sambas que trazia em suas letras críticas sociais, sendo um importante cronista das comunidades empobrecidas:

O samba é egípcio banto,  
Deus conta as suas belezas...



Eu sou o samba, Zé Ketí que me disse  
Mesmo com o corpo negro negado aqui  
Eu sou o samba. Griô Zé Ketí resiste  
O poeta não muda de opinião  
(PRUDENTE, BRASIL, 2021, p.32)

## Referências bibliográficas

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FALBO, C. V. A palavra em movimento: algumas perspectivas teóricas para a análise de canções no âmbito da música popular. **Per Musi**, n.22, p. 218-231, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/f4RMVbcTmbhZ8GDNwQ7GZvx/?format=html&lang=pt>

Último acesso 23 ago. 2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?** São Paulo: Editora Dandara, 2a. ed., 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva, Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Por uma história que confronte memórias desumanizadoras construídas pelo racismo. In: SANTOS, Hélio. **A resistência negra ao projeto de exclusão racial: Brasil 200 anos (1822-2022)**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

PRUDENTE, Ana Vitória, CATANI, Afrânio Mendes. O imaginário na encruzilhada: aquilombando Cinema e Artes Visuais. In: BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **A trama das ficções: debates entre educação, arte e design**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1587](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1587) . Acesso em 25 agosto. 2025.

PRUDENTE, Ana Vitória. **Mostra Internacional do Cinema Negro: a Educação nas relações étnico-raciais para além da euroheteronormatividade**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Paulo) - Guarulhos/SP, 2023.

PRUDENTE, Celso Luiz. **Tambores negros: antropologia da estética da arte negra dos tambores sagrados dos meninos do Morumbi – pedagogia afro**. São Paulo: Editora Fiuza, 2011.

PRUDENTE, Celso Luiz, VARGAS, Alexandre. Meu Quilombo. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro: 20 anos de questionamentos e realizações: homenagem ao pensamento de Luiz Felipe de Alencastro**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1463](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1463) . Acesso em 24 ago. 2025.

PRUDENTE, Celso Luiz, BRASIL, Anderson. Fina Beleza. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de. **Cinema negro: D'África à diáspora – o pensamento antirracista de Kabengele Munanga**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1167](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1167) . Acesso em 24 ago. 2025.

SANTOS, Kywza Joanna Fidelis Pereira dos. **Dos orixás ao black is beautiful: a estética da negritude na música popular brasileira**. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13892>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SANTOS, Fabiana Cozza dos; PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. A construção interpretativa na canção popular: “Tiro de Misericórdia” na voz de Titane. **Música Popular em Revista**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 142–158, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13152>. Acesso em: 24 ago. 2025.

## Referências audiovisuais

ÔRÍ [filme]. Direção: Raquel Gerber, brasileiro, 1989, longa-metragem (93 min).

# Cinema e racismo: entre heróis e estereótipos, ainda estamos aqui

André Luiz Nicolitt<sup>1</sup>  
Janderson Sales Peixoto<sup>2</sup>

## Introdução

A primeira e talvez a única certeza que se poderá extrair do presente ensaio é que fomos tomados por uma alegria enorme em ver o Brasil ganhar pela primeira vez a tão almejada estatueta do Oscar, como fez com o filme “Ainda estou aqui”. Alegria só não foi maior porque a interpretação maravilhosa de Fernanda Torres de igual modo, mereceu a premiação.

---

1 Pós Doutor pela Universidade da Califórnia – Berkeley. Doutor em Direito pela Universidade Católica Portuguesa – Lisboa, 2011. Mestre em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2003. Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense – UFF. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Justiça Administrativa (Mestrado Profissional) da Universidade Federal Fluminense – UFF. Membro do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais – Ibccrim. Membro do Instituto Carioca de Criminologia – ICC. Juiz de Direito Titular do Juizado Especial Criminal de São Gonçalo – RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5066963398936027> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3857-3838> [anicolitt@gmail.com](mailto:anicolitt@gmail.com)

2 Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Justiça Administrativa da Universidade Federal Fluminense (PPGJA/UFF); Advogado desde 2012. Pós Graduado em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá (2016). Pós Graduado em Direito Processual Civil (NCPC) na Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ (2016). Pós Graduando de Direito Administrativo na Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ. Pós Graduando em Direito Ambiental na Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - EMERJ

O filme é impactante. Os primeiros 30 minutos promovem profunda angústia e tensão. A forma inteligente, organizada e sutil de abordar a crueldade da ditadura militar no Brasil, apontando as mortes e os desaparecimentos de pessoas, ao mesmo tempo em que transcorre o drama de uma família vitimada pelo autoritarismo do regime revela a força das mulheres, seja na condição de esposa, na condição de mãe ou na condição de lutadora, profissional e ativista. Para encerrar, uma cena antológica de Fernanda Montenegro.

Todavia, na condição de pessoas negras, quase tudo nos remete a pensar as coisas sob essa ótica. O sucesso do filme nos levou a refletir sobre as dimensões de toda e das várias espécies de autoritarismo e totalitarismo. Foi inevitável não comparar o tamanho do holocausto judeu, da ditadura militar no Brasil, a escravidão negra e a necropolítica<sup>3</sup> aprofundada apesar da redemocratização.

A inquietação deu-se primeiramente em razão da grande comoção que sempre desperta, destacadamente através do cinema, o holocausto judeu pelo mundo, e no caso brasileiro, a ditadura militar, que com o filme em apreço, foi grande sucesso de público e bilheteria.

Sem, por óbvio, querer diminuir a crueldade, a gravidade e a reprovabilidade desses fatos históricos, não podemos deixar de destacar, o quanto não vemos a sociedade escandalizada, indignada, envergonhada, com a escravidão negra no Brasil.

Enquanto o Nazismo, no território Europeu, em termos concreto, dominou aproximadamente duas décadas, e a ditadura militar no Brasil durou aproximadamente três décadas, a Escravidão negra no Brasil, perdurou durante 350 anos, sequestrou uma multidão de negro trazidos por navios negreiros da África, mantendo-os em cárcere privado e trabalhos forçados, impondo sofrimento, crueldade, dor, estupros e mortes de milhões de negros ao longo desses séculos de horrores.

No entanto, todo o terror causado, não possui a mesma visibilidade, a mesma empatia, o mesmo sentimento de indignação que os outros eventos históricos. Olvida-se e raramente associa-se o fato de que, muito antes do holocausto judeu, as primeiras experiências de campos de concentração e extermínio de pessoas em razão da raça, ocorreu nas *plantations* e nas senzalas<sup>4</sup>. Essa tecnologia de campo e extermínio fundada na

---

3 MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

4 NASCIMENTO, D. A. (2016). **A exceção colonial brasileira**: o campo biopolítico e a senzala. Ca-

raça, só foi possível ser aplicada no território europeu, em razão de uma “bem sucedida” experiência passada ocorrida com os negros cativos destacadamente nas Américas.

Adotamos no trabalho o método crítico. A crítica conduz a uma atividade específica da razão, de fazer discernimentos e juízos. A crítica passa a ter uma dimensão essencial de denunciar abuso de poder e uma função de contestação e desmistificação<sup>5</sup>. Trata-se, a crítica, de instrumento de conhecimento que despreza as construções inconscientes, indaga sobre os fundamentos situando-se entre o ceticismo e a dogmática<sup>6</sup>. A crítica visa à produção de um conhecimento-emancipação<sup>7</sup>.

O presente ensaio pretende assim, buscar, através do método crítico, promover emancipação para todas as vulnerabilidades, estimulando a ampliação da sensibilidade e empatia de modo não seletivo e excludente, o que buscaremos, ora insinuando (como agora se faz para lembrar dos povos ciganos mortos nos campos nazistas, os povos originários exterminados no território Brasileiro), ora escarnecendo (como a visibilização que se buscará dar aos escravizados, aos negros periféricos do Brasil contemporâneo) a realidade histórica e a contemporaneidade cruel que tocam os oprimidos, que no presente texto, especialmente são representadas pelas pessoas negras.

Como dito, a reflexão foi provocada pelo filme, que nos fez também pensar sobre o próprio cinema. Como o cinema e a indústria cinematográfica contribuem para criarem heróis, para forjarem estereótipos, para promoverem emancipação ou aprofundarem o racismo. Como o cinema é arte e também indústria, como também é sentimento, é lucro e poder.

Adjacente a esta inquietação provocada pela película, é possível pensar o cinema a partir de suas abordagens e roteiros, de seus atores e atrizes e demais trabalhadores desse ramo, bem como, é possível pensar também através do público/consumidores.

Com efeito, a partir de levantamento de dados, revisão bibliográfica e observação implicada, já que ostentamos a condição de pessoas negras que consomem ou assistem filmes, buscaremos contribuir criticamente para um debate antirracista através do cinema.

---

dernos De Ética E Filosofia Política, 1(28), 19-35. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/116276>.

5 BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 154.

6 *Ibid.*

7 CLÉMENT, Elisabeth et al. **Dicionário Prático de Filosofia**. Edição Original: Paris, Hatier, 1994. 2. ed. portuguesa: Terramar, jan. 1999. p. 80.

## 1. Cinema e Empatia

No mundo contemporâneo, diversas palavras e expressões foram popularizadas, passando a ser utilizadas em diferentes contextos e momentos. Entre as mais recorrentes, destaca-se a empatia.

Na antiguidade grega, através do teatro, *empathéia*, composta por *én* (dentro) e *phatos* (paixão, sentimento, sofrimento, afeto) relacionava-se à relação emotiva que ligava ator e espectador. É como se através de “algo externo”, se provocasse “algo dentro”, um envolvimento através de gestos, voz, posturas, ou seja, algo bem sensorial, mais tarde na Europa, associada a estética filosófica (modo de investigação das sensações e sentidos)<sup>8</sup>.

Há ainda associações da empatia fenômenos delimitados como solidariedade, ajuda, consolo. Husserl sinaliza sua aproximação com a alteridade, algo mediador e constitutivo das experiências intersubjetivas<sup>9</sup>. Em termos bem objetivos, a empatia é “a capacidade de identificar-se com o outro”<sup>10</sup>, capacidade de “sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa”<sup>11</sup>.

Os textos, livros, postagens, discursos e filmes estão repletos dessa palavra. Entretanto, o distanciamento entre o que se fala e o que se sente pode ser percebido e, por diversas vezes, analisado no contexto de uma comoção (ou ausência dela) em relação a uma causa ou grupo.

Quando transportado para o mundo cinematográfico, não há problema algum em que o Brasil pare para acompanhar a dor de uma família de classe média que viu seu principal provedor ser sequestrado pela ditadura, como ocorreu no premiadíssimo filme *Ainda Estou Aqui*, de Walter Salles, ou que as salas de cinema se encham para conhecer a bela história de Olga Benário, jovem alemã, judia, vítima de perseguição nazifascista. O que talvez gere certo incômodo é perceber que determinadas pautas,

---

8 MANGANARO, Patrizia. **Fenomenologia da relação**: A pessoa humana em Edith Stein. Curitiba, Juruá, 2016, p. 40-45.

9 BAREA, Rudimar. **O tema da empatia em Edith Stein**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

10 FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. Curitiba: PSD Educação, 2020, p. 279.

11 FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004, p. 734.

causas e dores não recebam o mesmo engajamento, popularidade ou até mesmo a famigerada empatia.

É possível que a leitura dessas primeiras linhas desperte, de imediato, uma resistência aos argumentos apresentados, levando o leitor a concluir: “Ora, é natural que um filme obtenha mais sucesso que outro; isso é perfeitamente normal.” Embora tal percepção seja legítima em um primeiro momento, há um plano de fundo e um percurso analítico que não podem ser ignorados. Esse exercício interpretativo exige do leitor não apenas um posicionamento crítico, mas também a capacidade empática e a disposição para dirigir um olhar atento ao clamor daqueles, cujas vozes foram silenciadas.

Todo filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível e mantém relações complexas com o mundo real. Pode ser parcialmente seu reflexo, mas também pode ser sua recusa. Em síntese, constitui um ponto de vista sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo<sup>12</sup>.

Sustenta-se que a arte é uma manifestação humana capaz de expressar sentimentos, emoções, história e culturas através de valores estéticos por diversas formas de comunicação, de modo que o cinema, como uma das expressões da arte, não está apartado das dinâmicas das sociedades. Ao contrário, historicamente, por natureza, atua no campo das representações de vidas, cotidianos, imagens, histórias e valores sobre indivíduos. Dessa forma, o cinema foi apropriado para atender interesses, assumindo outras finalidades para as quais foi inventado. As estruturas hegemônicas de poder que atuavam no século XIX e XX se valeram da grande aceitação do cinema junto às massas como opção de lazer, para difusão de ideologias racistas, de justificativas e consolidação da segregação racial nos Estados Unidos, apartheid na África do Sul e outras formas de manifestações do racismo nos contextos afrodiáspóricos<sup>13</sup>.

Para ilustrar o poder do cinema e a (de)formação do imaginário não podemos deixar de trazer a discussão o filme emblemático dentro da história do cinema. O ressentimento surgido no sul dos Estados Unidos durante a Reconstrução é justificado no filme “O Nascimento de uma Nação”, de D.W. Griffith. Já em 1915, houve dinheiro

---

12 VANOYE, François; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 56.

13 XAVIER, Leila da Silva. **Zózimo Bulbul e glória rolando em ação: A luta antirracista e de colonial do cinema negro de brasil e cuba**. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2023.

e muito público para um filme que propagava a ideia de que as políticas integracionistas trouxeram um mal aos Estados do Sul. Aquela representação falsa do negro americano alardeada pelo referido filme, acabou por contribuir para o fortalecimento da ideia do homem negro como perigoso e prejudicial à estabilidade e à união nacional<sup>14</sup>.

No Brasil, o mercado cinematográfico ficou em festa, no dia 02 de março de 2025, finalmente o país ganhou um tão sonhado Oscar. A premiação ocorreu durante o carnaval, e no maior clima Copa do Mundo, o Brasil “parou” para torcer pelo filme brasileiro *“Ainda Estou Aqui”*

O filme, dirigido por Walter Salles e baseado no livro homônimo de Marcelo Rubens Paiva, que narra a trajetória de Eunice Paiva, esposa do deputado Rubens Paiva, desaparecido político durante a ditadura militar brasileira. A obra retrata, de forma sensível e contundente, a luta dessa mulher para criar os filhos e enfrentar as adversidades impostas pelo regime, ao mesmo tempo em que busca respostas sobre o paradeiro do marido. Por meio de uma narrativa intimista, o longa revela as marcas da violência de Estado. Foi agraciado com o prêmio de melhor filme estrangeiro.

Essa vitória desperta uma curiosidade a respeito das temáticas abordadas nos filmes vencedores da categoria principal. Nas premiações de melhor filme alguns assuntos podem ser mais notados do que outros. Diante disso, em seguida apresentaremos uma análise dos 97 vencedores do Oscar de melhor filme, desde 1927 até 2024. Será subdividida nas seguintes categorias: Drama Social/psicológico, Épico histórico/guerra, Discriminação racial/étnica, Escravidão, Judaísmo/antisemitismo.

A escolha desse levantamento, visa compreender as escolhas das premiações, e identificar algumas tendências para determinados temas ao longo das décadas, para tanto alguns filmes que mais representam as temáticas predominantes, serão destacados.

A década de 20, inaugura as premiações do Oscar, logo nos primeiros anos da premiação (1927–1939), predominavam produções com forte apelo épico ou mais voltadas aos conflitos históricos, como em *Wings* (1927)<sup>15</sup> e *All Quiet on the Western Front* (1930)<sup>16</sup>, representando cerca de 50% das obras vencedoras. O restante se concentrava

---

14 NASCIMENTO, Pedro de Alencar Sant’Ana do. **Articulações antirracistas de imagens de violência policial no documentário norte-americano contemporâneo**. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói – 2021.

15 Produção estadunidense vencedora do primeiro Oscar de Melhor Filme, notável pelo uso pioneiro de cenas aéreas e por representar o heroísmo e o sacrifício dos pilotos durante a Primeira Guerra Mundial.

16 Adaptação do romance de Erich Maria Remarque que retrata de forma crítica e realista a experiência de soldados alemães na Primeira Guerra Mundial, enfatizando a desumanização e o trauma psicológico



em dramas sociais e romances, com raríssima abordagem de questões raciais ou étnicas.<sup>17</sup>

Na década de 1940, momento na qual o mundo vivenciará o conflito da Segunda Guerra Mundial, houve um crescimento das narrativas que exploravam o nazismo e o antissemitismo, como em *Casablanca* (1942)<sup>18</sup> e *Gentleman's Agreement* (1947)<sup>19</sup>, este último um marco da época, por enfrentar diretamente a discriminação contra judeus. Aproximadamente 40% dos filmes do período tinham ligação com guerras ou eventos históricos.<sup>20</sup>

Os anos 1950 reforçaram o gosto por grandes épicos, como *Ben-Hur* (1959)<sup>21</sup>, que associava retratava a história de um jovem judeu, acusado de traição, por seu amigo romano, e que foi condenado à escravidão, mantendo ainda produções voltadas a conflitos militares (*The Bridge on the River Kwai*, 1957)<sup>22</sup>. Ou seja, cerca de 10% das obras desse período abordavam o tema escravidão, mas geralmente ambientadas em contextos históricos mais distantes, com foco em uma escravidão isolada do personagem principal.<sup>23</sup>

Já a década de 1960 trouxe um leve deslocamento para histórias de crítica social e representações de minorias, como em *In the Heat of the Night* (1967)<sup>24</sup>, que enfrentou o racismo de forma direta. Ainda assim, 40% das produções mantiveram a característica de épico histórico ou filme de guerra, em uma clara evidência de que a academia continuava a privilegiar esse modelo de produção.<sup>25</sup>

---

decorrentes do conflito.

17 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

18 Filme ambientado na Segunda Guerra Mundial, cuja narrativa articula romance e dilemas morais, explorando o impacto político e humano do contexto bélico.

19 Obra que examina o antissemitismo nos Estados Unidos, utilizando a perspectiva de um jornalista que se faz passar por judeu para vivenciar e denunciar a discriminação.

20 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

21 Superprodução épica ambientada na Judeia do século I, que combina narrativa de vingança e conversão espiritual, marcada por sua grandiosidade técnica e cenográfica.

22 Drama de guerra que problematiza honra, lealdade e sobrevivência, centrando-se na construção de uma ponte por prisioneiros de guerra sob controle japonês durante a Segunda Guerra Mundial.

23 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

24 Thriller policial que articula investigação criminal e crítica social, abordando o racismo e as tensões regionais no sul dos Estados Unidos.

25 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>.

Nos anos 1970, algumas mudanças podem ser sentidas, o foco desloca-se para dramas de cunho psicológico, familiar e social, como *Kramer vs. Kramer* (1979)<sup>26</sup> e *One Flew Over the Cuckoo's Nest* (1975).<sup>27</sup> O predomínio de conflitos históricos caiu para cerca de 20%, e praticamente não houve vencedores com temática central na escravidão ou no judaísmo.<sup>28</sup>

Os anos 1980, contudo, trouxeram novamente ao centro narrativas sobre líderes e conflitos étnicos ou religiosos, como *Gandhi* (1982)<sup>29</sup> e *Driving Miss Daisy* (1989)<sup>30</sup>, esta última articulando racismo e judaísmo no contexto norte-americano. Temas ligados a discriminação representaram cerca de 40% da década, com destaque para *Chariots of Fire* (1981)<sup>31</sup> e seu tratamento das barreiras enfrentadas por atletas judeus.<sup>32</sup>

Nos anos 1990, o impacto de *Schindler's List* (1993)<sup>33</sup> consolidou o Holocausto como um dos temas de maior repercussão histórica na premiação, enquanto *Dances with Wolves* (1990)<sup>34</sup> reabriu espaço para o debate sobre o tratamento dado a povos indígenas. Ainda assim, aproximadamente 60% dos vencedores do período se enquadraram em dramas ou romances de apelo amplo, como *Forrest Gump* (1994)<sup>35, 36</sup>.

---

[www.oscars.org/oscars](http://www.oscars.org/oscars). Acesso em: 31 jul. 2025.

26 Drama que analisa transformações nos papéis de gênero e na estrutura familiar, a partir de um litígio judicial pela guarda de um filho.

27 Adaptação do romance de Ken Kesey que expõe relações de poder e opressão institucional em um hospital psiquiátrico, questionando normas sociais e médicas.

28 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

29 Cinebiografia que acompanha a trajetória política e espiritual de Mahatma Gandhi, enfatizando a resistência não violenta como estratégia de libertação nacional.

30 Narrativa que examina relações raciais e de classe no sul dos Estados Unidos, a partir da convivência entre uma mulher judia e seu motorista negro.

31 Representação ficcional de eventos nas Olimpíadas de 1924, que contrapõe motivações religiosas e patrióticas no esporte de alto rendimento.

32 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

33 Drama histórico que documenta a atuação de Oskar Schindler no resgate de judeus durante o Holocausto, integrando recursos narrativos e realismo visual para memorializar o genocídio.

34 Produção que problematiza o encontro cultural entre colonizadores e povos indígenas Lakota, no contexto da expansão norte-americana do século XIX.

35 Filme que reconta eventos centrais da história dos Estados Unidos no pós-guerra, por meio da perspectiva de um protagonista com deficiência intelectual, discutindo acaso, mérito e destino.

36 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>.

O início do século XXI diversificou ainda mais as pautas. Obras como *Gladiator* (2000)<sup>37</sup> revisitaram a escravidão em tom épico, todavia mais uma vez com foco na escravidão proporcionada pelo império romano, que por sua vez tornava os povos invadidos e dominados em seus escravos. Enquanto *Crash* (2005)<sup>38</sup> e *Slumdog Millionaire* (2008)<sup>39</sup> abordaram, respectivamente, racismo e desigualdade social. Apesar disso, o drama contemporâneo manteve-se majoritário, ocupando cerca de 60% dos títulos vencedores.

Entre 2010 e 2019, houve um retorno vigoroso às temáticas raciais e à escravidão, com *12 Years a Slave* (2013)<sup>40</sup> e *Green Book* (2018)<sup>41</sup>, ao lado de produções de caráter experimental ou fantástico, como *The Shape of Water* (2017)<sup>42</sup>. Essa década apresenta cerca de 30% das obras dedicadas a questões étnicas ou históricas e outros 60% a dramas sociais e psicológicos.<sup>43</sup>

Por fim, entre 2020 e 2024, prevaleceram narrativas intimistas, como *Nomadland* (2020)<sup>44</sup> e *Coda* (2021)<sup>45</sup>, combinadas com experimentações formais, caso de *Everything Everywhere All at Once* (2022)<sup>46</sup>. O contexto histórico e político permaneceu presente em títulos como *Oppenheimer* (2023)<sup>47</sup>, que dialoga com as

---

[www.oscars.org/oscars](https://www.oscars.org/oscars). Acesso em: 31 jul. 2025.

37 Narrativa épica que revisita a Roma Antiga, explorando temas de vingança, honra e instabilidade política, com forte apelo visual e coreográfico.

38 Drama coral ambientado em Los Angeles que investiga as intersecções entre raça, classe e preconceito, propondo uma reflexão sobre tensões sociais contemporâneas.

39 Produção ambientada na Índia contemporânea que articula romance e crítica social, explorando desigualdade, violência urbana e mobilidade social.

40 Adaptação da autobiografia de Solomon Northup, que denuncia a brutalidade da escravidão nos Estados Unidos por meio de uma abordagem visual e narrativa contundente.

41 Drama inspirado em fatos reais que examina relações raciais nos Estados Unidos dos anos 1960, a partir da interação entre um músico negro e seu motorista branco durante turnê no sul do país.

42 Fábula cinematográfica que combina fantasia e comentário político, ambientada na Guerra Fria, sobre alteridade e comunicação.

43 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

44 Filme que mescla ficção e documental para retratar trabalhadores itinerantes nos Estados Unidos pós- crise de 2008, problematizando precariedade e pertencimento.

45 Drama familiar que aborda inclusão e barreiras comunicacionais, narrando a história de uma jovem ouvinte em uma família surda.

46 Produção que utiliza o conceito de multiverso para discutir identidade, relações familiares e sentido existencial, articulando comédia, ação e drama.

47 Cinebiografia que investiga a trajetória de J. Robert Oppenheimer e o desenvolvimento da bomba

consequências éticas e políticas da ciência.<sup>48</sup>

De maneira global, ao analisar todos os 97 filmes premiados, percebe-se que o drama social/psicológico constitui o gênero mais recorrente, representando cerca de 45% das produções, seguido por **épicos históricos e filmes de guerra** (aproximadamente 35%). As temáticas ligadas à discriminação racial e étnica aparecem em cerca de 15% dos títulos, enquanto obras que tratam diretamente da escravidão somam pouco mais de 5% do total, concentrando-se em décadas específicas, como os anos 1950, 2010 e 2020.

É preciso a primeira monta construir uma observação a essa porcentagem da abordagem de escravidão, pois a definição de escravidão é colocada dentro de grupos, tais como escravos prisioneiros, escravos por dívida, povos dominados e também a escravidão do povo negro. Isso é, ao alcançar 5% do assunto ligado a escravidão, é preciso entender que todos os citados modelos de escravidão estão englobados na conta. Além disso o judaísmo e o antissemitismo, embora presentes em apenas cerca de 7% dos vencedores, exercem impacto cultural desproporcional, como evidenciam *Schindler's List* e *Gentleman's Agreement*.<sup>49</sup>

A tabela abaixo permite uma visão ampla da abordagem desses assuntos nas produções premiadas, e denota as temáticas mais abordadas e os períodos dos quais, cada gênero obteve mais premiações.

---

atômica, articulando dilemas éticos, ciência e política no contexto da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria.

48 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

49 OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025**. Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Quadro 1 – Distribuição temática dos vencedores do Oscar de Melhor Filme (1927–2024)

Década	Drama social / psicológico	Épico histórico / guerra	Discriminação racial / étnica	Escravidão	Judaísmo / antissemitismo
1927–1939	40%	50%	5%	0%	5%
1940–1949	30%	40%	15%	0%	15%
1950–1959	30%	55%	5%	10%	0%
1960–1969	35%	40%	15%	5%	5%
1970–1979	60%	20%	15%	0%	5%
1980–1989	40%	20%	30%	0%	10%
1990–1999	60%	20%	15%	5%	10%
2000–2009	60%	25%	10%	5%	5%
2010–2019	55%	15%	20%	10%	5%
2020–2024	60%	20%	10%	5%	5%
Total	45%	35%	15%	5%	7%

Tabela elaborada pelos autores.

Outro recorte importante que pode ser aferido e o de que, nenhum dos filmes enquadrados no assunto escravidão, abordam como tema central a escravidão do povo negro. Há de forma indireta e bem distante, sem um aprofundamento crítico da instituição, no filme *Gone with the Wind* (1939)<sup>50</sup>. Ou seja, dos 97 vencedores do Oscar de melhor filme, apenas o *12 Years a Slave* (2013), trata de maneira direta a escravidão do povo negro, ou seja um pouco mais 1% dos filmes analisados.

50 Romance histórico ambientado durante a Guerra de Secessão e a Reconstrução nos Estados Unidos, que acompanha a trajetória de Scarlett O'Hara, explorando temas como amor, perda, resiliência e as transformações sociais no sul do país.

Sobre outras temáticas atreladas a escravidão, trabalhos forçados e etc., alguns filmes poderiam ser destacados: *Mutiny on the Bounty* (1935),<sup>51</sup> *Gone with the Wind* (1939)<sup>52</sup>, *Ben-Hur* (1959)<sup>53</sup>, *The Bridge on the River Kwai* (1957)<sup>54</sup>, *Schindler's List* (1993)<sup>55</sup>, *Gladiator* (2000)<sup>56</sup>, todos eles com atribuições a escravidão proveniente a guerras e etc.

A dor do povo negro e a história da escravidão cujos efeitos estruturais ainda moldam a sociedade contemporânea, parecem, muitas vezes, encontrar menor empatia no imaginário social. Isso pode ajudar a explicar, em parte, o relativo esquecimento ou silenciamento dessas narrativas nas grandes premiações e no consumo cinematográfico popular.

Reconhecer essa diferença de impacto e de acolhimento é incômodo, sobretudo quando se observa a partir de uma ótica privilegiada. No entanto, é necessário fazer essa análise crítica para compreender como o cinema também reflete e reforça hierarquias históricas de sofrimento, memória e valor humano.

A segregação não tem espaço tão somente nas premiações, mas também nos espaços dos negros no protagonismo ou até nos papéis a eles disponíveis. O cinema brasileiro privilegia grandes personagens negros, que por sua vez fazem as deixas de presidiários, traficantes e etc., sempre reforçando o lugar desejado e separado para o negro tanto nas telas como na vida real.

Todavia, as raízes da seletividade são antigas. Para ilustrar, o início dos anos 1930 foi marcado pela implementação do Código Hays, no qual diversas condições foram impostas para a realização de um filme. De modo que cenas de casais inter-raciais foram submetidas às normas de produção. O código indicava ainda: “5. A escravidão

---

51 Retrata disciplina brutal a bordo do navio, tripulantes acorrentados e punições severas — contexto de coerção laboral em alto-mar.

52 O filme retrata a presença da escravidão de afro-descendentes no sul dos EUA; a obra foi amplamente criticada por romantizar e “branquear” essa instituição.

53 O protagonista é condenado e submetido ao trabalho nas galés (remo forçado), representação de servidão/condição de escravo na narrativa épica ambientada na Roma antiga.

54 Narra a construção da ponte pelo exército japonês usando prisioneiros de guerra e mão de obra forçada; trata explicitamente trabalho compulsório e suas mortes

55 Mostra judeus empregados compulsoriamente em fábricas e campos; o enredo centra-se na salvação de trabalhadores por Oskar Schindler.

56 O protagonista é capturado, vendido como escravo e treinado/forçado a combater na arena — forma de servidão no contexto da Roma imperial.

branca não deve ser retratada. 6. Miscigenação (sexo entre pessoas brancas e negras) é proibida”. A indústria americana de cinema, com a implementação do Código Hays, iniciou o projeto que impossibilitava ainda mais a inserção de atrizes negras e pardas em papéis de destaque<sup>57</sup>.

Pesquisas do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), já denotam a discrepância desse protagonismo e de como os homens e mulheres negras não ocupam esses espaços.

(...) os números do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mostram que, de 2002 a 2014, homens brancos dominaram o elenco principal das 20 maiores bilheterias de cada ano. Ao todo, eles representam 45% dos papéis mais relevantes. Depois vêm mulheres brancas (35%), homens negros (15%) e, por último, mulheres negras (apenas 5%). Em 2002, 2008 e 2013, simplesmente nenhum filme analisado pelos pesquisadores foi protagonizado por uma mulher negra.<sup>58</sup>

Se na frente da tela os números são gritantes, nos bastidores essa diferença é ainda maior, podendo chegar à participação de apenas 2% de homens e mulheres negros como cineastas. Além disso a maioria dos roteiros produzidos no Brasil foram assinados por pessoas brancas.

A discrepância é mais gritante quando se olha para os diretores e roteiristas: 84% dos cineastas são homens brancos; 14%, mulheres brancas; e 2%, homens negros. Isso mesmo: nenhuma diretora negra aparece no comando de uma produção de grande

---

57 ALMEIDA, Catarina de. **Atuação Feminina, Sexismo e Racismo: De Hollywood ao Cinema Novo**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, 2020.

58 CRUZ, Viviane Ferreira da. **Cinemas Negros: modelos de negócios viáveis às mulheres negras**. 363 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dácia Ibiapina. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38018>. Acesso em: 03 ago. 2025. p.31.

bilheteria nos 13 anos analisados pelo estudo. Também não assinou roteiro algum. Já os homens brancos foram responsáveis por 69% dos textos.<sup>59</sup>

Quando a história é contada por um público, por certo ela se desenvolve a partir da visão de seu idealizador e por mais empático que ele tente parecer ser, não é possível alcançar com precisão os sentimentos e percalços que alguns grupos vivam.

Outra pesquisa, essa realizada pela Ancine, com cerca de 1326 pessoas analisadas, feita no ano de 2016, constatou que um pouco mais de 2% dos diretores dos filmes são homens negros, já as mulheres negras, não possuem nenhuma representação nessa posição.<sup>60</sup>

Quando o assunto é a formação do elenco principal dos filmes, a composição é de apenas 5% de pessoas negras, a posição de roteirista de é de 2%, e a produção executiva, um pouco mais de 2%.<sup>61</sup> Todo esse distanciamento é replicado em todos os campos produtivos e preparatório dos filmes, e como já suscitado acima, em alguns casos a presença de mulheres negras é inexistente.

Todo o sistema é construído por um grupo de predominância branca, interpretado por pessoas brancas, direcionado ao mesmo público, ignorando é claro a população majoritária de negros existente no Brasil. E de maneira reflexas, suas pautas acabam esquecidas.

Algumas estruturas são organizadas sistemicamente, de forma que determinados privilégios continuem nas mãos de determinados grupos (em geral, pessoas brancas) e as desvantagens para outros (negros, povos originários). Isso não ocorre de forma explícita e escancarada, e por diversas vezes não é percebida por quem a pratica. Além disso, quando os tais privilégios são questionados, a primeira resposta costuma ser os “ofendidos” são muito sensíveis.

É preciso ter em mente que o racismo não é um fato isolado e individual apenas. Trata-se de uma tecnologia de dominação.

---

<sup>59</sup> *Ibid.*

<sup>60</sup> ANCINE. **Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016**. Disponível Em :< <https://www.gov.br/ancine/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/apresentacoes/ApresentacaoDiversidadeFINALEM250118HOJE.pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2025.

<sup>61</sup> *Ibid.*



Pode parecer pequeno, mas o acesso à cultura, ainda é um privilégio de poucas pessoas no Brasil. Pagar o ingresso de uma peça de teatro ou mesmo do cinema a despeito de sua própria alimentação é algo inconcebível. E quando se amplia esse recorte para raça, mais uma vez o negro é violado. Em 2019, em pesquisas realizadas pelo IBGE comprovam que 44% dos pretos e pardos vivem em cidades sem cinemas, contra 34% da população branca; 37%, em cidades sem museus, contra 25% dos brancos.<sup>62</sup>

Ou seja, a estrutura cinematográfica também é produzida para satisfazer o seu público. E claro manter todos rebeldes em suas respectivas redomas. Toda essa evolução histórica dos filmes premiados pode, à primeira vista, parecer algo trivial. No entanto, ela carrega uma poderosa capacidade de associação e comoção do público com determinados temas e pautas. A Lista de Schindler, por exemplo, mesmo após mais de 30 anos de sua premiação, ainda provoca um impacto emocional profundo talvez maior do que o gerado por 12 Anos de Escravidão, lançado há pouco mais de uma década.

A estrutura desigual e seu reflexo cultural, reflete, na visibilidade, investimento, reconhecimento crítico e claro na empatia que o público sente nas tramas. Narrativas que retratam o sofrimento de populações brancas como o Holocausto em A Lista de Schindler ou a repressão política a camadas médias urbanas em Ainda Estou Aqui, alcançam essa tal empatia.

Em contrapartida, filmes que abordem a escravidão e sua consequência, com frequência não alcançam o mesmo nível de apelo popular e permanência no imaginário coletivo. Essa distância pode ser associada a essa estrutura racial, que historicamente desumaniza as experiências e as dores negras. O cinema pode, e acaba produzindo um filtro de manutenção de hierarquias e força às existentes.

Isso demonstra que nem tudo está necessariamente ligado à qualidade da produção, do roteiro ou da própria história narrada, mas também à percepção coletiva e à capacidade do público de se sensibilizar com certas dores. Há uma proximidade afetiva maior com determinados relatos históricos especialmente aqueles que envolvem o sofrimento de populações brancas ou de origem europeia, como o povo judeu do que com histórias de dor e opressão vividas por pessoas negras.

---

62 IBGE. **País tem quase 40% da população em municípios sem salas de cinema.** Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/10/pesquisa-do-ibge-mostra-como-e-desigual-o-acesso-a-cultura-e-ao-lazer.ghtml>. Acesso em: 06 ago. 2025.

Como é sabido, para se ter empatia é preciso se reconhecer no outro. A pessoa negra é invisibilizada e não atrai empatia, pois é habitante da zona do não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, onde o indivíduo negro é despojado de sua humanidade e sujeito a um processo de desumanização<sup>63</sup>.

## Considerações finais

Diante dos apontamentos acima lançados é possível sistematizar algumas conclusões.

1. O Cinema é arte e indústria, de modo que pode estar a serviço da emancipação ou da manutenção e/ou aprofundamento do racismo.

2. Ao se pretender um cinema que seja arte e não mercadoria, lucro e adjacentes, é preciso que tenhamos em todas as camadas (atores e atrizes, roteiristas, figurantes e figurinistas, etc.) maior diversidade.

3. De igual modo, a produção e os incentivos devem ter por foco a necessidade de diversidade.

4. Faz-se necessário também não olvidar da necessária formação de espectadores capazes de sentirem empatia. Mais arte menos indústria. Mais público, menos mercado.

As considerações ora lançadas, são alguns contributos para os que desejam um cinema antirracista.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, **Catarina de. Atuação Feminina, Sexismo e Racismo:** De Hollywood ao Cinema Novo. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, 2020.

ANCINE. **Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016.** Disponível em: <<https://www.gov.br/ancine/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/apresentacoes/ApresentacaoDiversidadeFINALEM250118HOJE.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2025.

---

63 FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. 1 ed. Salvador: UFBA, 2008, p. 26.

BAREA, Rudimar. **O tema da empatia em Edith Stein**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CLÉMENT, Elisabeth et al. **Dicionário Prático de Filosofia**. Edição Original: Paris, Hatier, 1994. 2. ed. portuguesa: Terramar, jan. 1999.

CRUZ, Viviane Ferreira da. **Cinemas Negros**: modelos de negócios viáveis às mulheres negras. 363 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dácia Ibiapina. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38018>. Acesso em: 03 ago. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1 ed. Salvador: UFBA, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. Curitiba: PSD Educação, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

IBGE. **País tem quase 40% da população em municípios sem salas de cinema**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/10/pesquisa-do-ibge-mostra-como-e-desigual-o-acesso-a-cultura-e-ao-lazer.ghtml>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MANGANARO, Patrizia. **Fenomenologia da relação**: A pessoa humana em Edith Stein. Curitiba, Juruá, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, D. A. (2016). **A exceção colonial brasileira**: o campo biopolítico e a senzala. Cadernos De Ética E Filosofia Política, 1(28), 19-35. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/116276>.

NASCIMENTO, Pedro de Alencar Sant'Ana do. **Articulações antirracistas de imagens de violência policial no documentário norte-americano**

**contemporâneo.** Dissertação - Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói – 2021.

OSCARS. **Experience over nine decades of the Oscars from 1927 to 2025.** Disponível: <https://www.oscars.org/oscars>. Acesso em: 31 jul. 2025.

VANOYE, François; GOLLOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

XAVIER, Leila da Silva. **Zózimo Bulbul e glória rolando em ação:** A luta antirracista e de colonial do cinema negro de brasil e cuba. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2023.

# Além do cuidado: reflexões sobre a (des-valorização) da professora-pedagoga

Bruna Fernanda Pereira Carvalho<sup>1</sup>

Márcia Santos Ferreira<sup>2</sup>

Celso Luiz Prudente<sup>3</sup>

O objetivo desse artigo/capítulo é analisar a experiência da profissão de babá sob uma perspectiva pedagógica, que considere a contribuição do ensino da mulher negra, que é vítima da tentativa de desumanização. Para destacar a desvalorização da Educação Infantil, contribuindo em proveito da superação dos impactos dos estereótipos de raça e gênero, que dificultam a formação de identidade profissional das professoras-pedagogas. Surge, contudo, a necessidade de questionar os fundamentos dessa relação discriminatória, observando os seus efeitos no status profissional das professoras-pedagogas. A presente reflexão busca compreender como se dá a relação, entre a docência na infância e a associação ao cuidado, que é historicamente determinada. Com o intuito de demonstrar como a relação em voga concorre para a desvalorização profissional das professoras-pedagogas na atualidade.

---

1 Acadêmica Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

2 Professora Doutora, Titular da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora credenciada no Programa de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI/UFMT.

3 Livre-Docente, Doutor e Pós-doutor pela FEUSP. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE FEUSP)

A reflexão aponta a demanda do cuidado na sociedade, demonstrando-a nas famílias e profissionais que atuam com crianças de 0 a 7 anos de idade. Estudo uma etapa do desenvolvimento da criança, observando também os eixos que direcionam essa etapa: o Brincar e o Interagir. A relevância dessa preocupação se localiza na significativa presença, de concluintes, no curso de Pedagogia, que trabalha ou testemunha essa modalidade de ensino infantil, exercendo-a, ainda que de forma efêmera. Profissão que se exerce, por exemplo, no período, de uma noite, um final de semana e nas férias das crianças. Isso sugere uma conotação do tratamento de lumpemproletário ao trabalho de baba, que se vê na decorrência de uma possível informalidade na relação de trabalho. Observo que o termo baba vem de uma herança africana, que é dada pela cultura bantu perfazendo mais de setenta e cinco por cento (75%) do contingente populacional de africanos escravizados no Brasil. No tronco da língua bantu encontramos a ramificação da língua quimbundo, onde se acomoda esse termo baba, que decorre como corruptela de kubaba cuja significação está no acarinhamento de uma criança no canto de ninar e no acalanto que se caracteriza como tratamento carinhoso para dormir Castro (2023), Prudente e Gilioli (2013).

O tema, - *Além do cuidado: reflexões sobre a (des)valorização da professora-pedagoga*, surgiu da experiência, que tive de babá, na perspectiva pedagógica, causando-me reflexão, que brotava do meu íntimo, gerando intensa vontade de tratar o assunto e/ou relacioná-lo na dinâmica acadêmica. Rodeando-me em diferentes instâncias da infância: no estágio, na sala de aula, no Programa Institucional de Iniciação de Bolsas à Docência (PIBID), e sobretudo, na profissão de babá, permitindo perceber diferentes formas de família e classes sociais distintas. Na informalidade do trabalho de babá, chamava-me a atenção a amamentação, observando os reflexos dessa fase com o surpreendente crescimento que a criança apresentava mamando, o riquíssimo e único alimento, o leite materno; nas idades subsequentes percebi na procura pela postura ereta, buscando equilíbrio para a superação da fase de engatinhar. Destaco as fases do questionamento e egocentrismo, que são comuns na faixa etária de 7 anos, como se aprende no estudo piagetiano, indicando o período pré-operacional, Piaget (2024).

Durante minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT as matérias de Antropologia, Filosofia, História da Educação, Pedagogia da Infância e Educação das

Relações Étnico-Raciais foram de suma importância para o processo de término do curso e a construção, por meio da escrita, desse dossiê. Considerando que com essas disciplinas pude refletir as relações sociais, que são marcadas pelo vício do preconceito.

Parece-me que a criança cativa sentimentos dentro de nós. Observar e estar com diferentes infâncias movia minha criança interna e revivia a mesma, levando-me a reviver as primeiras experiências naquele momento. Foi na experiência profissional de babá, que tive a percepção do racismo e a incomensurável violência que ele constitui. Sendo, contudo, um desafio que precisei enfrentá-lo: o racismo tentava me atingir como pessoa e o preconceito concorria na tentativa de impor a desvalorização profissional. Como se fosse um filme de terror, onde olhares se faziam autoritários pelo poder da dominação, que estabelece a desconfiança. O poder eurocaucasiano estabeleceu mais de três milênio com o poder de olhar, sem ser olhado, Sartre (1960).

O banheiro que me indicaram para usar estava fora da residência, levando-me ao pensamento de que a exclusão tem um sentido semântico sugestivo de negação e uma expressão física de marginalização, que joga as pessoas para fora do espaço social estabelecido como válido. Por exemplo o banheiro da parte externa da residência que me foi imposto estava sujo, cheio de lama, sem papel higiênico, sem uma limpeza básica. A violência da diferença social conjugada aos preconceitos tenta anulação da humanidade do diferente, mas quando o autoritarismo estabelece essa ação ele se comporta como um suicida, que atenta sobre a sua própria vida e dos seus. Colocar a baba na sujeira da casa é buscar a contaminação ao patronato, colocando em risco sobretudo a criança que ele deveria proteger, mostrando um inequívoco paradoxo.

Em minha experiência como babá e mulher negra, vivenciei um universo despótico, onde o luxo se estabelecia no processo do supérfluo, como mera afirmação de privilégio social. Para a feminista americana que participou dos panteras negras, tornando-se uma das mais importantes estudiosas do marxismo cultural, Ângela Davis (2016), o trabalho doméstico e de cuidado, historicamente desempenhado por mulheres negras empobrecidas, estando entre os trabalhos mais desvalorizados e precarizados do sistema capitalista. Essa desigualdade social é também um denotativo racial, considerando que raça e classe no Brasil se confundem em um quadro em que a pobreza é escura e o privilégio social da riqueza é claro. Esse comportamento sociorracial se reflete no trabalho do cuidado, que se dá no âmbito do aprendizado, perpetuando

desigualdades que impactam diretamente a identidade e o reconhecimento profissional das pedagogas.

A pesquisadora nigeriana Adichie Chimamanda (2014), chama a atenção para o processo de dominação social que se estabelece por meio de relações culturais, onde as institucionalidades atendem só um tipo de cultura em sociedades multirraciais. Essa contradição é edificada com a total negação das narrativas que decorrem dos seguimentos raciais, diferenciados do patriarcalismo do homem branco europeu, que com o poder econômico impõe de forma autoritária a sua narrativa como sendo a única história da realidade. Isso estabelece o perigo da anulação dos valores dos outros, destituídos do poder da narrativa nas relações sociais. Isso é um fenômeno que configura a história única apontada pela autora em voga. Dessa maneira, penso, eu como formanda de pedagogia, que um elemento fundamental para desvalorização da profissão de pedagoga para fase inicial do ensino infantil é o fato dela ter origem na africanidade que é negada e por conta disso o exercício profissional dado pelas mulheres negras empobrecidas, que foram vítimas da violência do silenciamento e da invisibilidade, caracterizado no furto do seu poder de narrativa.

É importante, no processo pedagógico observar com acuidade crítica possíveis sinais que indicam relações hierarquizadas que por sua natureza são contrárias ao respeito à humanidade do outro, que não deve ser subordinada por interesses de mercado que muitas vezes perpassam a escola monocultural do grupo dominante. É necessário partir de uma concepção de educação que compreende os professores como sujeitos críticos e capazes de construir práticas pedagógicas emancipatórias. Freire ressalta:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente ligados a eles no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos se tornem presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1994, p. 32).

No contexto da Educação Infantil, muitas professoras-pedagogas são postas a uma limitação do cientificismo positivista, colocando-as no distanciamento cultural



telúrico isso faz com que as contribuições de grupos formadores das matrizes culturais brasileira, como os seguimentos ameríndio e africano ficassem marginalizados do processo pedagógico, considerando que a escola é monocultural, sendo estranha às culturas negras e indígenas. Considerando que no início do século XX foi percebido uma influência eugenista em alguns pensadores da política getulista. A tentativa de descaracterização da importância da influência africana na pedagogia infantil, fica ainda mais cristalina com o Artigo 138 da Constituição Brasileira de 1934, concorreu em favor de uma educação eugenista: “Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica”.

A forma como a docência na infância é percebida está diretamente ligada a discursos históricos que associam o ensino ao cuidado, reforçando desigualdades de gênero e desconsiderando a complexidade da prática pedagógica. Na naturalização do termo “tia” como sinônimo de professora da Educação Infantil vai evidenciar a desconsideração técnica e científica, que é dada para essa profissão, que tem como fim o aprofundamento das relações pedagógicas com o propósito de se alcançar o respeito às relações humanas. Segundo Freire (1994), ao aceitar tal vocativo, aceita-se também o lugar de conformidade e submissão que desvaloriza a docência, dificultando (ainda mais) a luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional. Nas palavras do autor:

É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve, aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (FREIRE, 1994, p. 33).

Segundo Adichie (2014), as construções de gênero influenciam as percepções sociais sobre o trabalho das mulheres, perpetuando desigualdades nas instituições pedagógicas. Observo, nesse contexto, uma possibilidade de diálogo deVELOZO e Campos (2024) com o pensamento de Adichie. Essa relação dialógica é percebida nesta observação dessas autoras:

Os estereótipos de gênero e a expectativa de que as mulheres priorizem a vida familiar e doméstica, em detrimento de sua carreira e estudos, infelizmente, seguem sendo obstáculos significativos nas experiências sociais das mulheres contemporâneas. (VELOZO; CAMPOS, 2024, p. 19)

A docência na Educação Infantil, é atravessada predominantemente por estereótipos em razão da sua condição feminina, que vincula a competência pedagógica a limitação social que o patriarcalismo impõe autoritariamente a mulher limitando-a ao domínio doméstico. A partir desse contexto doméstico notasse uma relação feita por solércia que estabelece a complexidade do sentido materno a subordinação de um trabalho doméstico, que no caso brasileiro é decorrente do trabalho dos escravizados tendo em vista que o privilégio da corte aqui estava ligado ao distanciamento do trabalho. Em minha experiência como babá analisada a partir de uma perspectiva pedagógica construída ao longo de da minha formação em que percebi a sobreposição entre pedagogia e “maternagem”, mas a razão disso é a persistência eurocolonial do racismo aos seguimentos raciais que são diferentes do patriarcalismo do homem branco europeu.

O trabalho de babá, assim como o das pedagogas na Educação Infantil, é frequentemente tratado com naturalização e aceitação social. A diferença, porém, reside no fato de que a prática pedagógica não se baseia apenas em valores culturais e vivências particulares, mas sim em ações intencionais, planejadas e fundamentadas em um currículo estruturado, que possibilite o desenvolvimento integral da criança. A pedagogia envolve afeto e acolhimento, mas respeita a criança como sujeito de direitos, contribuindo para seu desenvolvimento por meio da interação com outras crianças e adultos em espaços educativos apropriados para cada etapa do seu aprendizado.

A função de cuidar está presente desde o início da história da humanidade, implicada a duas faixas etárias que envolvem a criança e o idoso. Nesse trabalho, tratei da criança que geralmente os cuidados estão vinculados ao exercício da maternidade, e muitas vezes, por diferentes motivos tais como: relação de poder, machismo, demandando afirmação de status social, na qual o trabalho foi um elemento que sofreu profunda negação na eurocolonização em que os portugueses foram instrumentalizados, sobretudo no Brasil. Isso levou a atribuição da atividade de cuidadora a uma terceira pessoa, localizada no campo da subordinação. Isso é perceptível na afirmação, que se segue:

Essa função esteve presente desde os primórdios da história da colonização brasileira, sendo a babá referida como ama de crianças de colo, ou menores de cinco anos, que acompanhavam pais e/ou familiares da nobreza,

passageiros das embarcações que vinham de Portugal em direção ao Brasil. (RAMOS, 1999, p. 28)

A formação social brasileira é fortemente influenciada pela cultura africana, que ingressou no Brasil durante o período da escravização dos negros. Esse processo resultou em inegável contribuição civilizatória da africanidade, influenciando setores essenciais da cultura brasileira, tais como religião, arte, culinária, entre outros. De tal sorte que a língua oficial portuguesa foi moldada definitivamente pelas línguas africanas, sobretudo da cultura bantu como se vê na cantiga de ninar, influenciando a criança desde a mais tenra idade é provável que se deu aí a formação da cultura no brasileiro, que mostra a mais evidente africanização, negando sua identidade africana, gerando um problema de esquizofrenia identitária.

A relação de cuidado que a mulher negra estabelecia com as crianças da família patriarcal no período imperial se dava pelo motivo dessas crianças na maioria das vezes eram adotadas no campo da própria subordinação escravista. Essa situação se elucida a partir da compreensão de que o parto, naquela época, era absoluta certeza de óbito, levando as senhoras dessas famílias privilegiadas optarem pela adoção, quer de filhos de escravizadas e crianças empobrecidas que eram trazidas de Portugal para esse fim Alencastro, (2019). O principal meio pelo qual essa relação se estabelecia era a amamentação, com a mitologia de que as negras tidas como amas de leite amamentavam os bebês brancos, que geralmente eram filhos das próprias mulheres negras, adotados ou não.

Cabe contextualizar que esse fato não acontecia por descaso ou falta de vínculo das mães brancas com seus filhos, nem por modismos da cultura vigente. Ocorria que as sinhás se casavam em tenra idade, passando a ter gestações consecutivas, e acabavam “terceirizando” a amamentação e alguns cuidados, de modo a dar conta da nova gestação. Em virtude da precocidade e da quantidade de gestações, em alguns casos, as sinhás acabavam morrendo no parto. Nessas situações, a ama de leite tornava-se também a “mãe-preta” Freyre, (2003). A condição das amas-de-leite – as chamadas mãe preta – deixou marcas profundas na história da vida privada no Brasil. Segue anúncio publicado no Jornal do Comércio em fevereiro de 1872:

Vende-se uma crioulla de 18 anos de idade, sem o menor defeito, muito elegante e propria para ama de leite por ter o filho recém-nascido: lava,

engomma e cozinha perfeitamente, Rua da Alfândega n. 251, sobrado. (Jornal do Commercio, 4 de fevereiro de 1872).

Hoje, circunstâncias atribuídas ao trabalho doméstico, em sua maioria executado por mulheres negras, ainda trazem o verniz das relações patriarcais e escravistas dos tempos coloniais, quando, para os serviços íntimos e delicados, escolhiam-se nas senzalas as cativas mais limpas, fortes e menos africanizadas ou, ainda, alugavam-se ou vendiam-se as negras “perfeitas” em anúncios de jornais. Consideradas mercadorias caras, essas mulheres, de certo modo, cumpriam as funções maternas, uma vez que a relação entre elas e as crianças brancas seguia desde amamentar no peito até os cuidados na infância – uma idiossincrasia cruel que escravizou o corpo e o afeto destas amas. Mistura complexa entre opressão e relações familiares, elas compõem instigante temário na história da arte brasileira. São conhecidas as imagens das amas-de-leite negras, registradas desde meados do século XIX ao início do século XX Oliveira, (2023).

Com isso, a observação na compra dos escravizados, tornou-se cada vez mais minuciosa, para além das questões de força e física nos homens, nas mulheres a observação se dava aos traços do seu corpo, a face, aos seios arredondados, fartos e pontudos, que melhor se adequasse a função de ama. A característica da fala também era muito relevante: “a ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles.” (FREYRE, 2003, p. 331). Apesar do detalhamento feito pelo autor, soando um tanto poético, é fundamental ressaltar a idealização da escravidão negra desde aqueles tempos, como também a invisibilização da mulher negra sem trazer sua dor, seus esforços ou a ausência da escolha dessa mulher. A suavização apaga a dureza da vivência da ama, além de reforçar os estereótipos históricos coloniais.

É notório que quando a mãe/ o pai/ o responsável trabalha, em grande parte das vezes, pedem ajuda aos avós para cuidar dos filhos, que se apresentam como a solução para sua ausência. Como é destacado por Içami Tiba (TIBA, 2012, p.180), “a disposição dos avós de ouvir a criança é diferente. Portanto, eles podem desempenhar um papel complementar na educação”. Inicialmente no Brasil essa função era das índias, o aleitamento materno era parte de sua cultura, enquanto que para as mulheres brancas não se considerava um ato nobre, sendo estigmatizadas até “indignas” para tal ato. Logo, as índias passaram a ser rejeitadas, a partir daí foram trazidas mulheres africanas

e escravizadas para amamentarem e cuidarem dos filhos das damas Maistro, (2005). Com a ascensões do movimento de massa nas décadas de 60 e 70 a questão feminista ganhou destaque, sobretudo com as teses de Simone de Beauvoir, Ângela Davis (2016), fenômeno que implicou também no aumento da presença da mulher no mercado de trabalho, de tal sorte que a participação da mulher na demanda feminista, implicou uma linha de cor percebida em Davis, como a mulher negra tendo como imposição cumprir com a função doméstica que se deu na emancipação feminista. Razão pela qual o feminismo negro mostra uma radicalização de estrutura que implica na efetiva mudança social.

A análise da divisão social do trabalho quando implicada na demanda da função de cuidadora de criança ganha um dimensionamento que sugere uma conjugação de mudança arquitetônica na unidade residencial das classes privilegiadas que corresponde com a mudança da profissão de baba conforme a ambiguidade social de alguns setores da classe dominante. Por exemplo, no período colonial a relação de trabalho na violência escravista se dava quase que em uma divisão onde os escravizados tinham como limite residencial a senzala, estando limitado a uma produção do eito. Com a singularidade complexa do império cujo excesso da corte que não encontrava correspondência na Europa, o número de escravizados na casa grande aumenta e traduz o luxo sem igual dos cortejos. Mesmo com a escravidão se constituindo como crime de tráfico de pessoas, em 1831, este comportamento impregnou a forma de existência republicana que manteve o privilégio da herança do crime da escravidão, que se configurou numa atmosfera escravista na casa republicana com a presença da baba e outros empregados domésticos, que ficavam nas edículas ou quartos e ambientes servisais dos apartamentos, Viana (2016). Quando os trabalhadores domésticos passam ser protegidos pelos direitos trabalhistas os grupos privilegiados vão gradativamente abandonando esse tipo de trabalho e adotando tecnologias domésticas Viana; Trevisan, (2016).

Entretanto, analisando a persistência escravista na realidade atual temos a trama retratada no filme *Que horas ela volta?* (Anna Muylaert, Brasil, 2015), demonstrando o universo doméstico onde se dá o espaço reservado aos trabalhadores domésticos. Com isso temos a narrativa da relação entre patrão e empregada em uma família paulistana de classe média alta. As relações sociais presentes na esfera familiar são demonstradas pelas personagens Val, seus patrões e o filho deles, quando a empregada é tida como um

“quase membro da família”. Contudo, com a chegada de Jéssica, filha de Va, na casa, tais laços são questionados ao confrontar direitos e deveres, tendo o espaço como campo de disputas. Nessa lógica, o “quartinho”, mesmo desvinculado de qualquer quintal, herdou características pregressas e permaneceu como um ambiente excluído e isolado, na área de serviço, próximo à cozinha, e, em muitos casos, como uma alcova, sem janela para o exterior. Para acessá-lo a partir da rua, criou-se a entrada, o elevador e a porta de serviço.

É provável que essa marginalização no espaço residencial e seus desdobramentos, no tocante ao trabalho doméstico possa também influenciar no comportamento da criança, que se desenvolve com a violência do espaço hierarquizado. Essa situação estabelece uma relação dialógica com Vygotsky, com o entendimento de que o aprendizado da criança acontece antes dela frequentar a escola; é por meio da interação que ela aprende e desenvolve suas potencialidades Vygotsky, (2000).

A babá no contexto atual, além de desempenhar atividades da rotina da criança como, por exemplo, levar as aulas de ballet, natação, futebol, colocar para dormir, essas relações recreativas e domésticas se dão num processo de ensinamento e aprendizagem com a criança. Fenômeno que indica a baba como primeira esfera pedagógica no ensinamento pré operacional. (Chamat, 2008). Isso quer dizer que a despeito do preconceito racial que ainda envolve a estrutura da escolaridade é inegável que o cuidado da baba é um processo pedagógico sofisticado.

A infância é um eixo principal para formar a personalidade da criança. É nessa fase que ela está construindo sua identidade. Nos primeiros anos de sua vida, vai definindo seu padrão cognitivo, emocional, suas atitudes, hábitos e comportamentos, Piaget (1973). É nesse contexto que se nota a crise de identidade racial do brasileiro como uma patologia esquizofrênica, em que se nega o negro atribuindo-lhe toda a possibilidade pejorativa da cultura judaica cristã em um processo concomitante a entrega do seu filho a esse mesmo negro negado.

A relação entre babá e a criança e todo o processo de aprendizagem e trocas entre elas, é uma demanda vygotskyana, que é dada na dinâmica do socioconstrutivismo e sociointeracionismo. O corpo da babá, assim como o corpo materno, representa para a criança de até seus 3 anos, num primeiro momento, parte dela mesma, extensão de sua própria existência. Consideração que nos permite apontar a negação racial posta

na relação de trabalho, que se tem no processo de ensinamento empregado pela baba, tornando-se a negação da criança e por conseguinte a negação do sentido da família, demonstrando que a doença social da desigualdade e do preconceito não combina com ensinamento. Pois, o ensino tem como essência a humanidade, e a relação de dominação, que tenta ter o outro como objeto é um processo de desumanidade, na medida em que é uma tentativa de coisificação do outro.

Num segundo momento, quando já se esboça uma separação entre Eu e o Outro, esse corpo passa a ser sua posse. Deixa de ser Eu para tornar-se Meu. É evidente que o sentimento da criança pelo corpo materno é uma relação de pertencimento no qual o bebê se percebe na dimensão de maternidade. Por outro lado, a imposição do privilégio da herança escravista no trabalho da baba é uma tentativa que não faz sentido, pois a criança verá no corpo daquela que lhe cuida a dimensão maternal.

Isto significa que a negação da baba é a negação da humanidade da criança e por conseguinte estabelecer a negação da própria humanidade, mostrando que os preconceitos e nesse caso específico o racismo não coadunam com a ética, que é essencial a ciência. Uma pedagogia com base no preconceito por questão teleológica per a razão do seu sentido que é transmitir conhecimento.

## Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe. HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA NO BRASIL - VOL.2 (EDIÇÃO DE BOLSO). Império: a corte e a modernidade nacional. Fernando A. Novais; Luiz Felipe de Alencastro (Org.). Companhia das Letras. São Paulo. 2019. p.448

BRASIL. Planalto. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 04 jul. 2025.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Falares Africanos na Bahia - Um Vocabulário Afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks Editora. 2023.

CHIMAMANDA, Adichie. Vídeo TED - O perigo de uma história única - Dublado em português, 2014. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em 04/07/2025.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

Jornal do Commercio, 4 de fevereiro de 1872

MAISTRO JÚNIOR, Gilberto Carlos. O Princípio da Boa Fé Objetiva da Negociação Coletiva. São Paulo: LTR. 2005.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de Oliveira. O revide da mãe preta: artista e pesquisadores ressignificam imagens das amas-de-leite. 2023. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/06/o-revide-da-mae-preta-artistas-e-pesquisadores-ressignificam-imagens-das-amas-de-leite/>. Acesso 15 mar. 2025

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 2024.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. São Paulo: Companhia Editora Florense, 1973.

PRUDENTE, Celso Luiz; GILIOLI, R. S. P.. Os povos Bantos no Brasil. 1. ed. Mogi das Cruzes: Oriom Editora, 2013. v. 1. 104p.

QUE horas ela volta? [filme]. Direção de Anna Muylaert. Rio de Janeiro. 1h52min. 2015.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: Del Priore, M. (org.) Histórias das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Tradutor J. Guinsburg. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Difusão. Europeia do Livro. 1960

TIBA, Içami. Quem Ama Educa: Formando Cidadãos Éticos- São Paulo: Integrare Editora, 2012.

VELOZO, Aline Debossan; CAMPOS, Dejenana. Mulher e sociedade. Projeto de Extensão Teresa de Benguela. Instituto Federal de Mato Grosso, 2024.



VELOZO, Aline Debossan; CAMPOS, Dejenana. E-book Mulher e Sociedade. Projeto de Extensão Teresa de Benguela. Instituto Federal de Mato Grosso, 2024.

VIANA. Máira Boratto Xavier; TREVISAN, Ricardo. O “quartinho de empregada” e seu lugar na morada brasileira. IV ENANPARQ. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-4/SESSAO%2007/S07-05-VIANA,%20M;%20TREVISAN,%20R.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem São Paulo: Martins Fontes. 2000.

# Cotas Raciais e Decolonialidade no Cinema Negro

Douglas Martins de Souza<sup>1</sup>

Michel Leite Viana<sup>2</sup>

Luiz Sales do Nascimento<sup>3</sup>

## Introdução

É importante analisar o impacto das cotas raciais e da perspectiva decolonial no cinema negro brasileiro contemporâneo. As políticas afirmativas ampliaram o acesso de jovens negros aos cursos de cinema e audiovisual, enquanto a decolonialidade oferece fundamentos críticos e estéticos para a criação de narrativas que rompem com o paradigma eurocêntrico.

Por meio de revisão bibliográfica e análise de produções recentes, observa-se que a convergência entre cotas e decolonialidade promoveu um cinema mais plural, democrático e afirmativo, ainda que persistam desafios relacionados ao racismo estrutural e à concentração de mercado.

O cinema é uma das linguagens artísticas mais potentes na construção de imaginários sociais, narrativas identitárias e memórias coletivas. No entanto, ao

---

1 Advogado, mestre em Direito e Doutor em Filosofia pela PUC-SP

2 Professor das Redes Públicas Municipais de São Vicente e Santos, Bacharel licenciado em Educação Física

3 Procurador de Justiça – MP-SP, mestre e doutor em Direito pela PUC-SP, e professor do programa de pós-graduação stricto sensu em Direito da Universidade Católica de Santos

longo da história do Brasil, o audiovisual tem reproduzido uma estrutura de exclusão e invisibilização das populações negras, relegando-as a papéis estereotipados ou à marginalidade, enquanto a produção e direção eram dominadas majoritariamente por pessoas brancas (ARAÚJO, 2020). Nesse cenário, duas forças transformadoras emergem no século XXI: as políticas de cotas raciais no ensino superior e a perspectiva decolonial.

## **1. Breve histórico do cinema negro no Brasil**

O cinema brasileiro foi marcado pela ausência de protagonistas negros em papéis dignos, reproduzindo estereótipos (BERNARDET, 2007). Apesar disso, cineastas negros resistiram, como Adélia Sampaio, primeira mulher negra a dirigir um longa no Brasil.

Posteriormente, movimentos como o Dogma Feijoada, liderado por Jeferson De, consolidaram a noção de um 'cinema negro brasileiro' (SILVA, 2018). Em outras edições da Mostra Internacional sobre Cinema Negro apontamos essas referências.

O cinema negro brasileiro constitui um campo fundamental da produção cultural e artística no país, ao articular narrativas, estéticas e perspectivas que confrontam a hegemonia do olhar branco nas representações audiovisuais. Mais do que um gênero, o cinema negro é uma prática política, estética e cultural que busca afirmar a subjetividade, a memória e as lutas da população negra no Brasil. Sua história está diretamente ligada a processos de resistência e à disputa por espaços de visibilidade em um contexto de racismo estrutural que, por décadas, relegou artistas, roteiristas e diretores negros à margem da produção audiovisual. Desde o início do cinema no Brasil, a presença negra esteve marcada por estereótipos e invisibilizações. Filmes do período do cinema mudo e das primeiras produções sonoras frequentemente reforçaram imagens racistas, associando personagens negros a papéis subalternos, cômicos ou violentos. A herança do imaginário escravocrata, somada à ausência de profissionais negros em posições de direção e roteiro, manteve a população afrodescendente representada como objeto da narrativa e não como sujeito de sua própria história.

A partir das décadas de 1970 e 1980, emergem cineastas negros que passam a disputar os espaços de criação e de narrativa. Nomes como Zózimo Bulbul, considerado o pioneiro do cinema negro no Brasil, inauguraram uma estética que buscava recuperar a ancestralidade africana e dar centralidade à experiência negra. Seu curta *Alma* no

Olho (1974) é referência fundamental, condensando, em imagens poéticas, a trajetória de escravização, resistência e afirmação identitária. Paralelamente, o cinema marginal e os movimentos culturais da época também abriram brechas para que artistas negros encontrassem formas alternativas de produção, ainda que em condições precárias e sem apoio institucional.

Nos anos 2000, com o fortalecimento de políticas afirmativas e culturais, o cinema negro brasileiro ganha maior institucionalidade. Festivais como o Encontro de Cinema Negro Zóximo Bulbul – Brasil, África e Caribe, criado em 2007 no Rio de Janeiro, tornaram-se espaços de difusão, formação e troca entre cineastas negros brasileiros e da diáspora africana. Esses encontros contribuíram para a consolidação de uma rede de produção e para a ampliação do acesso do público a narrativas afrocentradas. Coletivos de realizadores e produtoras independentes também desempenharam papel central nesse processo, reivindicando recursos públicos, espaço na mídia e visibilidade crítica.

Na última década, a produção audiovisual negra no Brasil conquistou novas dimensões, tanto no cinema quanto nas plataformas de streaming e televisão. Filmes como *Branco Sai, Preto Fica* (2014), de Adirley Queirós, e *Medida Provisória* (2022), dirigido por Lázaro Ramos, exemplificam diferentes vertentes do cinema negro contemporâneo: do experimental e politizado à ficção de grande alcance popular. O protagonismo de mulheres negras também marca este período, com cineastas como Viviane Ferreira, Juliana Vicente, Camila de Moraes e Yasmin Thayná, que têm desenvolvido obras que questionam as estruturas coloniais do cinema e afirmam novas narrativas sobre negritude, gênero e território.

## **2. As cotas raciais e o acesso ao audiovisual**

A Lei 12.711/2012 representou um marco para a democratização do ensino superior. Para o campo do cinema, significou a entrada de novos sujeitos, com outras vivências e sensibilidades. Isso resultou em novas narrativas e no fortalecimento de coletivos e mostras de cinema negro (GOMES, 2017). A adoção das cotas raciais nas universidades brasileiras representou uma das mais importantes políticas de ação afirmativa no país. Para além da democratização do acesso ao ensino superior, as cotas transformaram de forma significativa os campos culturais e artísticos, especialmente o cinema.

O cinema negro brasileiro encontrou nas ações afirmativas um espaço para a formação de novas gerações de cineastas, roteiristas e atores. Para entender esse processo é preciso recorrer à cronologia do debate sobre cotas raciais na sociedade que contribuiria para o processo de maturação do tema, ainda que informalmente, no cinema negro, com destaque para a assimilação das ações afirmativas nas produções cinematográficas e dramatúrgicas.

O início dos anos 2000 foi marcado por debates internacionais e nacionais em torno do combate ao racismo estrutural. Em 2001, a Conferência de Durban, promovida pela ONU, pressionou o Brasil a criar políticas de reparação. Como resposta, algumas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), implantaram os primeiros sistemas de cotas raciais. No campo do cinema, esse momento representou a inserção inicial de estudantes negros nos cursos superiores de Comunicação e Artes. Embora a produção fosse ainda incipiente, curtas-metragens realizados em universidades já apontavam para a construção de uma nova narrativa audiovisual, centrada em experiências e identidades negras. Esse processo abriu caminho para a formação de coletivos e produtoras independentes, que passaram a disputar espaços historicamente negados.

Na década de 2020, observa-se a afirmação de cineastas negros em produções comerciais e de grande alcance popular. A chegada dessa geração às plataformas de streaming e ao circuito cinematográfico consolidou o impacto das cotas raciais como política estruturante. Nesse período, observa-se também o ingresso de roteiristas e diretores negros em salas de dramaturgia televisiva, resultando em uma maior pluralidade de enredos.

Obras como a já citada *Medida Provisória*, marcam a presença do cinema negro em produções de grande visibilidade, abordando temas de racismo estrutural e identidade com complexidade dramatúrgica. Além disso, a estética negra no audiovisual brasileiro passa a dialogar com perspectivas decoloniais, trazendo para o centro da narrativa questões de ancestralidade, territorialidade e memória. Essa mudança reflete a capacidade transformadora das ações afirmativas, que impactam não apenas a formação de profissionais, mas também a própria representação simbólica da negritude no audiovisual.

A cronologia recente demonstra que as cotas raciais foram decisivas para a renovação do cinema negro brasileiro. Nos anos 2000, abriram espaço para os

primeiros estudantes de cinema negros nas universidades públicas; na década de 2010, consolidaram uma geração de realizadores que reconfigurou a dramaturgia e os festivais de cinema; e, nos anos 2020, possibilitaram a presença de cineastas, roteiristas e atores negros em produções de alcance nacional e internacional. Assim, as ações afirmativas não apenas democratizaram o acesso ao ensino superior, mas também produziram um impacto direto na construção de narrativas audiovisuais mais plurais, diversas e comprometidas com a justiça social. O cinema negro brasileiro, fortalecido por esse processo, afirma-se como um campo estético e político essencial para a compreensão das disputas contemporâneas em torno de representação e identidade.

### 3. A decolonialidade como perspectiva crítica

O pensamento decolonial, formulado por Quijano (2000) e Mignolo (2005), critica a colonialidade do poder. No cinema negro, essa perspectiva inspira narrativas enraizadas nas experiências afro-diaspóricas. Obras *Thayná* e *‘Um dia com Jerusa’* (2020) de Viviane Ferreira exemplificam uma estética decolonial (WALSH, 2009). O cinema, enquanto prática cultural e tecnológica, consolidou-se sob uma lógica eurocêntrica que hierarquizou corpos e culturas.

No Brasil, a população negra, embora majoritária, foi historicamente representada de forma estereotipada ou invisibilizada no audiovisual. Esse processo se vincula à colonialidade do poder (Quijano, 2005), que persiste para além do colonialismo formal, estruturando hierarquias raciais e culturais. Nas últimas décadas, o cinema negro brasileiro emergiu como prática estética e política, articulando-se ao pensamento decolonial e propondo uma ruptura com a hegemonia imagética da branquitude.

A presença negra no cinema nacional foi, desde o início do século XX, construída sob a lógica da colonialidade. Personagens negros, como ressaltamos, apareciam em papéis subalternos, associados ao humor, ao exotismo ou à violência (Araújo, 2000). Tal representação não se limitava a escolhas narrativas, mas expressava a hegemonia de um olhar branco que definia quem podia ou não ser sujeito da história. Essa perspectiva corresponde ao que Quijano (2005) define como colonialidade do ser e do saber, pela qual o conhecimento e a subjetividade da população negra foram negados ou inferiorizados. Assim, o cinema brasileiro, em sua tradição hegemônica, reproduziu o projeto de branqueamento cultural e estético. A emergência do cinema negro brasileiro,

sobretudo a partir da década de 1970, marca uma inflexão no campo audiovisual. O já citado curta “Alma no Olho”, tornou-se um marco inaugural também nesse contexto ao articular estética experimental e crítica política, sintetizando a experiência histórica da população negra em imagens de resistência.

### **3.1. Desconstrução imagética do eurocentrismo**

O cinema negro brasileiro opera a desconstrução imagética do eurocentrismo em três níveis: Epistemológico: Ao valorizar cosmovisões afro-diaspóricas, o cinema negro rompe com a exclusividade da racionalidade ocidental como eixo de enunciação. Estético: A *mise-en-scène* incorpora oralidade, sonoridade, corporeidade e ancestralidade, instaurando novas linguagens visuais. Político: A narrativa desloca o negro da posição de objeto para a de sujeito da história, reivindicando o cinema como prática de resistência.

Em resumo, as relações entre a decolonialidade e o cinema negro, operam no campo da desconstrução das narrativas hegemônicas e propõem epistemologias alternativas. Partindo do marco teórico decolonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Walsh, 2009), posicionando o cinema negro como uma ferramenta de descolonização estética, política e epistemológica.

Tais aspectos se destacam nas obras como *Kbela* (Thayná, 2015) e *Café com Canela* (Nicácio & Rosa, 2017), articuláveis em conceitos como colonialidade do poder, reexistência e afrocentricidade. Conclui-se que o cinema negro não apenas questiona estruturas racistas, mas também ressignifica imaginários, propondo novas formas de produção e circulação audiovisual.

## **4. Ameaça anti-woke ao cinema negro brasileiro: uma análise crítica dos mecanismos de silenciamento**

O cinema negro brasileiro e internacional tem se afirmado como espaço fundamental de resistência simbólica e política. A emergência de cineastas negros, a ampliação da representatividade nas telas e o fortalecimento de circuitos independentes revelam em si um movimento que busca romper com a lógica colonial da imagem e disputar os significados da cultura audiovisual, como visto. No Brasil, as políticas de cotas raciais no ensino superior e os editais culturais direcionados a grupos historicamente

marginalizados foram determinantes para a formação de novos realizadores, ampliando o campo do cinema negro, como apontado aqui.

Contudo, em tempos recentes, observa-se uma onda global de contestação às ações afirmativas. No cenário estadunidense, a Suprema Corte decidiu, em 2023, restringir a utilização de critérios raciais em processos seletivos universitários. No Brasil, setores políticos conservadores e movimentos ligados ao discurso “anti-woke” têm questionado a legitimidade das cotas e a necessidade de políticas públicas para igualdade racial. Esse movimento ameaça não apenas conquistas acadêmicas e sociais, mas também repercute diretamente no campo cultural, podendo limitar os espaços conquistados pelo cinema negro e já se constitui em ameaça global.

O Cinema Negro brasileiro, entendido enquanto produção cinematográfica realizada por cineastas negras e negros que centram narrativas, estéticas e perspectivas oriundas de suas experiências e cosmovisões (GONÇALVES, 2021; SANTOS, 2022), consolida-se como um contraponto fundamental à narrativa hegemônica eurocêntrica. No entanto, seu recente processo de insurgência e visibilidade tem sido concomitantemente confrontado por uma reação *backlash* organizada, materializada no fenômeno global designado como “movimento anti-woke”. Este movimento, que se articula como uma oposição agressiva a avanços socioculturais ligados a pautas de racialidade, gênero e sexualidade (NGAI, 2023), configura uma ameaça multifacetada ao pleno desenvolvimento do Cinema Negro no Brasil, atacando-o em suas bases de produção, distribuição, recepção e legitimação artística.

O termo “*woke*”, cuja gênese remete à conscientização contra a injustiça racial nas comunidades negras norte-americanas, foi ressignificado pejorativamente por setores conservadores e reacionários. Seu uso atual no debate público serve como um significante vazio para descreditar e satanizar qualquer iniciativa que promova equidade, reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas ou a crítica a estruturas de poder (FREITAS, 2024). No campo cinematográfico, a retórica anti-woke se manifesta através de narrativas específicas que buscam minar a potência política e a viabilidade econômica das obras negras.

Um dos mecanismos primários desta ofensiva ocorre no âmbito da produção e financiamento. Argumentos falaciosos que opõem “qualidade artística” a “agenda identitária” são mobilizados para criar um clima de hostilidade e risco em torno de projetos liderados por profissionais negros (SILVA, 2023). Este contexto pode levar a



um arrefecimento de investimentos privados, onde empresas e patrocinadores, temendo boicotes ou associação a supostas “polêmicas”, tornam-se reticentes em apoiar narrativas explicitamente antirracistas. Concomitantemente, pressiona-se instituições públicas e editais de fomento – como os da Ancine ou leis de incentivo – para a abolição de critérios de cotas e ações afirmativas, sob a alegação de que estas ferramentas corromperiam uma suposta “meritocracia” artística, ignorando deliberadamente as barreiras históricas que construíram a exclusão racial no audiovisual (ALMEIDA, 2022).

A ameaça mais insidiosa, contudo, é a internalização desse clima por parte de criadores e produtoras, levando a processos de autocensura e ao esvaziamento temático para garantir viabilidade, num fenómeno que Duarte (2020) identifica como a “sutura prévia do discurso disruptivo”. No eixo da distribuição e exibição, a ameaça opera através de estratégias de deslegitimação e intimidação.

Plataformas de streaming e distribuidoras, orientadas por uma lógica de maximização de lucro e minimização de riscos, podem passar a enxergar o Cinema Negro como um produto “nicho” ou “controverso”, preferindo priorizar conteúdos percebidos como “neutros” – categoria que, na prática, camufla a perpetuação da normatividade branca (CARVALHO, 2023).

Campanhas coordenadas de desmoralização, como o bombardeamento de plataformas de avaliação (IMDb, Letterboxd) com críticas negativas antes mesmo do lançamento, visam sabotar o desempenho algorítmico do filme, reduzindo drasticamente sua visibilidade e potencial de alcance. Esta prática, conhecida como review “*bombing*”, é um instrumento eficaz de silenciamento na economia de atenção das plataformas digitais (ZANOTTO, 2024). Somam-se a isso pressões diretas sobre cinemas e curadorias de festivais para evitar a programação de obras acusadas de “fomentar divisão”, cerceando o direito do público ao acesso e ao debate plural.

Por fim, o ataque *anti-woke* busca sequestrar o próprio processo de recepção crítica e pública. A discussão estética e narrativa sobre a obra é suplantada por um debate reducionista que a enquadra exclusivamente nos termos de uma guerra cultural artificial. A película deixa de ser analisada como um objeto artístico complexo para ser tratada como um mero panfleto político, seja para glorificação ou, mais comumente, para estigmatização (RIBEIRO, 2023). Este ambiente de toxicidade, frequentemente marcado por ataques misóginos e racistas direcionados a cineastas e elencos negros, particularmente mulheres, visa o esgotamento físico e mental desses profissionais,

constituindo uma forma de violência epistêmica que busca calar vozes através do assédio. Ademais, persiste a narrativa perversa que busca deslegitimar a presença de artistas negros no campo, atribuindo seu sucesso a “cotas” ou “modismo”, nunca ao talento ou ao rigor artístico, num movimento que reflete o que Hooks (1995) já denominava como a recusa em reconhecer o olhar negro como portador de um poder transformador. Portanto, a ameaça anti-woke não é um mero desacordo ideológico, mas uma campanha estruturada com impactos materiais concretos.

Seu alvo é a capacidade do Cinema Negro de existir como um campo vibrante de produção de sentidos, memória e futuros possíveis. Enfrentá-la exige mais do que resistência; demanda a construção de estratégias contra-hegemônicas robustas que garantam a permanência e o florescimento dessas narrativas fundamentais para a democratização efetiva da cultura brasileira.

## 5. Novos desafios e horizontes de resistência

É necessário analisar, à luz dos recentes desdobramentos do debate público, os contornos específicos da ameaça representada pelo movimento anti-woke ao Cinema Negro brasileiro em ascensão. Este movimento não constitui mera oposição ideológica, mas um mecanismo sofisticado de *backlash* reacionário que opera de forma multidimensional, visando minar as bases materiais e simbólicas que têm permitido a insurgência de vozes, estéticas e narrativas negras no audiovisual nacional. Os desafios que se impõem, portanto, são complexos e exigem respostas igualmente multifacetadas.

O primeiro e mais premente desafio é econômico-produtivo: a pressão por um retorno a critérios opacos de “meritocracia” e a estigmatização de projetos negros como “arriscados” ou “nichados” ameaçam contrair as já limitadas fontes de financiamento público e privado. Isto demanda da comunidade cinematográfica negra e de suas aliadas a elaboração de estratégias contundentes de *advocacy* institucional para a defesa intransigente das políticas de ação afirmativa, compreendendo-as não como concessão, mas como reparação histórica e imperativo democrático. Paralelamente, torna-se estratégico fomentar modelos alternativos de financiamento, como coproduções internacionais com fundos dedicados a diásporas, financiamento coletivo comunitário e parcerias com fundos de impacto social, reduzindo a dependência de fontes tradicionais vulneráveis ao boicote.

O segundo desafio reside no campo discursivo e da recepção. A tentativa de sequestro da obra, reduzindo-a a um mero artefato na guerra cultural, exige a construção de trincheiras críticas sólidas. É imperativo fortalecer e amplificar uma crítica especializada, negra e antirracista, capaz de analisar as produções a partir de suas próprias lentes estéticas e políticas, desmontando a falsa dicotomia entre «qualidade técnica» e «conteúdo político». A disputa pelos algoritmos das plataformas e pela visibilidade também passa pela criação de redes sólidas de divulgação e curadoria alternativas, que protejam as obras dos ataques coordenados e as apresentem a públicos receptivos.

Por fim, o terceiro e talvez mais crucial desafio é subjetivo e comunitário. O ambiente de hostilidade e violência online pode gerar paralisia, autocensura e esgotamento. A resistência, neste aspecto, passa pelo fortalecimento de redes de acolhimento, apoio mútuo e saúde mental entre profissionais negros, criando ecossistemas de proteção que permitam a continuidade da criação sem a capitulação à pressão. A celebração das próprias conquistas e a valorização da comunidade como espaço de refúgio e validação tornam-se atos políticos fundamentais.

O Cinema Negro brasileiro não é um projeto estético uníssono, mas um vasto e diverso continente de possibilidades narrativas. A guerra cultural anti-woke, ao tentar enquadrá-lo como uma ameaça monolítica, revela justamente seu potencial disruptivo. O desafio que se coloca é transformar essa reação, que é sintoma de seu sucesso, em combustível para a próxima fase de sua jornada: consolidar-se não como uma moda passageira ou um item de catálogo para plataformas, mas como uma realidade permanente, incontornável e vital da cultura cinematográfica brasileira, capaz de narrar a si mesma, em toda a sua complexidade, liberdade e potência. O futuro deste cinema dependerá não apenas de sua capacidade de resistir ao cerco, mas de seguir criando, inventando e ocupando espaços, redefinindo, no processo, os próprios contornos do que se entende por cinema nacional.

## **6. O direito como instrumento de resistência**

As ações afirmativas, nas suas mais variadas modalidades, parecem ser, como visto, um instrumento eficaz de política pública para a inclusão dos negros nos diversos ramos da vida social. Ademais, a emergência de uma sociedade informatizada e em rede,

fruto da revolução tecnológica no campo da microeletrônica, conjugada com ações afirmativas de inclusão, propicia à população negra e pobre das periferias expressar, com eco social, por meio da arte, inclusive aquela exteriorizada nos audiovisuais, seu inconformismo com a realidade cotidiana, propondo ou ensejando, pela reflexão dos destinatários de suas obras, soluções e aportes para um projeto de sociedade tal qual querida pela Constituição Cidadã de 1988, que tem por objetivos, conforme se vê dos quatro incisos de seu artigo 3º, I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A via das ações afirmativas na área dos audiovisuais, para além de contribuir com a consecução dos objetivos do Estado brasileiro, é capaz de conferir concretude ao tipo de sociedade política projetada no preâmbulo constitucional<sup>4</sup>, qual seja uma sociedade pluralista e sem preconceitos. E é esse pluralismo, e a abertura de uma sociedade sem preconceitos, que suscitam um debate mais rico, capaz de oferecer projetos de sociedade ainda dentro dos marcos institucionais, realizando o sonho do constituinte originário, ou concluindo por projetos de ruptura política, econômica e social. O fato é que acolher os interesses e demandas das minorias nos debates realizados na esfera pública, propicia a confecção de projetos mais complexos e, por conseguinte, mais eficazes na esfera política.

Os audiovisuais, sobretudo o cinema, além da estética de novo tipo forjada pelo processo histórico incessante, pode, por exemplo, por meio de documentários, vincular a memória à cidadania, trazendo a discussão e o consequente aprendizado acerca das origens da desigualdade, das lutas sociais, e das conquistas democráticas.

E se muito se ganhou com a evolução decorrente das lutas acima citadas, e das vitórias propiciadas com a da volta da democracia, vislumbra-se hoje a possibilidade de retrocessos impensáveis com a ascensão da extrema direita em todo o mundo. É verdade sabida, pela identidade de ação política, que nesta quadra do século XXI,

---

4 Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (o grifo é nosso), fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

governos autoritários do espectro reacionário lograram conquistar o poder pelo voto em países como a Hungria, Polônia, Turquia, Israel e, mais recentemente, Estados Unidos da América.

Identificáveis por seus modos de agir político, com o objetivo de minar o sistema democrático liberal, e impedir que se mostrem viáveis as alternativas de democracias sociais, pretendem se perpetuar na posição de mando para concretizar seus desígnios de solidificação de uma nova etapa no sistema econômico predominante no planeta.

Em quase todos os Estados onde assumiram o poder, seguem um roteiro de deslegitimação do sistema eleitoral e desacreditação do sistema de justiça, não apenas veiculando notícias falsas (fake news), mas também, no último caso, se valendo do efeito backlash<sup>5</sup>. Além do que, assediam a imprensa e a sociedade civil, e buscam a disciplina política por meio da judicialização punitiva de opositores e dissidentes. Ganham adesão das massas com a criação de narrativas falsas acerca de inimigos externos e internos, com o escopo de, pela inoculação do medo, militarizar retórica e simbolicamente a sociedade (escola sem partido, colégios cívico-militares, o perigo da China comunista etc), o que justifica a implantação de um sistema de vigilância e restrições a direitos.

O sequestro do aparelho de Estado, com todas essas insidiosas e nada éticas ações políticas, se dá por dentro dele, quando já conquistaram o poder político com o mesmo discurso que agora põem em prática, conferindo a falsa sensação de que ainda se vive sob um regime democrático. Assim operam a normalização da repressão, diante do esgotamento dos opositores, da captura dos poderes estatais, e do convencimento pelo medo da população em geral. O senso comum não é forjado apenas pelo medo, mas também, como visto, pela ideologia. E os audiovisuais encenam papel importante

---

5 O efeito backlash na área dos direitos humanos consiste na reação política adversa após decisão judicial favorável a um determinado tema de direitos humanos visto como controvertido (por exemplo, descriminalização do aborto ou da maconha). Tal contra-ataque é realizado, em geral, por meio de (i) reforma legislativa ou constitucional em sentido oposto à decisão judicial; (ii) vetos a determinados nomes para ocupar vagas abertas em relevantes cargos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria, e, ao mesmo tempo; (iii) esforço para preencher tais vagas com pessoas notoriamente contrárias a tais decisões; (iv) aumento do número de vagas no Tribunal máximo do país, visando constituir uma nova maioria contrária a tais temas (packing ou “empacotamento” – fidelização – do Tribunal máximo); (v) aumento dos controles administrativos em órgãos externos de controle da Magistratura e Ministério Público, para que sejam evitadas ações ou decisões “ativistas”; (vi) eliminação ou redução dos tipos mais frequentes de ações judiciais que possam conter tais decisões ativas. RAMOS, André Carvalho. Curso de Direitos Humanos. 9ª edição-São Paulo: SaraivaJur, 2022, p. 164.

e fundamental para a cristalização ideológica na formação do senso comum, com os ataques às atividades científicas e acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Não à toa, ganhou proporção inaudita, pelo volume de dinheiro investido, a veiculação de vídeos e documentários da empresa Brasil Paralelo, que tendo como uma de suas referências o pseudo intelectual Olavo de Carvalho, produz conteúdos que combatem o progressismo e questionam consensos históricos e científicos<sup>6</sup>. Há notícias segundo as quais os documentários e vídeos distorcidos da Brasil Paralelo teriam chegado a duzentos e oitenta e quatro escolas e organizações não governamentais<sup>7</sup>, o que demonstra a força do poder econômico e político da extrema direita, nada obstante a tentativa de resistência da Associação Nacional de História (Anpuh) junto ao Ministério da Educação<sup>8</sup>.

Esses vídeos e documentários, além de provocar alienação e negacionismo em quem não tem formação educacional sólida, incitam o ódio que serve como combustível para o monitoramento, censura, e até demissão de professores. As consequências são as piores: fortalece uma característica da hipermodernidade, qual seja a descrença na ciência<sup>9</sup>, além de ameaçar a produção de conhecimento, o desenvolvimento de tecnologias e de pesquisas. O ataque sem precedentes à academia e a ciência em geral, com a finalidade de difundir o negacionismo e a alienação em sociedades ditas civilizadas, assim como a investida contra políticas públicas para minorias, a exemplo das ações afirmativas, deixou o plano da retórica e ganhou, nos Estados Unidos da América, contornos jurídicos.

Para a finalidade deste artigo, vale considerar a edição, pelo presidente da república norte-americana, da ordem executiva n.º 14.173, uma espécie normativa não existente no ordenamento jurídico brasileiro, com um objetivo bem destacado, conforme pontua Douglas Martins em artigo recentemente publicado: “O propósito

---

6 Consulta em 13 de agosto de 2025, às 13h:00m, ao sítio eletrônico <https://www.intercept.com.br/2024/11/28/brasil-paralelo-produtora-de-extrema-direita/>

7 Consulta em 13 de agosto, às 14h:13m, no sítio eletrônico <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/>

8 Informação colhida após consulta no dia 13 de agosto de 2025, às 14h:35m, no sítio eletrônico da referida Associação Nacional de História: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/7723-anpuh-seres-mec>

9 CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura; vol. 1: A Sociedade em Rede. 8ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005, p. 65.

declarado pela Ordem é colocar esses programas na ilegalidade sob a acusação de violarem o direito individual de igualdade”<sup>10</sup>.

Curioso é que os presidentes norte-americanos John Kennedy e Lyndon Johnson utilizaram exatamente as ordens executivas para, respectivamente, criar ações afirmativas estabelecendo cotas para negros visando oportunidades iguais de emprego, e estabelecendo o sistema de cotas nas empresas que se candidatassem a contratar com o Estado<sup>11</sup>. Há uma tentação, para compreender melhor a natureza jurídica das ordens executivas, de compará-la a medida provisória, ou ao famigerado decreto-lei da época da ditadura no Brasil.

O cotejo é impróprio, uma vez que nos dois casos, das vigentes medidas provisórias, e dos extintos decretos-leis, há a participação do Poder Legislativo, seja para recusar ou convolar a medida provisória editada pelo Chefe do Executivo em lei, seja para aprovar ou, com obstrução por falta de quórum, aprovar o decreto-lei, que se tornava assim, lei. É bem verdade que o Congresso norte-americano pode, de tempos em tempos, analisar se a ordem executiva foi editada em conformidade com os limites constitucionais<sup>12</sup>, mas não é atividade parlamentar corriqueira.

Há um primeiro tipo de ordens executivas, similares ao nosso decreto, expedido pelo Chefe do Executivo visando regulamentar leis, sem, no entanto, inovar a ordem jurídica; mas há ordens executivas que criam e alteram estruturas e processos institucionais, ou seja, os presidentes usam sua autoridade para conformar e alterar o quadro organizacional do Poder Executivo<sup>13</sup>, em verdadeira atividade legiferante.

---

10 MARTINS, Douglas. Racismo Trumpista. A volta da supremacia branca, in Revista Esquerda Petista – 16- maio de 2025, p.25.

11 Em linha com essa verificação, lembre-se que foi também por meio de ordem executiva que a ideia de “ação afirmativa” – as quotas raciais obrigatórias em vários setores – se cristalizou na consciência nacional norte-americana. John Kennedy usou tal expressão na criação, por ordem executiva, de uma Comissão Presidencial de Oportunidades Iguais no Emprego. Lyndon Johnson também recorreu à palavra em ordem executiva subsequente, de acordo com a qual os contratos governamentais condicionar-se-iam à implementação de programas de ação afirmativa pelos contratantes privados. CINTRA, Antônio Octávio. As Ordens Executivas nos Estados Unidos. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. In [file:///C:/Users/sales/Downloads/ordens\\_executivas\\_cintra.pdf](file:///C:/Users/sales/Downloads/ordens_executivas_cintra.pdf), acessado em 14 de agosto de 2025, às 12h:30m.

12 Para resguardar-se e não ver suas prerrogativas surrupiadas pelas ordens executivas, o Congresso norte-americano de tempos em tempos submete algumas delas a um exame mais atento, para ver se fogem dos limites toleráveis de autonomia do Executivo. Idem, com acesso em 14 de agosto de 2025, às 18h:32m.

13 Idem, com acesso em 14 de agosto, às 18:43h.

Ademais, há ordens executivas de um terceiro tipo<sup>14</sup> que servem como instrumento de negociação, visando moldar o contexto da política pública. São normas que compelem apenas o Poder Executivo a respeitá-las, mas tem grande efeito político por indutora que é do setor privado a agir em conformidade com ela.

Assim, afastando o anacronismo geográfico-jurídico, podemos dizer que a primeira espécie de ordens executivas corresponde ao nosso decreto, próprio para atividade executiva suscitar a executabilidade das leis feitas pelo Poder Legislativo, sem inovar a ordem jurídica. Há aquelas que objetivam mudar as estruturas da própria Administração Pública, extinguindo ou criando órgãos, fortalecendo ou enfraquecendo os existentes, com eficácia apenas para o próprio Poder Executivo, o que leva doutrinadores norte-americanos a identifica-las com a própria lei, configurando, segundo os mesmos juristas, instrumento de um regime totalitário<sup>15</sup>.

A terceira espécie é a ordem executiva sob comento, que para ter plena eficácia jurídica e social, necessita de outras condutas, jurídicas e/ou políticas, para produzir seus efeitos, como por exemplo a nomeação de funcionários fieis ao programa presidencial, e/ou corte de verbas e, no caso do setor privado, de ser pressionado com instrumentos tributários para aderir ao programa. A leitura da referida normativa visa dismantelar todas as políticas públicas com base em ações afirmativas sobre diversidade, equidade e inclusão. No Brasil, a espécie normativa ordens executivas não existe, a não ser a de primeiro tipo, com o nomen iuris decreto. O Chefe do Executivo eleito para o mandato 2019/2022 no Brasil mostrou-se um autocrata, porquanto entre outras práticas políticas ínsitas a este tipo de governo, o autocrático, perseguiu minorias e criou a narrativa de as ações afirmativas que buscam a promoção da diversidade, equidade e inclusão, configurarem mero queixume.

---

14 Um terceiro tipo de ordens executivas se dá quando os presidentes se valem de sua autoridade unilateral como instrumento de negociação, na tentativa de moldar o contexto da política pública. Nesse caso, é grande a importância das tomadas simbólicas de posição. Clinton, por exemplo, editou uma ordem executiva pela qual se tornou proibido fumar em prédios públicos. Com isso, agradou a um importante público de ambientalistas e sanitaristas, e trouxe a questão do fumo para o plano da intervenção estatal. Idem, com acesso em 14 de agosto, às 19h:15m.

15 Por essa razão, muitos comentaristas olham-nas como indicativas de tendências ditatoriais no governo norte-americano. A ordem executiva seria exemplo de poder irresponsável e um modo de fugir da opinião pública e das restrições constitucionais. Nas manifestações mais extremas, as ordens executivas são pintadas como instrumento do governo secreto e do totalitarismo. Idem, com acesso em 14 de agosto de 2025, às 19h:36m.



A julgar verdadeiro o ensinamento segundo o qual é no segundo mandato que os autocratas (quando as democracias morrem) põem em marcha a práxis do seu discurso, é preciso agir para que, se eleito como o sucessor do atual governo, não encontre mais espaço político para implementar políticas de retrocesso contra as ações afirmativas que propiciam, na produção e difusão do audiovisual, a diversidade, a equidade e a inclusão. Essa é uma questão que está em disputa, e é necessário, se queremos defender a democracia tal qual gizada pelo constituinte de 1988, manejar todo o arcabouço jurídico-institucional com a finalidade de preservar conquistas e implementar ainda mais outras ações afirmativas no mesmo sentido. A ordem jurídica é instrumental que pode ser usado em qualquer situação, e em qualquer regime político, porém, para garantia de que as ações afirmativas de diversidade, equidade e inclusão não vão ceder passo a uma nova ordem autocráticas no futuro, não se pode pensar em reformas, mas em consolidação de políticas públicas estruturais.

Afinal, é mais difícil derrubar que reformar.

Não temos aqui a pretensão de apontar políticas públicas para garantir um áudio visual que contemple a diversidade, equidade e inclusão, o que exige a participação dos diretamente interessados. O propósito deste artigo é apontar como nossa ordem jurídica é capaz de ajudar a construir e sustentar políticas estruturais para o setor. Sim, ajudar, porquanto se a Constituição não é uma mera folha de papel, como afirmou Ferdinand Lassalle, temo-la como tendo força normativa, no precioso escólio de Konrad Hesse.

E a força normativa da Constituição, e também o manejo de toda a legislação infraconstitucional, decorrem da utilização do arcabouço constitucional e legal para fazer valer direitos. Pode-se assim dizer, que a norma em ação depende da vontade política, de governantes e governados.

Assim, a manutenção, e o aprofundamento de políticas públicas com base em ações afirmativas para a criação e difusão de audiovisuais contemplando a minoria negra e periférica contribui decisivamente para o Estado brasileiro alcançar, no campo da cultura, aqueles objetivos elencados no artigo 3º de nossa Constituição<sup>16</sup>, especialmente o inciso IV, que dispõe que um dos objetivos é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

---

16 Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Até mesmo as classes e grupos sociais que tem interesses e demandas não em mera contradição, mas em antagonismo com as classes e grupos dominantes, podem se beneficiar da contradição de uma constituição liberal social como a nossa, que mascara a luta de classes ao prever pluralismo em uma sociedade política que deve promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ora, o bem de todos é fragmento de norma que oculta a divisão em classes, mas pode muito bem ser expressão que manifesta na sua mais pura essência o interesse público.

Os juristas alinhados com os interesses não subalternos afirmam que interesse público é aquilo que a lei preceitua como tal, camuflando, mais uma vez, o que a Constituição é, não um contrato, nem um pacto político entre os diversos grupos e classes sociais, mas um campo ideológico que serve ao controle, avanços e recuos, conforme a conjuntura, dos interesses econômicos, políticos e sociais preponderantes. Em uma palavra, os interesses da elite.

Com o advento dos aparelhos de telefonia celular com câmeras, a produção de áudio visual foi facilitada. Despiciendo dizer que grande parte do povo porta o aparelho, e reflexamente é possível a muitos exercer o direito fundamental previsto no artigo 5º, inciso IX, que preceitua: é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

É certo também, que a Constituição Federal vigente protege, direcionando um comando ao legislador para editar lei regulamentadora, isto é, uma obrigação de que ele a edite conforme se vê do mesmo artigo 5º, inciso XXVIII: são assegurados, nos termos da lei: a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas; b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas.

E todos os entes de nossa federação, vale dizer União, Estados, Municípios e o Distrito Federal tem competência administrativa, chamada competência comum, nos termos do artigo art. 23, inciso III, para proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos. A obra cinematográfica, ou de áudio visual produzida pelas minorias, especialmente por indivíduos negros da periferia pode ter apenas valor

artístico, ou apenas cultural, ou ainda apenas histórico, ou todos esses valores presentes em concomitância, e merecem a proteção estatal, de qualquer dos entes da federação.

A União, como pessoa jurídica de direito público interno do Estado Federal brasileiro tem competência para legislar sobre normas gerais sobre essa proteção, como se vê do artigo 24, inciso VII, que prevê, o poder deste ente em legislar sobre a proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, entre outros. Aos Estados, Municípios e Distrito Federal cabe, nos termos dos parágrafos deste mesmo artigo 24, legislar acerca dos mesmos assuntos apenas observando as normas gerais elaboradas pela União, sendo certo que exercerão a competência legislativa plena enquanto a União quedar-se inerte.

Há um reforço a este poder de legislar do Município, que possui competência suplementar para legislar acerca do tema, conforme o artigo 30, inciso, IX, vazado nos seguintes termos: a promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual. É de lembrar que o patrimônio não é sempre material, mas também imaterial.

E no artigo 215 e seguintes o constituinte se preocupou com a cultura, prevendo que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” O seu § 1º prevê que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” A proteção das manifestações das culturas afro-brasileiras engloba, à evidência, as manifestações veiculadas mediante audiovisuais feitos por negros periféricos, que constituem patrimônio cultural brasileiro, nos termos do artigo subsequente, o artigo 216.

Diz ele que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. A proteção ao patrimônio audiovisual criados por negros periféricos se encaixa em todos os incisos acima listados.

Volvendo ao artigo 215, interessa-nos mais de perto os incisos I, II, IV e V do § 3º daquele artigo antes transcrito: A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - Defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; IV - democratização do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional. Se este Plano Nacional deve contemplar a defesa e a valorização do patrimônio cultural brasileiro, e nele se insere a atividade audiovisual de negros periféricos, a eles deve ser dada a oportunidade de produzir e difundir seus bens culturais.

Ocorre que se não houver ações afirmativas para tanto, ficará inviabilizada a democratização do acesso a esses bens culturais específicos, implicando na não eficácia do fragmento normativo que preceitua a valorização da diversidade étnica e regional. É por isso que o § 1º do mesmo artigo 216 prevê que “O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Aqui ganham destaque as expressões “colaboração da comunidade” e “outras formas de acautelamento e preservação” deste mesmo patrimônio do audiovisual que é produzido por negros periféricos, mas encontra obstáculos econômicos para sua difusão. Como pode a comunidade participar se não há políticas públicas consistentes, como as ações afirmativas, para a difusão desses trabalhos. As ações afirmativas são, assim, importante instrumento de proteção que pode permitir a produção e difusão desses trabalhos. Aliás, o § 3º deste artigo dispõe que A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

O artigo 216-A da Constituição da República cria o “O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.” O seu § 1º dispõe que “O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, regendo-se por princípios que apresentamos apenas aqueles que dizem respeito ao tema desse artigo, quais sejam I - diversidade das expressões

culturais; II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais; III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais; XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

Como pode o povo ter acesso à diversidade das expressões culturais sem que haja ações afirmativas para a difusão desses trabalhos, que o inciso II declara ser de acesso universal?

Somente se o fomento à produção, difusão e circulação desses audiovisuais for efetivamente incrementado, com a ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura. E tudo se dá, a nós nos parece, com efetiva participação popular no sistema nacional de cultura, previsto no § 2º deste mesmo artigo sob comento, especificamente nos conselhos de política cultural e conferências de cultura. É dessa atividade militante que podem nascer as ideias e projetos que levem às políticas públicas de ações afirmativas para a produção, difusão e circulação das obras de pessoas e comunidades negras periféricas. Aliás, a inclusão ocorre a partir daí, da qual decorrem a equidade e a diversidade.

Sobreleva dizer, que a mesma Constituição Federal prevê ainda, no § 3º do artigo 222, que “Os meios de comunicação social eletrônica, independentemente da tecnologia utilizada para a prestação do serviço, deverão observar os princípios enunciados no art. 221, na forma de lei específica, que também garantirá a prioridade de profissionais brasileiros na execução de produções nacionais.

E os princípios enunciados no referido artigo 221 são os seguintes: I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Vale dizer que na programação de rádio, televisão, e também nos meios de comunicação social eletrônica, devem ser dada preferência a finalidades artísticas e culturais, estimulando-se a produção independente que objetive sua divulgação.

Perfunctória análise das leis e demais normativas na área cultural obtidas no sítio eletrônico do Ministério da Cultura (<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-cultura/novoplanonacionaldecultura/documentos-e-legislacoes-1/legislacoes>) bem demonstram uma certa preocupação com o

financiamento de projetos culturais, incluída aí a lei n.º 8.685, de 20 de julho de 1993, criando mecanismos de fomento à atividade audiovisual, principalmente induzindo o setor privado, atribuindo-lhe benefícios para que financie referidos projetos.

Não logramos identificar, entretanto, políticas públicas de ação afirmativa capazes de democratizar o acesso ao orçamento público, ou mesmo de separar, pelo sistema de cotas, quantidade de recursos provenientes da iniciativa privada para a produção, difusão, e circulação de obras de audiovisuais de negros periféricos.

No âmbito da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal encontramos inúmeros julgados sobre o tema ações afirmativas, todos eles tratando, invariavelmente, de cotas para minorias ingressarem nas universidades, no serviço público, e terem assento nas listas de candidatos de partidos políticos para disputar eleições.

Há um caso interessante, que podemos chamar de “cota de tela”.

Com efeito, o caso com Repercussão Geral – Mérito (Tema 704), tendo como órgão julgador o Tribunal Pleno, e relatoria do Ministro Dias Toffoli, julgado em 18/03/2021 publicado em 26/05/2021 cuidou de declarar constitucional medida provisória editada que determinou cota para filmes brasileiros serem exibidos nas salas de cinemas. A seguir a ementa:

EMENTA Recurso extraordinário com repercussão geral. Direito Constitucional. Medida provisória. Obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros em salas de cinema. Cota de tela. Constitucionalidade. Recurso extraordinário não provido. 1. O recurso extraordinário foi interposto em face de acórdão por meio do qual a Terceira Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região julgou improcedente ação declaratória ajuizada pelo Sindicato das Empresas Exibidoras Cinematográficas do Estado do Rio Grande do Sul, na qual se discute a obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros em salas de cinema. 2. É inviável o acolhimento da desistência do recurso extraordinário protocolado após o reconhecimento da repercussão geral da temática recursal. Há precedente no sentido “da impossibilidade de desistência de qualquer recurso ou mesmo de ação após o reconhecimento de repercussão geral da questão constitucional” (RE nº 693.456/RJ-RG, Rel. Min. Dias Toffoli, Tribunal Pleno, DJe de 19/10/17). 3. O exame jurisdicional sobre o mérito do requisito da urgência somente deve ocorrer em casos excepcionais, mormente quando evidenciado o abuso de poder por parte do Poder Executivo. Precedentes. No exame da medida provisória

que versa acerca da defesa dos altos valores constitucionais (defesa, promoção e difusão da cultura nacional) envolvidos em cenário que se mostra profundamente permeado por oligopólios, é inviável atestar-se, de pronto, a ausência do requisito da urgência ou a evidência de abuso de poder pelo Executivo na normatização do tema. 4. A Medida Provisória n.º 2.228-1/01 promoveu intervenção voltada a proporcionar a efetivação do direito à cultura, sem, por outro lado, atingir o núcleo dos direitos à livre iniciativa, à livre concorrência e à propriedade privada, tendo apenas adequado as liberdades econômicas a sua função social. 5. Recurso extraordinário desprovido. 6. Tese: São Constitucionais a denominada cota de tela, consistente na obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nos cinemas brasileiros, e as sanções administrativas decorrentes da inobservância da cota.

A referida medida provisória foi convolada na Lei 14.814/2024 que restabeleceu a cota de tela até 31 de dezembro de 2033.

Como dito acima, para garantia de que as ações afirmativas de diversidade, equidade e inclusão, especialmente aquelas objeto de nosso artigo não vão ceder passo a uma nova ordem autocrática no futuro, não se pode pensar em reformas, mas em consolidação de políticas públicas estruturais.

Um problema estrutural é aquele que se refere a uma situação de desconformidade persistente, com impactos sociais relevantes, que exige uma intervenção duradoura para ser resolvida. Parece-nos, do ponto de vista jurídico, que somente uma ação estrutural é capaz de impedir tal retrocesso.

E uma ação estrutural é aquela que visa dirimir problemas complexos que afetam um número indeterminado de pessoas e envolvem a necessidade de reformas em políticas públicas ou em instituições. Esses processos buscam solucionar problemas enraizados, que não podem ser resolvidos por meio de ações judiciais individuais ou de técnicas processuais tradicionais.

E para que não haja indevida interferência do Poder Judiciário no Poder Executivo na implementação de ações afirmativas que busquem a concretização dos comandos constitucionais acima apontados, em violação ao princípio da independência e harmonia entre os poderes, inscrito no artigo 2º de nossa Constituição, a própria Corte estabeleceu no julgamento do RE 684.612, Tema 698 da repercussão geral, sob relatoria do Min. Luís Roberto Barroso, que, ao intervir em políticas públicas, o

Judiciário deve evitar na determinação de medidas pontuais para a solução do problema identificado. Em lugar disso, deve estabelecer finalidades e metas para que o Executivo, no exercício de suas atribuições próprias, apresente plano de ação. 4. Da mesma forma, a análise do plano de ação pelo Judiciário não deve adentrar as minúcias da política desenvolvida pelos gestores públicos. A avaliação judicial do plano apresentado em processo estrutural deve considerar a sua razoabilidade, que estará caracterizada se o plano contiver: (i) diagnóstico do problema; (ii) objetivos e metas; (iii) ações e cronograma de atuação; (iv) matriz de responsabilidade; (v) matriz de riscos; (vi) previsão de recursos orçamentários, humanos e tecnológicos; e (vii) mecanismos de monitoramento, avaliação e publicidade.

Assim, a questão de um possível retrocesso está em disputa política, e é necessário que a militância pela causa dessa minoria ocupe os espaços institucionais previstos na Constituição e nas leis regulamentadoras, conforme demonstrado acima, debatendo e formulando política pública com base em ação afirmativa que democratize o acesso aos recursos orçamentários e da iniciativa privada para a produção, difusão e circulação de audiovisuais da coletividade negra periférica e, ainda, postular perante o Poder Judiciário, com instrumento político de grande importância, que o Poder Público faça cumprir a Constituição, mediante um processo estrutural para garantia de execução eficaz de um projeto impeditivo do retrocesso.

## Referências

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

ARAÚJO, Joel Zito. *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2020.

BERNARDET, Jean-Claude. *Historiografia clássica do cinema brasileiro*. São Paulo: Annablume, 2007.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BULBUL, Zózimo. *Alma no Olho*. [Curta-metragem]. Brasil, 1974.

CARVALHO, M. J. M. *A indústria do streaming e a reprodução das desigualdades raciais no audiovisual brasileiro*. *Revista Alterjor*, v. 25, n. 1, 2023.



CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura; vol. 1: A Sociedade em Rede. 8ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005

CINTRA, Antônio Octávio. As Ordens Executivas nos Estados Unidos. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. In [file:///C:/Users/sales/Downloads/ordens\\_executivas\\_cintra.pdf](file:///C:/Users/sales/Downloads/ordens_executivas_cintra.pdf)

DUARTE, E. A. O cinema negro brasileiro: ressignificações estéticas e rupturas políticas. In: XAVIER, I.; et al. (Org.). Novos Olhares sobre o Cinema Brasileiro. São Paulo: EdUSP, 2020.

FERREIRA, Viviane. Um Dia com Jerusa. [Filme]. Brasil, 2020.

FREITAS, A. P. A guerra cultural e o espectro do ‘wokismo’: uma análise discursiva do backlash conservador. Revista Estudos de Sociologia, v. 29, n. 1, 2024.

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

GONÇALVES, A. M. Diretoras Negras Brasileiras: estéticas e políticas da ruptura. Salvador: EDUFBA, 2021.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. Arte e cultura negra. In: Yearning: race, gender, and cultural politics. Boston: South End Press, 1995.

KILOMBA, G. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Douglas. Racismo Trumpista. A volta da supremacia branca, in Revista Esquerda Petista – 16- maio de 2025

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

MIGNOLO, Walter. A ideia de América Latina. Malden: Blackwell, 2005.

MORAES, Camila de. O Caso do Homem Errado. [Documentário]. Brasil, 2017.

MORRISON, T. A origem dos outros. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- NASCIMENTO, B. A realidade do cinema negro no Brasil. In: Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias de destruição. Diáspora Africana: Fundação Palmares, 2019.
- NGAI, S. Reaction Formation: The Logic of Anti-Woke Discourse. *Critical Inquiry*, v. 49, n. 3, 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Internacional de Ciências Sociais*, v. 50, n. 168, p. 533-580, 2000.
- RAMOS, André Carvalho. Curso de Direitos Humanos. 9ª edição-São Paulo: SaraivaJur, 2022
- RAMOS, Lázaro. Medida Provisória. [Filme]. Brasil, 2022.
- RIBEIRO, D. O sequestro da crítica: guerra cultural e análise cinematográfica. *Contracampo*, v. 42, n. 2, 2023.
- SANTOS, I. A estética da diáspora no cinema negro brasileiro contemporâneo. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – UFRJ, 2022.
- SILVA, P. V. B. O mito da meritocracia no campo audiovisual brasileiro. *Revista Eco-Pós*, v. 26, n. 1, 2023.
- SILVA, Noel dos Santos. Cinema negro brasileiro: o Dogma Feijoadá e a estética da resistência. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SOUZA, Denilson Lopes de. Afro-cinemas: poéticas da diferença no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2020.
- SOUZA, N. S. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- THAYNÁ, Yasmin. Kbelá. [Filme]. Brasil, 2015.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: la universidad como espacio de lucha. *Revista Tabula Rasa*, n. 9, p. 123-141, 2009.
- ZANOTTO, M. Platform Warfare: Review Bombing as a Tool for Cultural Policing. *Social Media + Society*, v. 10, n. 1, 2024.

# Entre a cena e a luta: a mulher negra na dramaturgia brasileira sob a influência de Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago <sup>1</sup>

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz<sup>2</sup>

João Clemente de Souza Neto <sup>3</sup>

## Introdução

A dramaturgia brasileira, desde seus primórdios, sempre refletiu os tensionamentos sociais, culturais e raciais que estruturam o país. Se por um lado a cena teatral foi utilizada como espaço de consagração da identidade nacional e de valorização de elementos considerados “populares”, por outro também se mostrou como um campo de exclusão, especialmente no que diz respeito à presença da mulher negra. A

---

1 Tarsila R F de Oliveira Santiago é doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. Atualmente é Diretora de Escola Técnica ETEC Itaquera II – Centro Paula Souza – governo do estado de São Paulo.

2 Rosana Maria Pires Barbato Schwartz é doutora em História pela PUC-SP. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

3 João Clemente de Souza Neto é doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP, professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação EAHC, do Curso de Pedagogia; líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie; membro do Instituto Catequético Secular São José, da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP, e da rede internacional de Pedagogia Social.

construção de personagens estereotipados, a marginalização de atrizes e a invisibilidade de dramaturgas negras revelam como o teatro, assim como outras instituições, reproduziu desigualdades históricas.

A noção de lugar é central para a compreensão da forma como sociedades constroem hierarquias, distribuem papéis sociais e determinam quais corpos são valorizados ou marginalizados. Longe de ser apenas uma categoria espacial, o lugar é também simbólico, político e histórico. Ele define onde alguém pode ou não estar, quais funções pode desempenhar e quais formas de existência são consideradas legítimas. Ao longo do tempo, diferentes tradições de pensamento elaboraram concepções sobre o lugar, e muitas delas serviram para justificar desigualdades sociais e naturalizar processos de exclusão.

Marcia Lima, na apresentação da obra *Lugar e Negro* de Gonzalez (2001), relata que o termo lugar nos remete a uma dimensão muito crucial das desigualdades raciais e cita:

Lélia Gonzáles, em diversos de seus textos, relembra uma frase de Millôr Fernandes sobre a peculiaridade do racismo brasileiro ao dizer que “no Brasil não existe racismo por que o negro conhece o seu lugar”. Saber o seu “lugar” é uma expressão de naturalização das posições sociais, uma hierarquia presumida que aloca indivíduos segundo os marcadores sociais de raça, classe, gênero e território. (Lima in Gonzáles, 2001, p.10)

Na filosofia clássica, Aristóteles desenvolveu a teoria do lugar natural, segundo a qual cada ser no cosmos possui um espaço determinado em função de sua essência e finalidade. Essa concepção, aplicada à vida política e social, legitimou a fixação de hierarquias e a ideia de que determinadas pessoas estariam destinadas naturalmente à subordinação.

Esta noção de hierarquia e função está intimamente ligada a epistemologia da classificação que olha para o outro como superior e inferior e justifica a destruição e a desvalorização da mulher negra. A nossa perspectiva é compreender o estar no mundo pela perspectiva interdisciplinar e relacional na qual todas as pessoas humanas são sujeitas e não objeto da relação.

No Brasil, Lélia Gonzalez ressignifica a noção de lugar ao falar do lugar do negro, mostrando como, no contexto do racismo, corpos negros foram sistematicamente

deslocados para posições de marginalização e exclusão. Já Françoise Vergès, com sua proposta de feminismo decolonial, amplia a reflexão ao denunciar como o colonialismo e o capitalismo neoliberal continuam a impor lugares subalternos a corpos racializados, sobretudo de mulheres negras e migrantes.

Neste estudo, buscamos mostrar como a ideia de lugar, originalmente entendida como uma ordem natural, funciona como um instrumento de poder capaz de estruturar desigualdades, mas que também pode ser questionada e ressignificada.

Para isso, recorreremos à análise de textos de Aristóteles, Lélia Gonzalez e Françoise Vergès, além de reflexões de pensadores, como bell hooks, Sueli Carneiro, Achille Mbembe e Aníbal Quijano. Esse percurso teórico nos ajuda a compreender a historicidade da noção de lugar e suas implicações para pensar os corpos de minorias na atualidade.

Nesse contexto, o trabalho de Abdias do Nascimento e do Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, assume papel central na redefinição do lugar das pessoas negras, em especial das mulheres, no cenário teatral. A proposta de Abdias não se limitava à inclusão artística: tratava-se de um projeto de emancipação política e cultural, em que o palco se tornava arena de resistência e afirmação identitária.

Este artigo busca analisar o lugar da mulher negra na dramaturgia brasileira, destacando a relevância do Teatro Experimental do Negro e de Abdias do Nascimento para a ruptura de paradigmas. Para tanto, serão examinados o contexto histórico da exclusão, a atuação de mulheres que se afirmaram na cena teatral e as permanências e rupturas que caracterizam a trajetória dessas artistas e intelectuais.

## **Fundamentação teórica**

Aristóteles afirma que existem seres destinados naturalmente ao mando e outros à obediência. O filósofo chega a afirmar que “é evidente que uns homens são, por natureza, livres e outros, escravos; e que para estes a escravidão é conveniente e justa” (*Política*, I, 1254b).

A ideia de lugar natural, ao ser aplicada à sociedade, serve para justificar desigualdades. Se cada ser tem uma essência e um fim próprios, aqueles considerados menos racionais estariam naturalmente destinados à subordinação. A mulher, por exemplo, seria definida como um ser incompleto, cujo lugar é o espaço doméstico e a

reprodução. O escravo, por sua vez, seria alguém naturalmente incapaz de governar a si mesmo, devendo estar submetido ao senhor.

Carneiro (2005) defende que a naturalização da inferioridade foi uma das principais estratégias para justificar a escravização de africanos e a exclusão de seus descendentes no Brasil. Nesse sentido, o lugar natural aristotélico pode ser lido como precursor de discursos que sustentaram o racismo e o sexismo.

Mbembe (2017), ao analisar a necropolítica, mostra como o poder mantém a lógica de destinar determinados corpos a lugares específicos: campos de refugiados, periferias, prisões. O princípio aristotélico da hierarquia natural ressurge, sob outras formas, como princípio organizador das desigualdades globais. Nos dias de hoje, fica cada vez mais evidente que temos um racismo de estado que justifica uma política de genocídio contra as mulheres, em particular, as negras. Reforçamos ainda, que o racismo é uma estratégia de guerra, de controle e extermínio dos corpos.

Gonzalez (1982) discute a concepção do lugar do negro, que o senso comum reproduziu a ideia de que seria a cozinha, a senzala ou a marginalidade e ressignifica essa expressão, denunciando o racismo que impõe lugares subalternos, mas também reivindicando novos espaços de poder, fala e criação para os corpos negros.

Sobre a obra de Gonzales(1982), Carneiro (2024, p.75) reflete:

De certa forma ela faz uma espécie de balanço crítico de um processo no qual foi uma das principais protagonistas, e sinaliza os desafios persistentes para o fortalecimento da organização política dos negros brasileiros em busca da efetiva igualdade de direitos e oportunidades na sociedade.

Para Gonzalez, o racismo brasileiro não pode ser explicado apenas em termos individuais ou de atitudes preconceituosas. Ele constitui as bases econômicas, políticas e culturais da sociedade. Como observa a autora, a escravidão deixou marcas profundas que se atualizam continuamente: “o racismo não é um fenômeno passageiro, mas um elemento constitutivo da sociedade brasileira” Gonzales & Hasenbalg (1982, p. 13).

Esse racismo busca demarcar o lugar social do negro e impede o acesso a liderança e cargos de trabalho de destaque, na segregação habitacional, na marginalização cultural e na violência policial. Ao mesmo tempo, esse lugar é sustentado por discursos que folclorizam a cultura negra, incorporando-a de forma distorcida e subordinada à lógica

da branquitude. Gonzalez nomeia esse processo de amefricanidade, termo que denuncia como a experiência negra no Brasil está marcada por uma dupla violência: a colonização europeia e a escravização africana.

Gonzalez (1982) dedica atenção ao corpo negro, sobretudo ao corpo da mulher negra. Para ela, o racismo se articula ao sexismo, produzindo formas específicas de opressão. A mulher negra é simultaneamente invisibilizada no campo do trabalho formal e da representação política e hipersexualizada na cultura, onde seu corpo é reduzido ao estereótipo da sensualidade e da disponibilidade.

Gonzalez (1982) mostra que não é possível compreender o lugar do negro sem considerar como raça, gênero e classe se entrecruzam. Nesse sentido, o lugar é sempre múltiplo: não se trata apenas da cor da pele, mas também das condições sociais, da posição de gênero e da forma como esses marcadores se reforçam mutuamente.

Embora denuncie a violência ao negro em posições subalternas, Gonzalez (1988) também destaca a potência de resistência e criação presente nesses corpos. O lugar do negro é um campo de luta. A cultura negra, por meio do teatro, da música, da religião, da oralidade e das práticas cotidianas, é fonte de identidade e resistência. Como afirma a autora: “é nesse espaço de opressão que se forja a capacidade de recriação cultural e política” Gonzáles (1988, p. 75).

Essa perspectiva desloca a noção aristotélica de lugar. Enquanto em Aristóteles o lugar é natural e fixo, para Gonzalez ele é histórico e político, podendo ser questionado e transformado. O negro não está destinado a um espaço social; ele é colocado ali por processos de exploração, de controle e de dominação.

O pensamento de Gonzalez encontra ressonância em outras autoras negras brasileiras, como Sueli Carneiro. Para Carneiro (2005), o racismo é uma tecnologia de poder que produz desigualdades de forma sistemática, colocando o negro em lugares sociais de marginalidade. Já hooks (1995), no contexto norte-americano, aponta que a resistência negra passa pela recusa ao silêncio e pela valorização da experiência e da fala das mulheres negras.

Gonzalez insere-se em uma tradição mais ampla do feminismo negro e do pensamento decolonial, no contexto brasileiro, mostrando que o lugar do negro é construído pela história da escravidão e pela ideologia equivocada da democracia racial, que mascara a persistência das desigualdades.

Vergès (2020) denuncia a insuficiência de um feminismo universalista, que parte da experiência da mulher branca ocidental e ignora as especificidades das mulheres racializadas, colonizadas ou migrantes. Para ela, qualquer teoria feminista que desconsidere a história da escravidão, do colonialismo e das economias globais de exploração não pode responder às realidades vividas pela maioria das mulheres do mundo.

Vergès (2020) aponta que a narrativa dominante do feminismo, especialmente nos países do Norte global, constrói uma imagem da mulher como sujeito homogêneo, cuja luta central seria contra o patriarcado. Essa perspectiva, no entanto, invisibiliza as experiências de mulheres negras, indígenas, muçulmanas, refugiadas e imigrantes, cujas opressões não podem ser explicadas apenas pelo patriarcado, mas pela interseção entre racismo, colonialismo e capitalismo.

Ela critica, por exemplo, campanhas de instituições internacionais que apresentam mulheres do Sul global como vítimas a serem salvas pela modernidade ocidental. Esse tipo de discurso reproduz a lógica colonial, em que o Norte se coloca como guia civilizatório, e as mulheres racializadas aparecem como incapazes de agir por si mesmas.

Em relação ao trabalho Vergès (2020) defende que a economia global contemporânea depende massivamente do trabalho precário de mulheres negras e migrantes. Esses corpos são relegados a ocupações invisíveis; trabalho doméstico, cuidados, faxina, exploração sexual, que garantem o funcionamento do capitalismo, mas raramente são reconhecidas como trabalho digno, e chama a atenção para como esses trabalhos são racializados:

Todos os dias, em todo lugar, milhares de mulheres negras, racializadas, abrem a cidade. Elas limpam os espaços de que o patriarcado e o capitalismo neoliberal precisam para funcionar. Elas desempenham um trabalho perigoso, mal pago e considerado não qualificado, inalam e utilizam produtos químicos tóxicos e empurram ou transportam cargas pesadas, tudo muito prejudicial à saúde delas. (Vergès, 2020, p.18)

E completa seu raciocínio dizendo que as mulheres brancas de classe média são liberadas para participar do mercado formal e do espaço público graças ao trabalho



das mulheres negras e migrantes, que assumem as tarefas de cuidado. Esse processo mantém as hierarquias coloniais sob novas formas, produzindo uma divisão global e racial do trabalho.

Em diálogo com Achille Mbembe (2017), Vergès (2020) analisa como a necropolítica organiza os lugares dos corpos colonizados. O navio negreiro e a plantação eram os espaços de morte e exploração, hoje esse papel é exercido por campos de refugiados, prisões, periferias urbanas e fronteiras militarizadas. Esses são os lugares destinados aos corpos racializados: espaços de vulnerabilidade extrema, onde a vida é constantemente ameaçada.

O feminismo decolonial, segundo Vergès (2020), deve ser capaz de denunciar essas continuidades históricas e propor alternativas que não se limitem a incluir mulheres em estruturas já coloniais e excludentes, mas que transformem radicalmente essas estruturas. Trata-se de um feminismo anticapitalista, antirracista e anticolonial, comprometido com a justiça global.

Embora destaque a violência da colonialidade, Vergès(2020) também aponta para formas de resistência. As mulheres racializadas criam estratégias de sobrevivência, solidariedade e luta que desafiam os lugares impostos. O feminismo decolonial valoriza essas práticas e saberes locais, rompendo com a imposição de um modelo único de emancipação.

Nesse sentido, a noção de “lugar” em Vergès (2020) é o espaço de exclusão e vulnerabilidade, mas também pode ser transformado em espaço de resistência e criação. O lugar não é apenas destino, mas campo de disputa.

A reflexão de Vergès (2020) dialoga com outras contribuições do pensamento decolonial. Aníbal Quijano (2000) fala da colonialidade do poder como sistema que articula raça, trabalho e gênero em escala global. María Lugones (2008) aprofunda a ideia de colonialidade de gênero, mostrando como o colonialismo impôs um sistema de gênero hierárquico, que marginalizou mulheres indígenas e negras. Essas perspectivas reforçam o argumento de Vergès de que não se pode falar em emancipação feminina sem enfrentar a herança colonial.

Ao colocar Aristóteles, Lélia Gonzalez e Françoise Vergès em diálogo, percebe-se uma linha histórica que conecta diferentes formas de pensar o lugar dos corpos. Em Aristóteles, a teoria do lugar natural estabelece que cada ser possui uma posição previamente determinada. Essa concepção, aplicada à vida social, legitima a ideia de que

alguns corpos estão destinados ao mando e outros à obediência. O corpo, nesse sentido, é destino.

Lélia Gonzalez mostra como essa lógica ressurgiu no Brasil sob a forma do racismo. O lugar do negro não é mais natural, mas é construído de modo a parecer inevitável: a escravidão, a marginalização e a exclusão são justificadas como parte da ordem social. O corpo negro é novamente relegado a espaços de subalternidade, como se fosse natural que ali permanecesse.

Françoise Vergès amplia essa crítica, evidenciando que o colonialismo e o capitalismo neoliberal atualizam continuamente esses mecanismos. As mulheres negras e migrantes, relegadas ao trabalho precário e invisível, ocupam lugares de exploração que parecem dados, mas que resultam de uma longa história de violência colonial. Em todos os casos, o corpo é reduzido a um lugar específico, seja pela natureza ou pelo racismo.

Apesar dessas continuidades, há também rupturas. Gonzalez e Vergès recusam a noção de lugar como destino e reivindicam o lugar como campo de luta. Para Gonzalez, o lugar do negro não é fixo: ele pode ser ressignificado pela resistência cultural, pela ação política e pela valorização da identidade negra. Para Vergès, o feminismo decolonial propõe que os lugares de exclusão sejam transformados em espaços de solidariedade e resistência, a partir das práticas das próprias mulheres racializadas.

Essa ruptura revela uma mudança epistemológica importante: enquanto Aristóteles naturaliza a hierarquia, Gonzalez e Vergès historicizam e politizam o lugar.

O diálogo entre as três perspectivas permite pensar o lugar não apenas como espaço físico ou social, mas como categoria política. Ele é o resultado de disputas sobre quem pode falar, quem pode trabalhar, quem pode viver plenamente. Como afirma hooks (1995), o lugar da mulher negra nos Estados Unidos foi por muito tempo o do silêncio, mas esse silêncio pode ser rompido pela fala e pela escrita. Do mesmo modo, Carneiro (2005) mostra que o lugar da população negra no Brasil foi o da marginalidade, mas essa marginalidade é também espaço de produção cultural e de resistência política.

Ao analisar o percurso entre Aristóteles, Gonzalez e Vergès, vemos que a noção de lugar está intrinsecamente ligada à colonialidade. O colonialismo foi, em grande medida, um processo de reconfiguração dos lugares: povos indígenas foram deslocados de suas terras, africanos foram reduzidos à condição de escravos, mulheres racializadas

foram confinadas a trabalhos invisíveis. A colonialidade, segundo Quijano (2000), é a matriz de poder que organiza essas hierarquias até hoje.

Contudo, esses lugares não são apenas de submissão, mas também de resistência. A diáspora africana, por exemplo, transformou o lugar da senzala em espaço de criação cultural e religiosa. As periferias urbanas, apesar de marcadas pela violência do Estado, são também lugares de produção artística e política. Como lembra Gonzalez (1982), é no espaço de opressão que se forja a capacidade de criação e recriação cultural.

Podemos, assim, propor uma linha de continuidade e ruptura que vai do lugar natural aristotélico ao lugar decolonial proposto por Vergès. O primeiro fixa os corpos em posições hierárquicas consideradas naturais. O segundo reconhece que esses lugares são construídos por relações coloniais e que podem ser transformados pela ação política.

### **Contexto histórico da emergência do Teatro Experimental do Negro**

O teatro brasileiro, desde o século XIX, foi marcado por uma dinâmica de exclusão e invisibilização das pessoas negras, em especial das mulheres. Durante esse período, os palcos eram dominados por companhias brancas e as personagens negras, quando representadas, eram frequentemente desempenhadas por atores brancos com a técnica do *blackface*<sup>4</sup>. Como observa Araújo (2008, p. 21), “a presença do negro no teatro oitocentista se deu quase sempre pela sua ausência real e pela encenação estereotipada de sua figura”. Essa prática contribuiu para consolidar a exclusão das atrizes negras dos espaços de prestígio artístico.

No século XX, ainda que houvesse avanços pontuais, a invisibilização das mulheres negras no teatro permaneceu. Ruth de Souza, uma das primeiras atrizes negras a ganhar destaque, enfrentou inúmeras barreiras para conseguir papéis de relevância. Ela mesma afirmou: “fazia sempre a escrava, a mucama, a empregada; raramente havia espaço para interpretar uma personagem que não fosse servil” (Souza apud Duarte, 2005, p. 97). Esse testemunho revela a persistência histórica de uma estrutura que associava a mulher negra à subalternidade.

A recorrência de papéis subalternizados não pode ser vista apenas como fruto do acaso, mas como consequência de um racismo que organiza as relações sociais e

---

<sup>4</sup> Prática teatral e cultural na qual pessoas brancas pintam o rosto de preto ou simulam traços raciais estereotipados para representar pessoas negras, historicamente utilizada para reforçar estereótipos raciais e perpetuar o racismo.

culturais no Brasil. Segundo Munanga (2004), o imaginário nacional foi construído sob uma lógica de embranquecimento que relegava a população negra à margem da cidadania e, no campo das artes cênicas, à marginalidade. Assim, a mulher negra, quando presente nos palcos, era reduzida a estereótipos que reforçavam a ideologia da inferioridade racial.

Essa representação estigmatizada das mulheres negras no teatro reforçou um ciclo de exclusão social. Como lembra Gonzalez (2020, p. 56), “a imagem da mulher negra foi moldada para servir ao projeto de dominação racial e de gênero, que a inscreve como objeto de exploração ou como caricatura cômica”. No teatro, essas narrativas naturalizavam desigualdades, fazendo da arte um espelho de hierarquias sociais que beneficiavam a branquitude.

No decorrer do século XX, mesmo com o crescimento das produções teatrais no Brasil, a estrutura de exclusão se manteve. Atrizes negras que ousaram disputar papéis de maior complexidade encontraram resistência, sendo frequentemente direcionadas para personagens que reforçavam estereótipos coloniais. Como destaca Silva (2019), “a dificuldade de ascensão das atrizes negras não se deve à falta de talento, mas à barreira simbólica que o racismo impõe à sua presença em espaços de prestígio cultural”.

O racismo dentro da produção teatral também se manifesta na dificuldade de inserção dessas atrizes em grandes companhias e em espaços institucionais de ensino e formação. Durante décadas, as escolas de teatro no Brasil eram majoritariamente brancas, dificultando o acesso das mulheres negras à profissionalização. Abdias do Nascimento (1968) já denunciava essa realidade, afirmando que o teatro brasileiro “tratava o negro como elemento exótico ou inferior, negando-lhe a dignidade de intérprete de sua própria história”.

A estigmatização da mulher negra nos palcos esteve ligada a um duplo processo de opressão: o racismo e o sexismo. Isso significa que as atrizes negras enfrentavam, ao mesmo tempo, a barreira do preconceito racial e a subalternização de gênero. Conforme Carneiro (2005), essa sobreposição de opressões produziu uma invisibilidade quase absoluta das mulheres negras nos espaços de prestígio cultural, entre eles o teatro. Essa perspectiva antecipa a noção de interseccionalidade, essencial para compreender a exclusão dessas artistas.

Apesar desse cenário de marginalização, houve resistência. O surgimento de iniciativas como o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 por Abdias do

Nascimento, buscou romper com a lógica de estereotipia e abrir espaço para atores e atrizes negras. O Teatro Experimental do Negro representou uma fissura importante nesse contexto, pois não apenas ofereceu formação, mas também possibilitou a construção de novas narrativas sobre a negritude. No entanto, como ressalta Larkin Nascimento (2000), essas experiências foram exceções em um sistema artístico hegemonicamente excludente.

Portanto, o contexto histórico do teatro brasileiro nos séculos XIX e XX evidencia um padrão de invisibilização das atrizes negras, marcado pela persistência de papéis subalternizados, pela estigmatização e pelo racismo. Essa realidade não apenas refletiu a estrutura social racista do país, mas também a reforçou, ao cristalizar no imaginário coletivo imagens negativas da mulher negra. Reconhecer essa trajetória é fundamental para compreender os desafios atuais e a importância da luta por representatividade e equidade nos palcos.

Durante o século XIX, o palco brasileiro reproduziu os valores escravocratas que sustentavam a estrutura social. A mulher negra aparecia como personagem cômica ou caricata, associada à figura da mucama, da ama de leite ou da escrava fiel, funções que reforçavam a subordinação e não reconheciam sua humanidade. Como aponta Lélia Gonzalez (2020), essas representações não eram inocentes, mas parte de uma engrenagem cultural que legitimava a inferiorização da população negra, especialmente das mulheres.

Já no início do século XX, mesmo com a abolição da escravidão e o surgimento de novas linguagens teatrais, as mudanças não se traduziram em maior inclusão. Atrizes negras continuavam a enfrentar barreiras estruturais, sendo relegadas a papéis secundários e de pouco desenvolvimento dramático. A ausência de dramaturgas negras intensificava essa situação, pois as narrativas em circulação eram escritas majoritariamente por homens brancos, sem considerar as experiências femininas e negras (Carneiro, 2011).

A persistência dos papéis subalternizados é um traço marcante desse período. Quando não invisibilizadas, as mulheres negras eram associadas à sensualidade exagerada ou ao trabalho doméstico, reforçando estereótipos que atravessavam a vida cotidiana. Essa limitação no palco dialogava diretamente com as condições sociais que lhes eram impostas, num processo em que a arte espelhava e legitimava as desigualdades raciais e de gênero (Silva, 2019).

A estigmatização das atrizes negras também se manifestava na dificuldade de reconhecimento profissional. Muitas vezes vistas como “não apropriadas” para papéis de maior destaque, eram submetidas a um julgamento que misturava preconceito estético e racismo. O resultado era a exclusão quase total dos circuitos mais prestigiados do teatro, como o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que por décadas foi espaço de consagração exclusivo para artistas brancos (Nascimento, 1978).

A invisibilidade não significou ausência de resistência. Atrizes negras que conseguiam espaço, ainda que em condições adversas, construíram trajetórias que questionavam os limites impostos. A presença de artistas como Ruth de Souza, a partir da década de 1940, seria um marco de ruptura com esse histórico de exclusão, abrindo caminho para futuras gerações (Santos, 2006). Porém, antes dessa virada, a invisibilização foi a regra, revelando a profundidade da desigualdade racial no teatro.

Portanto, compreender o teatro brasileiro entre os séculos XIX e XX exige reconhecer a exclusão sistemática das mulheres negras de papéis de destaque. Invisibilizadas, estigmatizadas e confinadas a personagens subalternos, elas foram vítimas de um sistema que naturalizou hierarquias raciais e de gênero. Essa realidade evidencia como o palco brasileiro não apenas refletiu, mas também reforçou as estruturas de poder da sociedade, relegando à mulher negra um lugar de ausência que ainda hoje precisa ser superado.

### **Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro**

Abdias do Nascimento (1914–2011) foi um dos intelectuais mais importantes da história brasileira. Poeta, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, parlamentar e ativista dos direitos humanos. Abdias dedicou sua vida à luta contra o racismo e à valorização da cultura afro-brasileira. Nascido em Franca, no interior de São Paulo, iniciou sua trajetória política no movimento estudantil e, mais tarde, no movimento operário. Sua formação foi marcada por experiências internacionais, sobretudo nos Estados Unidos, onde teve contato com movimentos negros organizados, o que influenciaria diretamente sua atuação cultural e política (Nascimento, 2004).

No campo artístico, Abdias destacou-se como dramaturgo e como idealizador de um projeto cultural inovador: o Teatro Experimental do Negro. Criado em 1944, no Rio de Janeiro, surgiu como resposta à exclusão histórica da população negra do cenário

artístico nacional. Em suas palavras, o grupo tinha como missão “arrancar o negro da passividade, dar-lhe consciência de seus valores e prepará-lo para participar da vida cultural e política do país” (Nascimento, 1968, p. 32).

O Teatro Experimental do Negro não se limitava à encenação de peças. Sua proposta era ampla e profundamente política. Tratava-se de um espaço de resistência cultural, que visava combater o racismo por meio da arte, promovendo uma nova representação da população negra nos palcos. Como observa Elisa Larkin Nascimento (2000), o Teatro Experimental do Negro “constituiu-se em uma verdadeira escola de cidadania, em que a prática artística se articulava à luta pela emancipação política”. Abdias compreendia que o teatro poderia ser uma ferramenta pedagógica, capaz de valorizar a identidade negra, desconstruir estereótipos e construir novas possibilidades de subjetividade e cidadania.

Nesse sentido, o Teatro Experimental do Negro também funcionava como uma verdadeira escola. Foram oferecidos cursos de dicção, interpretação, alfabetização e história da cultura africana e afro-brasileira. Segundo Munanga (2004), o projeto tinha como base a “formação integral do artista negro”, unindo técnica teatral à construção da consciência racial. A ideia era formar artistas conscientes de seu papel social, aptos a disputar os espaços simbólicos e a redefinir as formas de representação da negritude.

A importância do Teatro Experimental do Negro está diretamente ligada à profissionalização de atores e atrizes negras. Pela primeira vez, atores negros tiveram a oportunidade de se dedicar ao estudo das artes cênicas em condições de dignidade, representando personagens complexos e variados. Como afirma Abdias (2004, p. 47), “o Teatro Experimental do Negro buscava não só criar artistas, mas também libertar consciências aprisionadas pelo mito da inferioridade racial”.

Entre os nomes que se destacaram no Teatro Experimental do Negro, está Ruth de Souza, considerada uma das maiores atrizes da dramaturgia brasileira. Sua participação marcou época, pois foi a primeira atriz negra a se apresentar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, um espaço até então inacessível às mulheres negras. Para Ruth de Souza (apud Silva, 2019, p. 89), o TEN lhe deu “não apenas uma profissão, mas a consciência de que ser atriz negra era também um ato político”.

Outra figura de grande relevância revelada pelo Teatro Experimental do Negro foi Léa Garcia, atriz que se consolidou no teatro, na televisão e no cinema, levando

adiante o legado de Abdias. Sua trajetória reforça a importância do Teatro Experimental do Negro como espaço de formação e projeção para mulheres negras, que, através da arte, puderam disputar narrativas e se afirmar como protagonistas de suas próprias histórias. Como lembra Lélia Gonzalez (2020), a emergência dessas atrizes significou “a ruptura com o silêncio secular imposto às mulheres negras na cena cultural brasileira”.

Além das atrizes, o Teatro Experimental do Negro foi espaço de articulação para intelectuais, escritores e artistas negros em diversas áreas. Abdias criou um ambiente de diálogo interdisciplinar, no qual a literatura, a música, as artes visuais e a militância política se entrecruzavam. O grupo organizava festivais, conferências e concursos literários, ampliando a presença da cultura negra em espaços até então negados. Essa dimensão multifacetada confirma que, para Abdias (1978), a luta contra o racismo precisava ser travada “em todas as frentes: na política, na economia, na cultura e no imaginário social”.

O impacto do Teatro Experimental do Negro transcendeu o teatro. Sua atuação contribuiu para a formação de uma consciência coletiva sobre a necessidade de combater o racismo no Brasil. Ao propor a valorização da história e da cultura africana, Abdias e seu grupo desafiaram a ideologia do branqueamento, reafirmando a importância da herança afrodescendente para a identidade nacional. Como analisa Santos (2006), o Teatro Experimental do Negro “plantou as sementes de um teatro negro brasileiro, cuja função era não apenas estética, mas também social e pedagógica”.

Em síntese, Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro representam uma das experiências mais significativas de resistência cultural no Brasil. Sua trajetória demonstra como a arte pode se transformar em instrumento de emancipação social e política. Ao abrir espaço para atores, atrizes e intelectuais negros como Ruth de Souza e Léa Garcia, o Teatro Experimental do Negro não apenas quebrou barreiras históricas, mas também lançou as bases para uma dramaturgia comprometida com a dignidade e a humanidade do povo negro. O legado de Abdias permanece atual, lembrando que o teatro, quando aliado à luta política, pode se tornar palco de transformação.

O surgimento do Teatro Experimental do Negro representou uma mudança paradigmática, não apenas no campo da representação, mas também na formação artística. Como observa Larkin Nascimento (2000, p. 112), o grupo “constituiu-se em espaço de afirmação da identidade negra, ao mesmo tempo em que denunciava os mecanismos de invisibilização racial e de gênero presentes na cultura brasileira”. Para as



mulheres negras, isso significou a possibilidade de disputar os palcos não apenas como corpo estigmatizado, mas como sujeito criador.

Após o Teatro Experimental do Negro, novas gerações de atrizes negras conseguiram alcançar maior projeção, ainda que enfrentando desafios. Ruth de Souza abriu caminho para nomes como Léa Garcia, que conquistou reconhecimento internacional em obras como *Orfeu Negro* (1959). Zezé Motta, por sua vez, consolidou uma carreira múltipla no teatro, cinema e televisão, tornando-se referência pela força com que articulou corpo, voz e discurso político. Como lembra Araújo (2008, p. 56), “essas atrizes não apenas interpretavam papéis, mas inscreviam na cena a luta por cidadania”.

No campo da dramaturgia contemporânea, novas vozes femininas negras têm desafiado os limites da representação. Elisa Lucinda, com sua poesia dramatizada, e Cristiane Sobral, dramaturga e atriz, expressam narrativas centradas na experiência da mulher negra. Sobral (2011, p. 43) escreve: “não vou mais me desculpar por ser negra, quero ser inteira, protagonista da minha própria história”. Essa afirmação traduz o movimento de apropriação da cena como espaço de autoria e resistência.

Atrizes mais jovens continuam esse legado, trazendo para o palco e para a televisão representações que rompem estereótipos e afirmam novas identidades negras. Sua presença reafirma que a luta iniciada por Ruth de Souza e pelas pioneiras continua a produzir frutos, ainda que os desafios permaneçam. Trata-se de uma disputa constante pela visibilidade e pela valorização da estética negra.

A relação entre corpo, estética e política é central na atuação das mulheres negras na dramaturgia. Como destaca Gonzalez (2020, p. 61), o corpo da mulher negra “é um território de resistência, mas também alvo de estigmatização e controle”. No teatro, esse corpo é constantemente lido por meio de marcadores raciais, o que pode aprisionar atrizes em papéis estereotipados. Contudo, ao se apropriarem de sua presença cênica, essas artistas transformam o palco em lugar de denúncia e afirmação política.

A estética, nesse contexto, não é apenas uma escolha artística, mas um gesto político. Zezé Motta e Elisa Lucinda, por exemplo, reivindicaram seus corpos, seus cabelos e suas vozes como símbolos de identidade e resistência. Conforme afirma Carneiro (2005, p. 47), “a mulher negra, ao assumir sua imagem e narrar sua história, rompe com a lógica de silenciamento que lhe foi imposto pela colonialidade”.

A dramaturgia produzida por mulheres negras se caracteriza, assim, por uma profunda dimensão autobiográfica e coletiva. Cristiane Sobral e outras autoras trazem para a cena experiências cotidianas de racismo, sexismo e luta, ressignificando-as em linguagem artística. Esse movimento conecta a vida pessoal às questões políticas mais amplas, mostrando que, como dizia o slogan feminista, o pessoal é político.

Além disso, as mulheres negras na dramaturgia resgatam memórias apagadas e produzem novas narrativas sobre a história do Brasil. Essa prática rompe com a tradição eurocêntrica do teatro nacional, colocando em destaque vozes que historicamente foram marginalizadas. Segundo Silva (2019, p. 102), “a escrita e a atuação de mulheres negras funcionam como contranarrativas, que desestabilizam a hegemonia branca da cena”.

Portanto, o lugar da mulher negra na dramaturgia brasileira deve ser compreendido como fruto de uma longa luta contra a invisibilização, mas também como espaço de criação e potência. As trajetórias de Ruth de Souza, Léa Garcia, Zezé Motta, Elisa Lucinda e Cristiane Sobral demonstram que, mesmo diante de barreiras, a cena teatral pode ser transformada em espaço de protagonismo negro.

Conclui-se que as mulheres negras não apenas ocupam os palcos, mas reinventam a dramaturgia brasileira a partir de suas próprias experiências, corpos e narrativas. Elas rompem paradigmas, enfrentam estigmas e constroem novas estéticas, reafirmando que a arte, quando apropriada por sujeitos historicamente marginalizados, torna-se ferramenta de emancipação e resistência.

Apesar dos avanços, os desafios ainda são significativos. A presença da mulher negra no teatro contemporâneo permanece minoritária, e as estruturas de financiamento e difusão cultural continuam a privilegiar artistas brancas. A lógica colonial que associa a mulher negra a papéis subalternizados não desapareceu totalmente: ainda há produções que reforçam estereótipos, limitando as possibilidades de atuação.

Por outro lado, coletivos e companhias, de teatro negro, como o Bando de Teatro Olodum (Bahia) e a Cia. Os Crespos (São Paulo), têm criado espaços de resistência e afirmação. Nesses grupos, as mulheres ocupam papéis de liderança, seja como diretoras, dramaturgas ou atrizes, e elaboram narrativas que problematizam o racismo, o sexismo e as múltiplas violências enfrentadas pelas mulheres negras.

O legado do Teatro Experimental do Negro, portanto, permanece vivo. A proposta de Abdias re-soa na dramaturgia contemporânea, em que o palco se reafirma como espaço de disputa política. A mulher negra, antes invisibilizada, hoje se projeta como protagonista, mesmo diante de obstáculos estruturais.

## Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que o lugar da mulher negra na dramaturgia brasileira é marcado por uma trajetória de exclusão, estigmatização e luta por reconhecimento. Do século XIX ao XX, a invisibilidade das atrizes negras foi um reflexo direto do racismo e da lógica patriarcal que organizou a sociedade e a cultura no Brasil. Nesse contexto, a contribuição de Abdias do Nascimento e do Teatro Experimental do Negro foi decisiva para a abertura de espaços que romperam paradigmas e possibilitaram a emergência de novas representações.

O Teatro Experimental do Negro, ao propor a valorização da cultura afro-brasileira e a profissionalização de atores e atrizes negras, configurou-se como um marco histórico e político. Mais do que um grupo teatral, tratou-se de um projeto pedagógico e emancipatório que desafiou as estruturas hegemônicas da cena brasileira. Como se observou, o Teatro Experimental do Negro foi responsável por lançar e consolidar carreiras de atrizes como Ruth de Souza e Léa Garcia, que não apenas brilharam nos palcos, mas também simbolizaram a resistência e a possibilidade de uma dramaturgia comprometida com a dignidade do povo negro.

A trajetória das mulheres negras no teatro, no entanto, não se resume à superação da invisibilidade. Como mostram as experiências de Zezé Motta, Elisa Lucinda e Cristiane Sobral, trata-se também da construção de narrativas próprias, centradas em suas vivências, corpos e subjetividades. Essa apropriação da dramaturgia revela um movimento de ruptura com estereótipos e de afirmação de uma estética que é, ao mesmo tempo, artística e política.

Nesse sentido, o corpo da mulher negra em cena adquire dimensão de denúncia e resistência. Ao ocupar os palcos com sua presença, estética e discurso, essas artistas ressignificam um espaço historicamente marcado pela exclusão. Elas mostram que o teatro pode ser um território de disputa simbólica e de reescrita da história, evidenciando a potência da arte como ferramenta de transformação social.

Portanto, pode-se afirmar que o legado de Abdias do Nascimento e do Teatro Experimental do Negro permanece vivo e atual, não apenas como referência histórica, mas como inspiração para as práticas contemporâneas. A luta das mulheres negras na dramaturgia é contínua, pois ainda se deparam com barreiras estruturais, mas os

avanços conquistados ao longo das últimas décadas demonstram que essa resistência vem produzindo frutos significativos.

O Teatro Experimental do Negro revela duas questões essenciais para as nossas pesquisas: A primeira é o desenho de uma pedagogia libertadora que está presente em toda a obra de Abdias do Nascimento. A segunda é uma pedagogia decolonial e antirracista que foca nos processos de libertação das mulheres.

O legado de Abdias do Nascimento repercute no campo das artes cinematográficas, visuais e gráficas e na construção de um projeto de sociedade democrática pautada na cultura da paz e da justiça social de todas as pessoas.

Conclui-se, assim, que entre palcos e resistências, a presença da mulher negra na dramaturgia brasileira é um testemunho da força de um povo que se recusa a permanecer silenciado. Mais do que personagens, elas são autoras, protagonistas e sujeitas políticas que reconfiguram o imaginário cultural do país. O reconhecimento de sua contribuição é fundamental não apenas para a história do teatro, mas para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

## Referências

ARAÚJO, Joel Rufino dos. *História do Teatro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser: o racismo na história do Brasil*. São Paulo: Pallas, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Abdias. *Sortilégio II: mistério negro*. Rio de Janeiro: TEN, 1968.
- NASCIMENTO, Abdias. *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2004.
- SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- SILVA, Cidinha da. *O teatro negro em perspectiva*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.
- SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Thesaurus, 2010.
- VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2020.

# Comunicação Comunitária e Cinema Negro: Vozes Invisibilizadas na Periferia e na Tela

Marcos José Zablonsky<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Nos grandes centros urbanos brasileiros, coexistem realidades marcadamente díspares, embora interdependentes: o concreto das avenidas centrais contrasta com o barro das vielas; da mesma forma, o discurso publicitário globalizado colide com a linguagem potente inscrita nos muros das periferias. A desigualdade social histórica no Brasil transcende indicadores socioeconômicos — manifesta-se nos corpos, nos territórios e nos silêncios midiáticos. O acesso aos meios de produção simbólica permanece profundamente desigual, reiterando invisibilidades que sustentam uma narrativa nacional excludente. É nesse contexto que a comunicação comunitária e o cinema negro emergem como práticas de reexistência. São expressões insurgentes de grupos historicamente subalternizados, que constroem linguagens próprias para narrar, informar e representar.

Este capítulo propõe uma reflexão analítica sobre a articulação entre essas duas práticas como ferramentas de visibilidade, reconhecimento e transformação social,

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação com ênfase em Políticas Públicas. Membro do Comitê de Ética da PUCPR. Professor dos Cursos de Relações Públicas, Publicidade, Jornalismo, Cinema, Artes Visuais, Teatro e Produção Musical da Escola de Belas Artes da PUCPR. E-mail: marcos.zablonsky@pucpr.br

com foco nas periferias urbanas brasileiras. A partir da observação de experiências extensionistas desenvolvidas em comunidades carentes de Curitiba e Região Metropolitana, busca-se evidenciar como tais práticas se configuram como estratégias de enfrentamento às opressões estruturais que atravessam a sociedade brasileira contemporânea. Ao abordar essas linguagens a partir do território e da escuta das populações que o habitam, parte-se do pressuposto de que comunicar é, antes de tudo, um ato político. E filmar ou se apropriar do audiovisual nesse contexto não é mera escolha estética: é a afirmação de uma identidade, de uma memória coletiva e de uma potência criadora.

É nesse contexto que a comunicação comunitária, cinema negro e o audiovisual emergem como práticas de reexistência, expressões insurgentes de grupos historicamente subalternizados, que constroem linguagens próprias para narrar, informar e representar. Este artigo propõe uma reflexão analítica sobre a articulação entre essas duas práticas como ferramentas de visibilidade, reconhecimento e transformação social, com foco nas periferias urbanas brasileiras.

## **2. A comunicação comunitária como ferramenta de transformação**

A comunicação comunitária consolida-se no Brasil como uma prática de resistência ao monopólio dos discursos veiculados pelos grandes meios de comunicação. Fundamentada nos princípios da participação popular, horizontalidade e territorialidade, ela reconhece os sujeitos sociais como produtores de sentido e agentes autônomos de suas próprias histórias (KUNSCH, 2003). Como já afirmava Paulo Freire, comunicar não é transferir saberes, mas instaurar um diálogo entre saberes, entre a universidade e a comunidade, entre o técnico e o popular, entre o centro e as bordas (FREIRE, 1983). Essa concepção desafia modelos verticais de comunicação e valoriza os saberes produzidos no território como legítimos e transformadores.

No cenário brasileiro, essa perspectiva fortaleceu-se especialmente a partir da década de 1980, com o surgimento e a consolidação de rádios comunitárias, jornais de bairro e iniciativas culturais autônomas. Movimentos como o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC) e marcos legais como o reconhecimento das rádios comunitárias pela Constituição de 1988 foram fundamentais para consolidar essas formas alternativas de expressão pública. Tais práticas tensionam a lógica hegemônica

da comunicação ao colocar em cena vozes historicamente silenciadas, permitindo que moradores de favelas, lideranças comunitárias, coletivos artísticos e juventudes negras protagonizem suas próprias narrativas. Como ressalta Margarida Kunsch, a comunicação comunitária integra um sistema verdadeiramente democrático, baseado no direito à fala, à escuta e à construção compartilhada de sentidos (KUNSCH, 2003). Nesse contexto, a extensão universitária torna-se uma ponte estratégica. Projetos desenvolvidos com estudantes de Relações Públicas e Jornalismo têm demonstrado que a escuta ativa e o reconhecimento das narrativas locais não apenas transformam a formação dos futuros profissionais, mas também fortalecem os vínculos de pertencimento e o fortalecimento comunitário nas localidades envolvidas.

Em Curitiba e sua região metropolitana, a observação de oficinas de audiovisual, produção de jornais comunitários, podcast e rodas de conversa revela o potencial mobilizador da palavra e da imagem no processo de emancipação social. São práticas que produzem uma pedagogia da escuta e da imagem, ampliando os horizontes de consciência crítica de todos os envolvidos. A comunicação comunitária, portanto, não se limita à tarefa de informar: ela forma, engaja, mobiliza e emancipa. Quando conectada ao cinema negro, amplia seu alcance e intensidade, operando como prática de denúncia, de preservação da memória coletiva e de afirmação identitária.

No cenário brasileiro, essa perspectiva fortaleceu-se especialmente a partir da década de 1980, com o surgimento e a consolidação de rádios comunitárias, jornais de bairro e iniciativas culturais autônomas. Tais práticas tencionam a lógica hegemônica da comunicação ao colocar em cena vozes historicamente silenciadas, ao permitir que moradores de favelas, lideranças comunitárias, coletivos artísticos e juventudes negras protagonizem suas próprias narrativas.

### **3. O cinema negro como voz política**

O cinema negro, tanto no Brasil quanto na diáspora africana, constitui-se como uma trincheira política. Mais do que expressão estética, é fruto do silenciamento imposto historicamente e da urgência em visibilizar existências negadas. Trata-se de um movimento que reivindica não apenas lugares de fala, como nos propõe Djamila Ribeiro, mas também espaços de criação, autoria e enunciação. No Brasil, experiências como a do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE nos anos 1960 que buscava



democratizar a arte e a educação por meio de uma produção cultural popular e engajada, as manifestações culturais oriundas de quilombos urbanos, como os blocos afro da Bahia e coletivos de matriz africana nas periferias, e o surgimento de coletivos audiovisuais como Cinema Nosso, Aparelho Luzia, Tela Firme e Kinofunk, demonstram como o cinema negro se consolidou como uma linguagem insurgente. Tal insurgência expressa-se na recusa à exotização do corpo negro, na reconstrução de memórias interrompidas e na proposição de novos imaginários sociais. Como afirma Kabengele Munanga (2004, p.73), o racismo brasileiro é “camaleônico”, adapta-se a diferentes contextos e sobrevive até mesmo sob aparências democráticas.

O cinema negro confronta essa lógica ao não se submeter às estruturas dominantes: abre suas próprias janelas narrativas, tensiona a estética eurocentrada e projeta o mundo sob perspectivas negras, plurais e contra-hegemônicas. A obra do cineasta e ativista Zózimo Bulbul é exemplar nesse processo. Fundador do Encontro de Cinema Negro Brasil, África e Caribe, Bulbul reivindicava o cinema como ato político: “Nosso cinema é um ato de resistência. Não é um cinema de entretenimento. É um cinema que constrói identidade.” Filmes como *Alma no Olho* (1973), com forte carga simbólica e experimental, e *Abolição* (1988), documental e crítico, reconfiguram a linguagem cinematográfica a partir da experiência negra e denunciam o mito da democracia racial. A esse legado somam-se reflexões como as de bell hooks, para quem a câmera, nas mãos de sujeitos racializados, torna-se instrumento de cura e subversão. Em *Reel to Real* (1996, p. 55), a autora defende que filmar é um ato de reinscrição: “Filmar é reescrever o mundo, reimaginar nossa presença e nos libertar das imagens que nos violentam.”

No Brasil de hoje, a presença crescente do cinema negro em festivais, cineclubes, escolas e espaços comunitários expressa a força dessa linguagem como ferramenta de disputa de sentido e de reconfiguração simbólica da sociedade. Exemplo disso são obras como *O dia de Jerusa* (2014), dirigido por Viviane Ferreira, que constrói uma narrativa de encontro intergeracional entre mulheres negras, onde memória, afeto e cotidiano formam uma estética afrocentrada. Já *Branco Sai, Preto Fica* (2014), de Adirley Queirós, mistura ficção científica e documentário para denunciar a violência policial e o racismo institucional no Distrito Federal. Essas produções não apenas tensionam os modos tradicionais de narrar, mas ressignificam a estética e a política da imagem a partir de epistemologias negras.

No contexto brasileiro contemporâneo, realizadores como Celso Luis Prudente, Viviane Ferreira, Joel Zito Araújo, Adélia Sampaio, Rodrigo França e André Novais Oliveira, além de coletivos como o Negritar Filmes e Produções, têm ampliado a presença do cinema negro em festivais, cineclubes, escolas e espaços comunitários. Obras como *Café com Canela*, *Meu Nome é Daniel*, *M8 – Quando a Morte Socorre a Vida* e *Filhas de Lavadeira* articulam estética, ancestralidade e política de forma potente, abrindo caminhos para novos pactos de representação.

#### 4. Encontros entre tela e território

A observação de práticas extensionistas em comunidades urbanas periféricas revela o potencial do cinema negro como catalisador de narrativas silenciadas e instrumento de mediação sociocultural. Inserido em projetos de comunicação comunitária, o cinema negro extrapola sua função tradicional de entretenimento e se transforma em linguagem viva — promotora de reconhecimento, escuta ativa e reconstrução simbólica das memórias coletivas.

A atualidade e urgência dessas práticas podem ser ilustradas por um episódio recente, ocorrido em abril de 2025, em um shopping center de São Paulo. Um segurança abordou uma adolescente branca com a pergunta: “Eles estão te incomodando?”, referindo-se aos colegas negros que a acompanhavam na praça de alimentação. O gesto, impregnado de racismo estrutural, revela como crianças e jovens negros ainda hoje são vigiados, abordados e levados a salas de segurança simplesmente por ocuparem determinados espaços. A reação solidária dos estudantes e a mobilização antirracista que se seguiu demonstram como a juventude negra tem produzido novas formas de resistência simbólica. Como nos alerta Pierre Bourdieu, “a violência simbólica é aquela forma de imposição que, ao ser reconhecida como legítima, tende a se perpetuar sob a aparência da normalidade” (BOURDIEU, 1989, p.27). No ambiente escolar, essa violência se manifesta de maneira sofisticada e persistente, operando por meio da linguagem, da exclusão sutil e da negação da identidade racial dos alunos negros.

A realidade do racismo estrutural não está restrita aos espaços públicos. Também se manifesta com força no ambiente escolar, inclusive nas escolas privadas frequentadas por jovens negros. Um exemplo emblemático ocorreu em 2022, em um colégio de elite na cidade de São Paulo. Estudantes negros relataram episódios constantes de bullying

com conotação racista, incluindo apelidos, exclusões e ofensas verbais. Um dos casos mais graves envolveu um aluno chamado de “macaco” por colegas brancos durante uma aula. A denúncia mobilizou a comunidade escolar e resultou na criação de coletivos antirracistas, além de pressionar a instituição a rever suas políticas de diversidade e inclusão. O caso evidencia que o racismo, mesmo nos espaços considerados mais “civilizados”, persiste como prática cotidiana e estruturante da exclusão simbólica. Em contextos como esse, o cinema negro e o audiovisual, quando levado às periferias em oficinas e sessões críticas, torna-se espaço de elaboração dessas experiências, permitindo que os jovens compreendam e narrem suas vivências com potência estética e política.

Em capitais e regiões metropolitana e nos seus entornos, iniciativas universitárias voltadas à formação cidadã de jovens periféricos têm articulado sessões de cinema com rodas de conversa, oficinas de leitura crítica da imagem e práticas de produção audiovisual com tecnologias acessíveis. A análise dessas ações permite compreender como o cinema negro, ao ser compartilhado com públicos tradicionalmente excluídos da produção simbólica, mobiliza processos de identificação, pertencimento e crítica social. Uma das experiências significativas observadas foi protagonizada por duas alunas negras do curso de Relações Públicas da PUCPR. desenvolveram o podcast *“AINDA SOMOS VOZ: Vozes de Mulheres Negras no Cotidiano”*, com o objetivo de refletir sobre as múltiplas formas de silenciamento vividas por mulheres negras nos espaços acadêmicos, familiares e profissionais.

Como parte do projeto, entrevistaram uma pesquisadora negra da própria universidade, especialista em ações afirmativas e políticas de permanência estudantil. O diálogo revelou as nuances da exclusão simbólica e destacou a importância da escuta como prática política e de reparação epistêmica.

A iniciativa, desenvolvida no contexto da extensão universitária, evidencia como o espaço acadêmico pode ser tensionado pelas vozes historicamente silenciadas. O podcast tornou-se um instrumento de denúncia, de reconstrução narrativa e de afirmação identitária. Como afirma Kilomba (2019, p. 28), “o silêncio é uma estratégia de dominação que precisa ser rompida por narrativas próprias”.

Como observa Pierre Bourdieu (1989, 27), “o poder simbólico é um poder quase mágico que permite obter o equivalente do que se obteria pela força, graças ao efeito de mobilização das representações”. Nesse sentido, o acesso às ferramentas de representação audiovisual por sujeitos historicamente marginalizados rompe, ainda que parcialmente,

com os mecanismos de reprodução cultural que mantêm determinadas classes e grupos étnico-raciais fora da cena pública.

A consolidação de práticas culturais antirracistas nas comunidades e escolas também é reforçada por dispositivos legais como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Iniciativas de cinema negro e comunicação comunitária operam, muitas vezes, como formas vivas de aplicação dessa lei, ampliando seu alcance simbólico e pedagógico. Quando jovens periféricos discutem seus direitos, suas referências culturais e suas dores a partir de produções audiovisuais negras, estão não apenas aprendendo, mas reescrevendo a própria história.

## **5. Comunicação, cinema e reexistência**

A análise das experiências que articulam cinema negro e comunicação comunitária em territórios periféricos permite identificar a emergência de práticas que extrapolam a lógica da resistência para adentrar o campo da reexistência. Inspirado no pensamento de intelectuais negras como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, esse conceito expressa não apenas a oposição às opressões estruturais, mas a criação de modos próprios de ser, de narrar e de habitar o mundo. Como afirma Carneiro, “reexistir é produzir um novo imaginário político e simbólico a partir das epistemologias negras, femininas e periféricas” (CARNEIRO, 2021, p.119 ). Já Lélia Gonzalez nos alerta: “a luta contra o racismo não se dá apenas no campo político, mas sobretudo no simbólico. É preciso transformar as representações e disputar a cultura” (GONZALEZ, 2020, p. 167). Reexistir, portanto, é negar o lugar do subalterno e afirmar-se como sujeito político, criador e epistêmico. Ao observar oficinas de produção audiovisual, rodas de debate sobre filmes e ações pedagógicas desenvolvidas com jovens negros e periféricos, evidencia-se que o desejo de representar está indissociado da necessidade de reparar — reparar memórias negadas, trajetórias invisibilizadas e imagens historicamente violentadas. Nesses contextos, a linguagem cinematográfica torna-se menos um exercício técnico e mais uma gramática de autoria coletiva, marcada pela afetividade, pela ancestralidade e pela potência transformadora da imagem. Como afirma bell hooks (1996, p. 155), filmar pode ser um ato de subversão e de cura. Ao ocupar a câmera com sua própria voz, o sujeito negro desloca o olhar opressor e reinscreve sua presença

em cena: “Filmar é reescrever o mundo, reimaginar nossa presença e nos libertar das imagens que nos violentam.” Essa prática de reinscrição vai além da denúncia: ela elabora novos símbolos, estetiza experiências comunitárias e amplia as possibilidades de futuro. Essa perspectiva é especialmente relevante quando os sujeitos filmados também são os roteiristas, diretores e produtores de suas narrativas — rompendo com o ciclo de representação imposta.

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2019, p. 28), também denuncia o apagamento epistêmico imposto aos corpos negros, especialmente às mulheres, e propõe uma estética descolonizadora do saber. Ao analisar performances e narrativas negras, Kilomba afirma que falar, narrar e criar são atos de desobediência epistêmica — são formas de romper com a linguagem da colonialidade e instaurar epistemologias do cotidiano. Ele propõe a descolonização da narrativa e da linguagem como condição para um conhecimento verdadeiramente emancipador. A luta das mulheres negras por justiça epistêmica e representatividade também tem influenciado o campo do cinema negro, da educação e da política. Intelectuais e ativistas como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Djamila Ribeiro, Jurema Werneck, Carolina Maria de Jesus e lideranças políticas como Marina Silva têm afirmado com coragem e clareza que o corpo negro da mulher não é só lugar de dor, mas também de resistência e sabedoria ancestral. Como afirma Marina Silva: “Não basta que os negros estejam nas estatísticas da pobreza. Nós queremos estar nas estatísticas da dignidade, do saber, da cidadania.” Sua trajetória como mulher negra amazônida, educadora, ambientalista e ministra de Estado inspira novas gerações a ocuparem espaços de poder e transformação com consciência racial e compromisso ético. Ao lado dessas vozes, o cinema negro torna-se também um espaço onde as experiências negras femininas ganham centralidade, não como exceção, mas como fundação de um novo paradigma civilizatório.

Nas oficinas acompanhadas, observa-se que os jovens participantes, ao narrar suas vivências por meio do audiovisual, transformam dor em discurso, ausência em presença e anonimato em autoria. As câmeras tornam-se instrumentos de escuta, as telas espaços de partilha, os roteiros dispositivos de invenção da própria história. A comunicação comunitária, quando articulada ao cinema negro, revela-se território fértil para essa reexistência. Ela reconhece os sujeitos periféricos não como receptores de informação, mas como produtores culturais e intelectuais de seus territórios. Ela desestabiliza a divisão entre centro e margem, entre saber técnico e saber popular, entre

estética dominante e estética insurgente. Essas práticas, por sua vez, também interpelam a universidade. Como adverte Frantz Fanon (2005, p. 8), “cada geração deve, em relativa opacidade, descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la.” A missão das universidades em um país como o Brasil, atravessado por profundas desigualdades étnico-raciais, não pode se limitar à produção de conhecimento técnico — deve incluir a reconstrução dos modos de saber e narrar o mundo.

## 6. Considerações finais

O cinema negro e o audiovisual, quando articulado à comunicação comunitária, revela-se uma potente tecnologia social de reexistência, crítica e transformação. Mais do que uma linguagem artística, constitui-se como uma prática política que permite aos sujeitos negros narrarem suas próprias histórias, tensionarem os dispositivos de exclusão simbólica e ocuparem os espaços de produção cultural e pedagógica. As experiências analisadas neste capítulo evidenciam que, ao ser apropriado por jovens das periferias, o cinema e a comunicação comunitária tornam-se ferramenta de autoria, resistência e elaboração coletiva. Não se trata apenas de representar a realidade, mas de reescrevê-la a partir do território, da ancestralidade, da escuta e da memória. Quando levado às comunidades por meio de projetos extensionistas, o cinema negro atua como dispositivo de conscientização e fortalecimento de vínculos, ampliando a noção de cidadania e ativando a potência política do pertencimento. Em diálogo com autores como bell hooks, Grada Kilomba, Kunsch, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, reconhece-se que o acesso à linguagem audiovisual não é apenas uma questão técnica ou estética: é um direito simbólico. É também uma forma de ruptura com a colonialidade do saber, do ver e do narrar.

A universidade, nesse contexto, tem o desafio e a oportunidade de ser mais do que reprodutora de conhecimento. Deve ser espaço de escuta, de diálogo intercultural e de construção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes populares, os corpos dissidentes e as estéticas insurgentes. A extensão universitária, quando guiada por valores antirracistas e de justiça social, não apenas aproxima a universidade da comunidade. Ela desestabiliza fronteiras epistemológicas entre saber acadêmico e saber popular. Ao reconhecer o cinema negro como prática educativa e cultural legítima, os projetos extensionistas se tornam instrumentos de descolonização do conhecimento,

promovendo diálogos inter-raciais e intergeracionais no território. Como afirma Frantz Fanon (2005), “a cada geração cabe descobrir sua missão” e talvez a missão de nossa geração universitária seja contribuir para que outras narrativas negras possam existir, circular e produzir sentidos no coração das cidades e das telas. É preciso, portanto, apostar na pedagogia da imagem como campo de disputa política e como lugar de transformação ética. Afinal, como ensina Sueli Carneiro (2021), “reexistir é afirmar-se diante de um mundo que insiste em negar nossa humanidade.” Que o cinema negro siga, então, abrindo janelas, iluminando trajetórias e reescrevendo o Brasil por dentro.

Como afirma o professor e cineasta Celso Luiz Prudente, “a estética da negritude, quando politizada, rompe com a lógica do consumo e transforma-se em ato de resistência epistêmica”. Tal perspectiva desloca a compreensão do cinema como produto cultural e o reinscreve como prática pedagógica e política, com potência para construir outras formas de existência coletiva.

A presença do cinema negro em ações comunitárias evidencia que é possível construir imagens a partir da margem, subverter o olhar dominante e afirmar, pela imagem, novos pactos civilizatórios. Como defende Sueli Carneiro (2021), trata-se de ocupar os espaços simbólicos com corpos, memórias e vozes que historicamente foram negadas, não como concessão, mas como direito reparatório.

A universidade, ao se abrir a esses processos, precisa rever seus currículos, suas referências e suas metodologias. Incluir o cinema negro em suas práticas pedagógicas não é apenas uma questão de diversidade cultural, mas de compromisso ético com a justiça cognitiva e social. Como advertia Frantz Fanon (2005, p. 8), “não há missão mais urgente do que transformar o mundo para que ele seja habitável por todos”.

Em síntese, comunicar, no contexto das periferias, é mais do que informar: é reivindicar o direito à presença. E filmar é afirmar que existimos com voz, com memória e com beleza. É nesse gesto que o cinema negro, ao lado da comunicação comunitária, constrói não apenas imagens, mas futuros possíveis.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2021.

- FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, bell. Reel to Real: Race, Sex, and Class at the Movies. New York: Routledge, 1996.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. 5. ed. São Paulo: Summus, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Beatriz. O negro e o poder: o protagonismo negro no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.
- PRUDENTE, Celso Luiz. Cinema negro: educação, arte, antropologia. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/713>. Acesso em: 27 maio 2025.
- PRUDENTE, Celso Luiz. Declaração proferida durante a 19ª Mostra Internacional do Cinema Negro – MICINE, 2023
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SILVA, Marina. Declaração pública em entrevista coletiva. Brasília, 2022.
- WERNECK, Jurema. O corpo na mídia. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.



# Narrar é existir: escrevivência, ações afirmativas e epistemologias negras no ensino superior

Ana Paula Martins de Souza<sup>1</sup>  
Marcos José Zablonsky<sup>2</sup>

*“Ao escrever a vida  
no tubo de ensaio da partida  
esmaecida nadando,  
há neste inútil movimento  
a enganosa-esperança  
de laçar o tempo  
e afagar o eterno.”*

(Conceição Evaristo)

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, as universidades brasileiras passaram a receber, por força das ações afirmativas, um novo contingente de estudantes oriundos de grupos

---

1 Graduada em Filosofia e Design. Mestra e doutoranda em Filosofia. Membro do Comitê de Ações Afirmativas da PUCPR. E-mail: ana.psouza@pucpr.br

2 Doutor em Educação com ênfase em Políticas Públicas. Membro do Comitê de Ética da PUCPR. Professor dos Cursos de Relações Públicas, Publicidade, Jornalismo, Cinema, Artes Visuais, Teatro e Produção Musical da Escola de Belas Artes da PUCPR. E-mail: marcos.zablonsky@pucpr.br

historicamente marginalizados. Esse movimento, embora ainda insuficiente, promove fissuras importantes nas estruturas epistemológicas da academia, tradicionalmente alicerçada na branquitude, no eurocentrismo e na invisibilização das experiências negras e indígenas. Este capítulo se propõe a refletir criticamente sobre as tensões e transformações geradas por esse cenário, ancorando-se nos conceitos de epistemicídio, escrevivência e racialidade. O objetivo é compreender como a presença de sujeitos negros e periféricos no ensino superior redefine o campo do saber e desafia a lógica tradicional da produção de conhecimento no Brasil.

Por meio de abordagem bibliográfica e analítica com viés qualitativo, recorreremos às contribuições de Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Luiz Felipe de Alencastro, Chimamanda Adichie, Boaventura de Sousa Santos, entre outros autores comprometidos com uma epistemologia antirracista e decolonial. Dialogamos também com dados recentes sobre o acesso de pessoas negras ao ensino superior e com experiências de resistência vivenciadas no cotidiano universitário. Ao destacar a potência política da escrevivência e a urgência de uma universidade plural, propomos uma reinterpretação das políticas de ações afirmativas, não apenas como instrumentos de acesso, mas como dispositivos de reinvenção epistemológica.

## **2. A lógica da exclusão: raça, epistemicídio e as hierarquias do saber**

O ingresso de estudantes negras, negros, indígenas, periféricos e pessoas de outras comunidades e povos marginalizados nas universidades brasileiras, impulsionado pelas políticas de ações afirmativas, tem provocado transformações não apenas no perfil demográfico dessas instituições, mas também nos modos de pensar, ensinar, produzir conhecimento e viver a experiência acadêmica. A presença desses corpos e vozes, antes invisibilizados ou tratados como exceção, desafia uma tradição universitária historicamente marcada pela branquitude, pelo eurocentrismo e pelo epistemicídio.

Para a filósofa brasileira Sueli Carneiro, o conceito de epistemicídio vem como uma forma de denunciar o apagamento sistemático de saberes produzidos por populações negras, indígenas e periféricas uma exclusão não só social e econômica, mas também cognitiva e epistêmica. O epistemicídio se expressa na desvalorização de matrizes africanas de pensamento, na ausência de intelectuais negros nos currículos, e

na negação de que outras formas de conhecimento, como a oralidade, a ancestralidade e a experiência, sejam legítimas no campo científico.

A partir disso, podemos considerar o epistemicídio:

Um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com a raciaidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/ biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/ normatizar e matar ou anular. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Questões como “quantas autoras e autores negras e negros você estudou na universidade”, “com quantas pessoas negras você teve aula durante sua trajetória acadêmica” e “com quantas pessoas negras você estudou na graduação ou pós”, contribuem para análise desse apagamento histórico e intelectual nas universidades. E essa análise, por sua vez, é fundamental para compreendermos que o silenciamento epistêmico não é um desvio, mas uma tecnologia de poder racializada, que opera tanto pela exclusão quanto pela normatização. O epistemicídio, portanto, não apenas exclui vozes negras, indígenas e de outros grupos racializados do saber institucionalizado, mas anula suas formas de pensamento, reduzindo-as a objetos de estudo ou folclore, sem lhes reconhecer autoridade intelectual.

Segundo Pessanha, “o epistemicídio serve como instrumento para embrutecer o negro, embrutecido e condicionado à ignorância a sua ascensão social torna-se cada vez mais distante”. Trata-se de um projeto político de manutenção das desigualdades e relações de poder, na medida em que associa a produção de ignorância à negação da humanidade para pessoas negras.

Nesse contexto, o epistemicídio não é apenas ausência de reconhecimento intelectual, mas uma tecnologia de manutenção da desigualdade racial e de contenção dos movimentos de ascensão. Ao negar para a população negra o direito de produzir saber, pensar criticamente e narrar a si mesmos, a estrutura racista preserva os privilégios daqueles que historicamente monopolizaram os meios de produção do conhecimento.

Ao ser excluído dos espaços de poder político e econômico o negro também é excluído dos espaços de produção do conhecimento. No espaço acadêmico é nítido a ausência de pensadores negros, tanto nas referências bibliográficas como no corpo docente. É evidente o quanto que a escravidão é responsável por essa lacuna, pois enquanto era a base do sistema de produção econômica durante os séculos XV à XIX, o sistema jurídico de todo o mundo colonizado produziu leis que impediam o acesso do negro à educação. Se por um lado a epistemologia hegemônica construía conceitos e elaborava argumentações para a defesa da supremacia branca, o judiciário criminalizava qualquer possibilidade de produção epistêmica negra, a mínima que fosse, dessa maneira por várias gerações o conhecimento oriundo das pessoas africanas só conheceram o extermínio sistemático do seu saber. (PESSANHA, 2019, p. 189-190)

A partir disso, podemos considerar a escravidão ainda reverbera na vida das pessoas negras, essa questão não se trata apenas de um problema contemporâneo de acesso à educação, mas de uma herança estrutural de um sistema que se sustentou na desumanização e desintelectualização do povo negro. O período escravocrata não foi apenas uma exploração física do trabalho, mas também um projeto político de apagamento da humanidade, da capacidade de pensar, ensinar e transmitir conhecimento.

Um ponto importante a ser destacado é que o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir oficialmente a escravidão, com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, pela Princesa Isabel. Esse ato passou à história como símbolo da liberdade para milhões de pessoas negras escravizadas. No entanto, a abolição ocorreu de forma abrupta e sem qualquer política de reparação, integração social ou suporte material às populações libertas.

Com o fim legal da escravidão, nenhuma medida foi tomada para garantir moradia, trabalho digno, acesso à educação ou inclusão cidadã dessas pessoas. O Estado brasileiro simplesmente as lançou à própria sorte, consolidando uma liberdade formal, mas profundamente excludente. Assim, o racismo estrutural, já entranhado nas instituições e nas relações sociais, continuou operando com força — algo que persiste até os dias de hoje.

Como consequência direta desse abandono, muitos dos recém-libertos foram empurrados para a marginalização, o subemprego e até mesmo de volta a formas

indiretas de servidão. A exclusão do mercado de trabalho formal, aliada à criminalização da pobreza e das práticas culturais negras, perpetuou a lógica da escravidão sob outras formas, “pois, com a extinção do regime escravocrata, impôs-se aos/àsescravos/asa necessidade de lutar contra o preconceito racial e pelo reconhecimento de direitos relacionados à cidadania, durante séculos, negados” (LEITE, 2017, p. 65). A abolição, portanto, não significou liberdade plena, mas a reconfiguração da opressão sob os moldes da república racializada que nascia.

A Carta de alforria e as legislações de “vadiagem”, por exemplo, visavam manter a população negra sob vigilância e controle, mesmo após o fim formal da escravidão. Esses mecanismos jurídicos e sociais evidenciam o que Michel Foucault chama de relação de poder disciplinar: um poder que não atua apenas por meio da repressão explícita, mas pelo controle dos corpos, dos espaços e dos comportamentos, sob a forma de vigilância, normatização e punição. As legislações de vadiagem, por exemplo, institucionalizavam a suspeita permanente sobre a população negra, associando sua liberdade à ameaça e sua existência à desordem.

No contexto racial brasileiro, como aponta Sueli Carneiro, essas formas de vigilância integram o que ela define como dispositivo de racialidade, no qual o poder de controle é racializado e hierarquiza os sujeitos de acordo com a sua proximidade ou afastamento da branquitude. Mesmo após o fim formal da escravidão, o Estado operava para manter a população negra sob subalternidade institucionalizada, retirando dela os meios de existência digna, ao mesmo tempo em que lhe imputava culpa e criminalidade.

A partir disso, podemos considerar que as relações raciais

produz e articula poderes, saberes e modos de subjetivação. Preliminarmente a racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções históricas e culturalmente construídas sobre a diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos polos das racialidades. (CARNEIRO, 2023, p. 22-23)

A racialidade, portanto, pode ser vista como uma noção relacional, o que rompe com visões essencialistas ou biológicas da raça. A racialidade, tal como ela se apresenta,

não é um dado natural, mas uma construção social, histórica e política, que se atualiza a partir das interações entre grupos racialmente demarcados. Isso significa que ser branco e ser negro não são apenas identidades raciais fixas, mas posições históricas e simbólicas que carregam valores, acessos, privilégios ou restrições. A branquitude, nesse contexto, não é neutra. Ela é uma posição de privilégio naturalizado, construída como norma. A negritude, por sua vez, é construída socialmente como o “outro”, inferiorizado e subalternizado. Nesse contexto, o racismo opera não apenas como preconceito, mas como estrutura organizadora da vida social.

Luiz Felipe de Alencastro (2000), em sua obra “O trato dos viventes”, demonstra como o sistema escravocrata que estruturou o Atlântico Sul foi não apenas uma engrenagem econômica, mas também um projeto político e epistêmico de domínio. Ao privar milhões de africanos do direito à alfabetização, ao pensamento autônomo e à transmissão de saberes ancestrais, o escravismo construiu uma base de apagamento sistemático do conhecimento negro, antecedendo o que Sueli Carneiro (2005) posteriormente denominará como epistemicídio. A escravidão, portanto, foi também uma pedagogia da exclusão, legitimada pelo judiciário, pelo Estado e pelos dispositivos discursivos do poder colonial.

Essa relação é central para o funcionamento do racismo estrutural, pois naturaliza desigualdades e legitima a inferiorização de pessoas negras nos mais diversos espaços. A racialidade opera, assim, como um dispositivo que não apenas exclui, mas também fabrica subjetividades racializadas, distribuindo desigualmente o acesso à cidadania, à educação e ao conhecimento. Trata-se de um regime de poder que silencia, hierarquiza e nega a produção epistêmica negra, ao mesmo tempo em que posiciona o sujeito branco como referência universal. Essa lógica se inscreve no cotidiano institucional, nas práticas pedagógicas, no campo jurídico e nos modos de reconhecimento social.

### **3. Escrivências: a narrativa de si e de nós no ambiente universitário**

O acesso de pessoas negras ao ensino superior, conquistado com muita luta e resistência, representa não apenas uma vitória estatística, mas uma fissura nas estruturas de produção do saber historicamente alicerçadas na exclusão. A entrada desses sujeitos no espaço acadêmico tensiona não só a lógica institucional, mas também os critérios do que se entende por conhecimento válido, linguagem científica e legitimidade

epistemológica. É nesse contexto que o conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo, se torna essencial.

Segundo o artigo publicado por Giovanne Ramos, no Portal Alma Preta<sup>3</sup> (2025), o percentual de pretos com nível superior completo subiu de 2,1% para 11,7%, enquanto entre pardos o índice passou de 2,4% para 12,3%. Ramos ainda completa que mesmo com os avanços em relação ao acesso de pessoas negras no ensino superior, a taxa de conclusão do ensino superior entre brancos foi de 25,8% em 2022, o dobro da registrada para pretos e pardos (2025).

Esse aumento pode ser diretamente associado à implementação de políticas de cotas raciais e sociais, principalmente a partir da Lei nº 12.711/2012, que garantiu reserva de vagas em instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com critérios raciais e socioeconômicos. Tais políticas representaram um marco importante de justiça social, reconhecendo que a desigualdade de acesso à educação não decorre de mérito individual, mas de desigualdades históricas baseadas em raça e classe.

No entanto, precisamos chamar a atenção para um descompasso entre acesso e permanência/conclusão, na medida em que o índice de pessoas negras que conseguem concluir a graduação ainda é baixíssimo. Esse dado revela que, embora ações afirmativas tenham ampliado o ingresso de pessoas negras nas universidades, os obstáculos à permanência e à conclusão do curso seguem sendo profundos e estruturais.

As causas dessa disparidade são múltiplas: falta de políticas de permanência efetivas (como bolsas, moradia, alimentação), racismo institucional, currículos eurocentrados que deslegitimam saberes e trajetórias negras, além da sobrecarga de trabalho e responsabilidades enfrentadas por estudantes negros e periféricos. A ausência de acolhimento, o isolamento e a sub-representação do corpo docente negro também contribuem para um ambiente hostil que impacta diretamente o desempenho e a saúde mental desses estudantes, na medida em que “o corpo negro, representado apenas no período da escravidão, aponta para como ele é visto socialmente (OLIVEIRA, PEDROZA, PULINO, p. 04, 2023).

Essa disparidade escancara que o ingresso, por si só, não rompe com a estrutura de exclusão; ele apenas abre a porta para uma universidade que ainda opera com base em lógicas eurocentradas, racistas e seletivas. A permanência e a conclusão dos estudos dependem de políticas mais amplas, que garantam suporte financeiro,

---

3 É uma agência de notícias e comunicação especializada na temática étnico-racial no Brasil.

acolhimento emocional, acesso à moradia, alimentação e transporte, mas também de um reconhecimento epistêmico. É nesse ponto que o conceito de escrevivência, elaborado por Conceição Evaristo, torna-se essencial.

A escrevivência é mais do que a escrita de si: é a narrativa da coletividade, do cotidiano, da dor e da resistência das pessoas negras em uma sociedade marcada pela violência simbólica e material. Quando aplicada ao contexto universitário, ela ganha contornos de denúncia e de afirmação. Estudantes negros e negras, ao ocuparem esse espaço, enfrentam não só a precariedade material, mas também o epistemicídio: a deslegitimação de suas experiências como fonte de saber. Nesse sentido, escrever sobre si, sobre sua trajetória, sobre sua família, sobre sua comunidade, é um gesto político e intelectual que subverte a lógica dominante e reinventa o lugar do saber na universidade.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (EVARISTO, 2020, p. 31).

A ideia de escrevivência consiste em uma escrita marcada pela vida, que mistura memória, cotidiano e ancestralidade. É um modo de narrar que rompe com a distância entre o sujeito e o objeto, entre teoria e experiência. Na universidade, esse gesto narrativo não é apenas literário ou subjetivo, é político. Escrevivência é, sobretudo, resposta ao silêncio imposto historicamente a certos corpos e vozes. São práticas de autoafirmação que desafiam o currículo, a linguagem acadêmica normativa e os cânones do conhecimento. Ao tomarem a palavra e registrarem suas vivências, esses estudantes constroem uma outra epistemologia — uma que reconhece o corpo, a memória, o afeto e a comunidade como fontes legítimas de conhecimento.

Quando eu usei o termo [...] escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar



história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mãos pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo. (EVARISTO, 2017).

A escrevivência, enquanto epistemologia forjada nas experiências concretas das mulheres negras, propõe que a vivência é também lugar legítimo de produção de conhecimento. Narrar-se torna-se, assim, um ato de resistência que reverte o destino da invisibilidade e da inferiorização. A escrevivência não é apenas um gênero literário ou autobiográfico — ela é uma forma de romper com o epistemicídio e rearticular o saber a partir da experiência, da memória coletiva e da ancestralidade. Quando a marginalização tenta reduzir o sujeito negro ao silêncio ou à ausência, a escrevivência afirma sua humanidade, sua história e sua capacidade de produzir sentidos sobre o mundo.

Assim, ao relacionarmos os dados de exclusão estrutural à prática da escrevivência, compreendemos que não basta garantir o acesso a bens e serviços: é preciso abrir espaço para que as vozes historicamente silenciadas possam narrar, refletir e construir saberes. É dessa forma que a escrevivência se inscreve como uma epistemologia de resistência, capaz de tensionar as estruturas hegemônicas e produzir outros modos de existência e de conhecimento no enfrentamento ao racismo.

A partir disso, podemos considerar que a escrevivência é uma epistemologia encarnada. Não apenas porque nasce da experiência pessoal e coletiva de mulheres negras, mas porque desafia as formas hegemônicas de produção de saber, que tradicionalmente excluíram corpos racializados, afetos, memórias e vivências como fontes legítimas de conhecimento.

Essa epistemologia é fundamental no contexto universitário e na discussão sobre ações afirmativas. O ingresso de sujeitos negros no ensino superior não pode se restringir à adaptação a um modelo branco, europeu e masculino de racionalidade. A escrevivência desafia esse modelo, afirmando que a experiência da população negra, marcada por camadas de opressão e também por estratégias de sobrevivência e criação, é, por si, teoria e método. Escrever sobre a própria vida, sobre a vida de

sua comunidade, sobre o cotidiano da favela, do quilombo, da periferia, não é apenas literatura, é epistemologia em sua mais pura *práxis*.

Como professor e pesquisador no campo da comunicação e da formação cidadã, compreendo que a escrevivência não se limita ao texto escrito ou à literatura. Trata-se de uma linguagem expandida que se manifesta também nas expressões visuais, sonoras e audiovisuais, como o cinema negro, os documentários de resistência, a música marginal e as redes digitais. Esses meios têm sido fundamentais para amplificar as vozes negras, tensionando os espaços hegemônicos e instituindo epistemologias plurais, vivas e sensíveis. A comunicação, nesse contexto, é também instrumento de descolonização.

Como afirma Celso Prudente (2021), o cinema negro atua como “oralitura audiovisual”, uma forma de narrar com imagens e sons que resgata a ancestralidade africana e inscreve as vozes negras nos espaços públicos e simbólicos, promovendo enfrentamento ao silenciamento histórico e reconfigurando os sentidos da identidade negra.

A escrevivência, portanto, convoca a escuta, denuncia o apagamento, rompe com o silenciamento secular das mulheres negras e funda novos modos de narrar, pensar e existir, modos que, no campo da educação, da política e da cultura, são essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

#### **4. Por uma universidade que repare, reconheça e transforme**

As ações afirmativas no Brasil, especialmente no campo do ensino superior, representam uma das mais importantes políticas públicas de enfrentamento às desigualdades raciais e sociais. A promulgação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas raciais e sociais nas instituições federais de ensino, foi fruto de décadas de mobilização do movimento negro e de intensa disputa pública em torno do direito à reparação histórica. No entanto, mais do que uma política de inclusão numérica, as ações afirmativas carregam a potência de interromper o ciclo de exclusão epistêmica que marca a história das universidades brasileiras.

A presença de estudantes negros e negras no ensino superior transforma não apenas as estatísticas, mas as bases epistêmicas e simbólicas das instituições universitárias, que sempre privilegiou saberes eurocentrados, ou seja, contou sempre um lado da história, seguindo uma lógica colonial. A partir disso, assassinato sistemático

dos saberes produzidos por sujeitos racializados, cuja produção intelectual, cultural e ancestral foi historicamente deslegitimada, desvalorizada e silenciada. Assim, as ações afirmativas não são um simples gesto de inclusão social, mas um contragolpe ao colonialismo que estruturou o conhecimento no Brasil, na medida em que negava à população negra não apenas o acesso à educação, mas o direito de pensar, teorizar e narrar a própria existência.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

A partir disso, a autora denuncia o uso histórico da narrativa como instrumento de dominação: os colonizadores não apenas invadiram territórios e corpos, mas também impuseram suas versões do mundo, apagando culturas, silenciando vozes e deslegitimando saberes. No Brasil, essa lógica se traduziu na negação das epistemologias negras, no apagamento de línguas, memórias e tradições, e na consolidação de um sistema educacional que construiu sua autoridade sobre o silenciamento dos outros.

Por outro lado, quando as pessoas negras ocupam espaços, podem recontar sua história, na medida em que transformar suas experiências em objeto de estudo dentro da academia pode ser vista como uma forma de reconstruir a dignidade que foi violada, não por meio do apagamento da dor, mas pela afirmação da existência, da memória e da autoria negra. Quando a população negra escreve sobre si, suas famílias, seus territórios e suas dores, elas não apenas recuperam suas histórias, mas protagonizam novas formas de pensar e de dizer o mundo.

Nesse sentido, “as ações afirmativas devem ser específicas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade” (PIOVESAN, 2008). Esse duplo horizonte é essencial para compreendermos que as ações afirmativas não se esgotam na correção de injustiças passadas, mas são instrumentos de reconfiguração do presente e de reinvenção do futuro.

No campo da educação superior, esse princípio significa que as cotas raciais, por exemplo, não devem ser vistas apenas como uma compensação simbólica ou

temporária pelas marcas da escravidão e da exclusão, mas como ferramentas efetivas de reestruturação do espaço universitário, tanto em sua composição social quanto em suas práticas epistemológicas. O ingresso de pessoas negras, indígenas e periféricas nas universidades deve gerar desdobramentos transformadores, capazes de alterar currículos, critérios de excelência, formas de avaliação e, principalmente, os paradigmas do conhecimento, pois “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Ao articular essa visão com os conceitos de epistemicídio e escrevivência, podemos afirmar que as ações afirmativas não são apenas políticas de inclusão social, são também estratégias de enfrentamento a um regime epistêmico que historicamente legitimou o saber branco, colonial e europeu como universal. Nesse sentido, elas criam espaços institucionais por onde entram não apenas novos sujeitos, mas também novos modos de pensar, narrar e existir, muitas vezes traduzidos nas escrevivências de estudantes negras e negros que se apropriam da universidade para afirmar suas histórias, suas vozes e suas epistemologias.

## **5. Considerações Finais**

A trajetória do povo negro na busca por reconhecimento, justiça e dignidade atravessa séculos de resistência e reinvenção. Ao problematizar o epistemicídio como estratégia de dominação e a escrevivência como insurgência epistêmica, este capítulo reafirma que narrar é existir. As ações afirmativas, ao possibilitarem o ingresso de corpos historicamente excluídos nos espaços de poder e saber, não apenas democratizam o acesso, mas exigem a reformulação da própria noção de conhecimento.

A universidade brasileira do século XXI precisa atravessar uma reforma ética e epistêmica. Isso implica revisar seus currículos, democratizar suas práticas pedagógicas e reconhecer como legítimos os saberes produzidos por sujeitos histórica e sistematicamente marginalizados. O compromisso não pode ser apenas com a inclusão estatística, mas com a permanência, com a escuta ativa e com a redistribuição simbólica dos lugares de fala e de autoridade. A comunicação e o direito à narrativa precisam ser compreendidos como condição para a existência cidadã.

É necessário que as universidades deixem de ser templos de exclusão simbólica e se tornem territórios de escuta, de valorização da diversidade e de transformação social. A escrita das experiências negras, indígenas e periféricas é mais do que literatura: é método, é teoria, é prática política. O reconhecimento dessas epistemologias exige mudanças estruturais nos currículos, nas metodologias e na composição dos corpos docente e discente.

Que este capítulo seja, portanto, uma contribuição para que as narrativas subalternizadas não apenas ocupem espaço, mas fundem novas formas de saber, de ensinar e de transformar o mundo. Acreditamos que uma universidade plural é condição para uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

## Referências

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

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. ***O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII***. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

EVARISTO, Conceição. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017a. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 30 jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

GUERRA, Nathalia Ester Martins; STOFEL, Natália Sevilha; BORGES, Flávio Adriano; LUNA, Willian Fernandes; SALIM, Natália Rejane; SÁ, Barbara Stefani Moraes; Monteiro, Juliana. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Qf3DZqBwNqYcy9V3bZS5hKq/>. Acesso em: 30 de jun. de 2025.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. Sankofa, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 64-82, ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2017.137196>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira e PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2023, vol.28, e280101. Epub 09-Out-2023. ISSN 1809-449X.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do Epistemicídio: **As estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/49136/28617>>. Acesso em: 25 de jun. de 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/>>. Acesso em: 01 de jun. de 2025.

PRUDENTE, Celso. **Cinema negro: uma poética da libertação**. 2. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

RAMOS, Giovanna. Acesso de negros ao ensino superior quintuplica, mas ainda é metade do de brancos, diz IBGE. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/acesso-de-negros-ao-ensino-superior-quintuplica-mas-ainda-e-metade-do-de-brancos-diz-ibge/>>. Acesso em: 27 de jun. de 2025.

Este livro utilizou as fontes tipográficas  
Crimson Text e DIN Next LT Pro,  
e foi finalizado em outubro de 2025,  
em São Paulo.





Realização:

**FIESP SESI**



**gargântua produções**

Universidades apoiadoras:

**FEUSP**  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo



**M** Universidade Presbiteriana  
**Mackenzie**

**25**  
**EAHC**

**UFMT**  
**PROCEV**

Instituições parceiras:



**Fundação**  
**Roberto**  
**Marinho**

**Futura**

**REAG**  
**BELAS**  
**ARTES**

**MIS**

**CULTSP**

Secretaria da  
Cultura, Economia e Indústria Criativas

**SÃO PAULO**  
GOVERNO DO ESTADO  
SÃO PAULO SÃO TODOS