




# O CINEMA E O CORPO PEDAGÓGICO: PROJETOS DE EXTENSÃO EM DIÁLOGO SOBRE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E SEXUALIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA AMAZÔNIA[1]

*CINEMA AND THE PEDAGOGICAL BODY: EXTENSION PROJECTS ENGAGING IN DIALOGUE ON GENDER, CLASS, RACE, AND SEXUALITY FOR TEACHER EDUCATION IN THE AMAZON*

*Edivania Santos Alves[2]  Francisco Ednardo Duarte[3]  Joselene Ferreira Mota[4]*

## RESUMO

O artigo analisa a experiência de articulação entre três projetos de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), que utilizaram produções cinematográficas como recurso pedagógico para discutir as relações entre corpo, gênero, classe, raça e sexualidade na formação inicial de professores(as). A investigação é orientada pela seguinte questão: quais são as possibilidades de abordagem das temáticas de gênero, raça, classe e sexualidade, por meio de filmes e documentários cinematográficos, para o debate sobre o corpo/sujeito? O objetivo consiste em analisar as possibilidades pedagógicas do cinema na abordagem dessas temáticas no contexto da extensão universitária. Metodologicamente, o estudo adota a pesquisa-ação, desenvolvida por meio de atividades com filmes, rodas de conversa e debates envolvendo estudantes de diferentes cursos de licenciatura. O conjunto audiovisual incluiu as produções Travessia (Chico Amorim, 2012), Pureza (Renato Barbieri, 2020), Quem é Vanda? (Chico Carneiro e Luiz Girard, 2019), Quem matou Eloá? (Lívia Perez, 2015), Casas Marcadas (2012) e o vídeo O conservadorismo dos nossos jovens (2023). Os resultados indicam que a articulação entre os projetos favoreceu diálogos interdisciplinares sobre homofobia, exploração do trabalho, racismo, desigualdades territoriais, violência contra as mulheres e conservadorismo. A partir dessas discussões, o artigo propõe a noção de corpo pedagógico como possibilidade de elaboração conceitual para compreender o corpo como dimensão constitutiva dos processos educativos, atravessada por relações sociais, marcadores de diferença e disputas de poder.  Conclui-se que o cinema constitui um recurso potente para a

[1] Recebido em 21/09/2026. Aprovado em 03/10/2026. DOI: doi.org/10.5281/zenodo.24078735
[2] Universidade Federal do Pará. edvania@ufpa.br
[3] Universidade Federal do Pará. ednardo22@yahoo.com.br
[4] Universidade Federal do Pará. joselenefmota@yahoo.com.br






formação docente e para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade e a democratização dos espaços educacionais.

**Palavras-chave**: cinema, extensão universitária, formação de professores, corpo pedagógico, gênero e sexualidade.

## ABSTRACT

This article analyzes an initiative that brought together three outreach projects at the Federal University of Pará (UFPA), which utilized films as a pedagogical resource to explore the intersections of body, gender, class, race, and sexuality within initial teacher education. The investigation is guided by the following question: what are the possibilities for addressing themes of gender, race, class, and sexuality — through films and documentaries — to facilitate a discussion on the body/subject? The objective is to examine the pedagogical potential of cinema in addressing these themes within the context of university outreach. Methodologically, the study employs action research, carried out through film-based activities, discussion circles, and debates involving students from various undergraduate teaching degree programs. The audiovisual selection included the works *Travessia* (Chico Amorim, 2012), *Pureza* (Renato Barbieri, 2020), *Quem é Vanda*? (Chico Carneiro and Luiz Girard, 2019), *Quem matou Eloá*? (Lívia Perez, 2015), *Casas Marcadas* (2012), and the video *O conservadorismo dos nossos jovens* (2023). The results indicate that the collaboration between these projects fostered interdisciplinary dialogues on homophobia, labor exploitation, racism, territorial inequalities, violence against women, and conservatism. Drawing on these discussions, the article proposes the concept of the "pedagogical body" as a theoretical framework for understanding the body as a constitutive dimension of educational processes — one shaped by social relations, markers of difference, and power struggles. It concludes that cinema serves as a powerful resource for teacher education and for the development of educational practices committed to diversity and the democratization of educational spaces.

**Keywords**: cinema, university outreach, teacher education, pedagogical body, gender and sexuality.

## INTRODUÇÃO

As relações entre corpo, gênero, classe, raça e sexualidade constituem dimensões fundamentais para compreender as desigualdades e as relações de poder que atravessam os processos educativos. No contexto das instituições de ensino, essas dimensões influenciam as formas de reconhecimento dos sujeitos, suas possibilidades de participação e os modos pelos quais determinadas identidades e






experiências são legitimadas, enquanto outras são silenciadas, desvalorizadas ou submetidas a diferentes formas de violência. Nesse sentido, “a teoria da interseccionalidade emerge como uma ferramenta crucial para a compreensão profunda e multifacetada da realidade social, especialmente no intrincado contexto educacional” (Ferreira, 2023, p. 127).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente nos processos de formação docente, a discussão dessas questões exige atenção às práticas pedagógicas, aos currículos e às relações sociais que participam da produção e da reprodução das diferenças. Estudantes e professores(as) vivenciam experiências atravessadas por desigualdades de classe, racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia, capacitismo e outras formas de discriminação. Tais experiências não podem ser compreendidas isoladamente, uma vez que os marcadores sociais se articulam e produzem condições distintas de reconhecimento, pertencimento e participação nos espaços educativos.

Esta situação se agrava ainda mais quando, além de lutar contra a exclusão social, geralmente marcada através do lugar de onde vieram, estudantes de classes menos abastadas precisam lidar e competir com corpos que não trazem consigo as marcas da diferença ou da exclusão (Furlani, 2016; Sawaia, 2014), sendo seus “corpos que ardem ainda ao sol [...] cujas peles se assemelham às terras secas rachadas pela falta de chuva” (Silva; Soares, 2003, p. 128), experimentando verdadeiras condições de abandono afetivo, descaso institucional, violência verbal e psicológica e, muitas vezes, até abuso físico como forma de punição de suas existências e ocupação considerada “indevida”.

Nessa perspectiva, o corpo não deve ser compreendido apenas em sua dimensão biológica, mas também como uma construção histórica e social, na qual se inscrevem experiências, identidades, desigualdades e relações de poder. Soares e Silva (2003, p. 127) compreendem o corpo como uma memória material das marcas produzidas pela experiência social: “o corpo é uma “memória material de todas as marcas [...] é o espaço-tempo que tudo atesta, porque as marcas do que viveu estão






nele inscritas". Os corpos, portanto, expressam histórias individuais e coletivas e tornam visíveis as normas que estabelecem quais características, comportamentos, aparências e desejos são socialmente valorizados. Como discute Louro (2018), os padrões de normalidade são constituídos em contextos históricos e culturais específicos, favorecendo determinadas formas de existência em detrimento de outras.

Essas relações também atravessam o cotidiano pedagógico, no qual determinados corpos e experiências podem ser invisibilizados ou tratados como inadequados em relação às normas dominantes. As desigualdades de classe, o racismo, o sexismo, o etarismo, o capacitismo e a LGBTQIA+fobia constituem desafios para a formação de professores(as), especialmente quando se pretende construir práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento das diferentes formas de discriminação. Nesse cenário, as universidades públicas assumem um papel relevante na promoção de espaços de reflexão e na construção de estratégias pedagógicas que problematizem essas desigualdades.

Entre as possibilidades de abordagem dessas questões, o cinema oferece recursos narrativos e visuais capazes de apresentar experiências sociais, conflitos e relações de poder, favorecendo a discussão de temas que atravessam a vida dos sujeitos. As produções cinematográficas podem, assim, constituir mediadoras de processos de reflexão e aprendizagem, articulando diferentes campos do conhecimento e aproximando os debates acadêmicos de experiências concretas de desigualdade, resistência e transformação social. Entretanto, a utilização do cinema na formação docente demanda mais do que o reconhecimento de seu potencial didático: requer compreender como as obras selecionadas e as discussões suscitadas por elas contribuem para problematizar as relações entre corpo, gênero, classe, raça e sexualidade nos processos educativos.

É nesse contexto que se insere a experiência de articulação entre três projetos de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA): o projeto Cinema, Discurso e Diversidade (CDD), o projeto Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos" e o






Projeto “Educação Antirracista e a formação de professores da educação básica: elaboração de metodologias e materiais didáticos”. As atividades envolveram estudantes de diferentes cursos de licenciatura, incluindo Letras, Educação Física e Licenciatura Integrada, por meio de produções audiovisuais, rodas de conversa e debates sobre questões sociais relacionadas aos corpos e às experiências historicamente marginalizadas.

A partir dessa experiência, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as possibilidades de utilização de filmes e documentários cinematográficos para abordar as relações de gênero, classe, raça e sexualidade no debate sobre o corpo/sujeito durante a formação inicial de professores(as)? A investigação busca compreender como a articulação entre cinema, extensão universitária e formação docente pode favorecer discussões interdisciplinares sobre desigualdades sociais, discriminação e reconhecimento das diferenças.

O objetivo do artigo é analisar as possibilidades de abordagem das temáticas de gênero, classe, raça e sexualidade por meio de produções cinematográficas utilizadas em experiências articuladas de extensão universitária voltadas à formação inicial de professores(as). Para tanto, o estudo adota a pesquisa-ação como orientação metodológica e examina as atividades desenvolvidas pelos três projetos, com destaque para as obras audiovisuais selecionadas e para as rodas de conversa e os debates realizados com estudantes dos cursos envolvidos. A análise procura identificar as questões suscitadas pelas produções e suas contribuições para a reflexão sobre os corpos, as desigualdades e as relações sociais nos contextos educacionais.

Por fim, o artigo propõe discutir os modos como o cinema pode contribuir na reflexão da maneira como corpos são precarizados e insultados pelo capitalismo (Butler, 2019). A partir das discussões desenvolvidas ao longo do artigo, propõe-se explorar a noção de corpo pedagógico como uma possibilidade de elaboração conceitual. A proposta parte da compreensão de que os corpos, além de serem representados nas produções audiovisuais, participam da produção de






conhecimentos, sentidos e reflexões sobre a realidade social. Nessa perspectiva, pretende-se discutir em que medida as experiências corporais e as representações cinematográficas podem atuar como elementos mediadores de processos educativos, contribuindo para problematizar normas, desigualdades e relações de poder. A proposição dessa noção busca ampliar o debate sobre o cinema na formação docente e sobre as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade e a justiça social.

## PROJETOS DE EXTENSÃO COMO MEDIAÇÃO ENTRE SABER ACADÊMICO E POPULAR

No ambiente acadêmico, é comum ver professores defendendo de forma aguerrida o papel e a importância da pesquisa como ferramenta de produção e manutenção do conhecimento científico – argumento o qual também não nos negamos a concordar.

Entretanto, concordamos igualmente com a existência de uma retórica docente que tende a supervalorizar a pesquisa acadêmica em detrimento da extensão, subestimando-a e reservando-lhe um lugar de desprestígio no tripé universitário. Para Moraes (2001 apud Martins 2017, p. 08), a “extensão deve ser entendida, precisamente, como extensão de pesquisa e ensino”, compreensão ainda pouco praticada em meio à falsa e insignificante disputa de merecimento que muitos insistem em travar entre a pesquisa e a extensão na rotina acadêmica.

Tal atitude pode reforçar um tipo indistinto de elitismo ou preciosismo acadêmico, que, de forma não-incomum, favorece com que professores pesquisadores compartilhem os dados e resultados de pesquisas apenas com seu próprio nicho em simpósios, seminários e congressos específicos, sem devido acesso e alcance da comunidade local ou da sociedade civil como um todo, ou seja, nota-se que esta conduta os permite conversar mais entre si do que com a população e os segmentos organizados da sociedade, reiterando processos de exclusão e dinâmicas de hierarquia em que um tipo de projeto vale mais que outros.






De acordo com Martins (2017, p. 7), pode-se dizer que a extensão:

> Ocupa lugar tão importante quanto ensino e pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico (Martin, 2007, p.7).

Diante disto, neste trabalho discorremos, reforçamos e defendemos a importância de projetos de extensão como mediadores entre a pesquisa acadêmica e o saber popular, pois acreditamos que somente através deles podemos conversar com a sociedade dando-lhes respostas e recursos para que possam se insurgir pela transformação social.

O debate interseccional na UFPA, tem sido feito, de forma desafiadora no sentido de efetivarem as mudanças concretas na formação acadêmica, nos mais diferentes grupos de pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, com êxito exponencial nas práticas extensionistas, sobretudo, na articulação dos projetos de pesquisas e de extensão de grupos de estudos que têm como ponto de convergência a luta contra as injustiças sociais, a defesa da cidadania e a produção de pedagogias da diferença.

Avaliando este cenário destacam-se três projetos oriundos de diferentes institutos que têm convergido para criar condições de produção teórico-metodológicas capazes de ensinar para professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação estratégias pedagógicas para o debate interseccional por meio do uso do cinema como tecnologia capaz de promover e representar experiências sociais complexas fomentando sensibilidade aos temas da diferença e da diversidade na educação por meio da pedagogia do olhar, são estes:

a) “**Projeto Cinema, Discurso e Diversidade (CDD)**”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discurso, Identidade e Diferença/s (CNPq/UFPA) do Instituto de Letras, na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA, o projeto propõe a utilização do cinema como tecnologia capaz de fomentar estratégias pedagógicas voltadas para a reflexão de temas que envolvem justiça social, cidadania e direitos humanos universais. Tal projeto tem como objetivo usar o cinema como






recurso pedagógico no intuito de preparar professores e formandos em Letras para a discussão de temáticas do eixo interdisciplinar, transversal e transdisciplinar como as diferenças na sala de aula. Por não pertencerem aos currículos oficiais da educação básica, estes temas tendem a ser complexos e controversos, representando um copioso desafio pedagógico, uma vez que o racismo, a LGBTQIfobia, a misoginia, o sexismo, o classismo, o elitismo, o etarismo, a xenofobia, o capacitismo entre tantos outros tipos de exclusão social são marcas rotineiras sob corpos desviantes da norma, precisando, assim, de urgente problematização, reconhecimento e validação social ao passo que necessitam ser, invariavelmente, promovidos à condição de respeito e acolhimento em contexto educacional. Pensando nisso, este projeto se propõe a discutir as diversidades a partir do uso do cinema como forma de ignição temática com foco na preparação de estratégias de intervenção específicas para se combater o preconceito e toda sorte de discriminação social, especialmente aquelas baseadas em diferenças identitárias. A partir dele, espera-se instrumentar profissionais de ensino a lidar com o desafio da inclusão social por meio da tecnologia cinematográfica, isto é, do texto fílmico, assumindo, desta feita, um ideal de educação ética e moralmente comprometida com a cidadania, com a equidade e com a garantia dos direitos humanos fundamentais.

b) Projeto “**Educação Antirracista e a formação de professores da educação básica: elaboração de metodologias e materiais didáticos**” vinculado à Faculdade de Educação Matemática e Científica (FEMCI) do Instituto de de Educação Matemática e Científica (IEMCI)**,** tendo como centralidade a contracolonização e emancipação epistemológica e pedagógica assentada na intelectualidade negra. Seu desenvolvimento acontece em escolas municipais da rede pública de Belém e tem como diretriz a premissa que a educação antirracista parte do reconhecimento da histórica desigualdade racial com vistas a promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira pelo combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira manifestado também no ambiente escolar e universitário.






c) Projeto “**Educação, práticas corporais e direitos humanos**”, vinculado à Faculdade de Educação Física e Educação (FEF) e alocado no Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA), é desenvolvido desde 2018 com o objetivo de democratizar o acesso às práticas corporais sistematizadas a professores e estudantes de Educação Física e áreas afins das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belém. Essa democratização inclui três aspectos necessários para expansão do conhecimento produzido na universidade e que tenha sentido e significado para a sociedade civil: 1) Aspecto Pedagógico que é centrado no domínio da consciência corporal; 2) Aspecto Político que é centrado no direito constitucional de acesso à educação, esporte e ao lazer e, 3) Aspecto Social que é centrado no debate das opressões e exclusões, a partir do recorte de classe, gênero, etnia-raça e deficiência física/mental.

## O CINEMA: TECNOLOGIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Atualmente as tecnologias têm assumido lugar importante nas diversas populações do mundo inteiro, principalmente no Brasil. Smartphones, tablets, computadores de mesa, videogames e notebooks são equipamentos que fazem parte do dia a dia de milhões de brasileiros, seja nas suas residências, trabalhos, escolas ou simplesmente em suas vidas pessoais.

Crianças, jovens e adultos estão cada vez mais expostos e hiperconectados via tecnologias de redes wireless e por meio de diferentes redes sociais como Instagram, Facebook, Tik Tok e X (ex-Twitter). O uso indispensável e indiscriminado de tantas tecnologias digitais nos dá a impressão de que todos temos acesso à cultura, educação e informação confiável, sendo capaz de tornar democrático o avanço positivo da nossa sociedade.

Enganaram-se aqueles que, no início dos anos de 1990, quando a internet se instalou no cenário internacional, diziam que nos anos 2000 todos seriam muito bem informados e educados pelas tecnologias mediadas pela internet.






Acreditava-se numa sociedade altamente qualificada, informada, consciente, letrada e politizada (Lévy, 1996), onde a informação à palma da mão dispensaria bibliotecas, manuais educacionais e até mesmo escolas. Não se nega, até aqui, a potência das redes sociais no espargimento de diferentes saberes e conhecimentos cientificamente referenciados, porém não negamos, igualmente, o efeito extraordinariamente contrário que a internet nos apresentou num tipo naturalizado de espalhamento de banalidades, retóricas inúteis, *fake news* e a excessiva espetacularização da violência, da pobreza e das desigualdades sociais.

Em síntese, o que temos quase quarenta anos depois é uma sociedade insensível, dividida, hostil, confusa e alienada por toda sorte de informação que serve mais ao entretenimento e à lógica do capitalismo do que à projeção intelectual focada no melhoramento da humanidade e nas condições de existências dignas de populações menos privilegiadas economicamente e de corpos precarizados pelo sistema de exploração neoliberal. Entretanto, a despeito deste debate baseado no discurso do bem ou do mal de tantas tecnologias digitais no mundo moderno, defendemos aqui que certas tecnologias, tanto em formato analógico e digital, ainda podem ser usadas de forma educativa, participativa e orientada para o bem e crescimento da humanidade.

É neste cenário que posicionamos o cinema como um recurso capaz de organizar o pensamento crítico e trazer de volta a sensibilidade das pessoas ante os infortúnios da alma humana. O uso das produções cinematográficas e audiovisuais como prática educativa deve ser incentivada nos contextos de atuação de formação escolar e acadêmica. No atual contexto, estreitar o uso das tecnologias de comunicação, como as produções audiovisuais é atender uma demanda contemporânea, mas acima de tudo é estreitar a relação dessas produções com a educação.

Para Almeida (2017), o estreitamento entre educação e por exemplo, o cinema, não é algo recente, em 1936 em decorrência da necessidade de formação educativa, e assim o cinema ganhou uma função pedagógica dos meios de






comunicação de massa, fato que levou à produção de numerosos filmes que retratavam o ambiente escolar ou a figura do professor. Tal cenário também motivou o uso de recursos audiovisuais por parte dos professores a partir da exibição de filmes ou trechos em sala de aula, principalmente a partir do advento do videocassete e, posteriormente, do DVD. No âmbito acadêmico, segundo Almeida (2017), o interesse é recente, tendo aumento significativo nas últimas duas décadas, por meio da multiplicação de pesquisas e publicações sobre o tema.

> (...) há uma diversidade de perspectivas nas abordagens sobre a relação entre cinema e educação, em partes pela ambiguidade que o último termo carrega, ora se restringindo às abordagens escolares, ora considerado em sentido amplo, associada aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes, valores, enfim, suas culturas (Almeida, 2017, p.2).

No contexto acadêmico a relação entre cinema e educação ganha foco e amplia sua incidência enquanto prática educativa a partir do período de pandemia por COVID 19, em decorrência do uso das plataformas remotas de encontros/sala de aula virtual, o que favoreceu o uso de produções cinematográficas e audiovisuais que tratam das agendas sociais, direitos políticos, letramentos críticos, justiça e cidadania voltam a ser refletidos e organizados à medida que são mostrados em telas que não só contextualizam e representam as experiências, alegrias e dores humanas, mas que, sobretudo, podem educar e sensibilizar olhares mais desgastados pelo excesso de tela causado pelas mídias sociais à medida em que se ensina a didatizar pedagogias progressistas a partir do uso do texto cinematográfico.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão do corpo na área educacional surge numa perspectiva do corpo biológico, segundo Sarti e Ramos (2020), a influência médica e militar, encontrou na educação corporal, do início do século XXI, uma agenda de formação de um corpo apto para o trabalho, “saudável”, morigerado e adaptado socialmente. Após algum tempo outras perspectivas foram evidenciadas tais como a histórica e cultural, desse modo, o “corpo” tem sido preparado, educado e moldado para a vida social conforme os interesses que surgem em vários setores da sociedade. Discipliná-lo então, é a






maneira ideal para que esteja submetido a uma ordem social, política, econômica e religiosa.

Para Soares (2014), a caracterização da relação do corpo com a educação se deu de forma progressiva a partir das análises sobre a repressão das manifestações corporais, no sentido de tornar o corpo adequado ao convívio social e inserindo-o em processos de aprendizagens que buscam omitir manifestações corporais fora dos padrões ou rebeldes a fim de legitimar uma dita natureza pacificada. Para a autora, o corpo para ser exibido precisa ser educado, e essas ações pedagógicas percorrem múltiplos caminhos, elaborando práticas contraditórias, ambíguas e tensas.

Nesse sentido entendemos que no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca" (Daolio, 1995, p. 105). O ato cedido àquele que detém o poder de disciplinar "busca 'adestrar' as 'multidões' confusas e inúteis de corpos, e a partir daí fabricar indivíduos obedientes" (Foucault, 2009b, p. 164), nesse sentido vão produzir "corpos dóceis", ou seja, aqueles os quais não contestam, opõem-se, desobedecem ou confrontam.

A educação corporal na perspectiva disciplinadora, torna os indivíduos meros objetos, resumindo-os à aceitação. Soares (2004), aponta que os corpos são constantemente educados pela realidade na qual estão inseridos, o que está a sua volta, os espaços definidos e delimitados.

Assim, a escola enquanto espaço de formação se tornou uma instituição disciplinante de corpos, percebemos por elementos os quais compõem em sua estrutura: a organização espacial, o estabelecimento de uma rotina, disposição das cadeiras no ambiente de sala de aula, os conjuntos de normas e regras a serem seguidas pelos alunos, as provas e testes. Como também, os comportamentos aceitáveis e socialmente esperados, as supervisões, punições, ou seja, tudo aquilo que molda o comportamento e a conduta dos estudantes, promove disciplina, mas também ensina os alunos sobre meritocracia e hierarquia.






> A escola é, em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. [...] Isto não quer dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante. [...]. Portanto, se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema (Medina, 2000, p. 19).

Foucault (2009b) denomina a estrutura escolar como ambiente de docilização do corpo, devido a suas funções sociais incluir atos e gestos de controle das expressões corporais e modelagem de comportamentos, pois objetiva-se formar corpos submissos, ou seja, “dóceis”.

Valendo-se desse contexto é que a educação por meio da Educação Física, mediada pelo conteúdo Ginástica, ganhou lugar de destaque em tempos remotos para educar efetivamente o corpo. A educação por meio da Educação Física tem propagado métodos de ensino pautados que só reforçaram a perspectiva biológica do homem, no sentido genérico, embarcando na ideia de integrar um modelo de educação corporal incorporando o discurso do poder, sobretudo oriundos das instituições religiosas e escolares. Nesse cenário, a Educação Física surge como mediadora da “educação do corpo” de forma sistematizada através dos métodos de ginásticos oriundos sobretudo dos países eurocêntricos, em que o parâmetro de corpo se propaga como modelo de padronização, seja na perspectiva produtivista, seja na perspectiva estética.

Na educação brasileira a Educação Física, durante algumas décadas, foi chamada de Ginástica, docentes pouco consideram os fatores sociais e culturais intrínseco nos corpos de cada aluno. Não podemos negar que os contextos históricos deixaram marcas na Educação Física, porém, é preciso entender que devemos superar esse modelo de docialização pedagógica dos corpos dos educandos.

Tomemos como exemplo o ato de andar ou correr, instrumento dos mais naturais utilizado pela Educação Física. Se o profissional da área, seja ele educador






em uma escola ou treinador em um clube esportivo, considerar este ato em sua forma "bruta", isto é, no seu sentido fisiológico mais vulgar — como é comum —, sem interpretá-lo em toda a sua essência, estará a empobrecê-lo substancialmente. O correr de uma criança não é o mesmo de um adulto, como o andar de uma mulher não é o mesmo de um homem.

> [...] O mesmo podemos dizer a respeito de cada movimento humano, que não se repete de forma mecânica e idêntica, não só de uma pessoa para a outra, mas também se diferencia na mesma pessoa em momentos distintos (Medina, 1990, p.49).

Ampliando essa visão para os dias atuais entendemos que a Educação nesses moldes ultrapassados não consegue abarcar a diversidade social e das técnicas corporais as quais estão presentes nos alunos. Segundo Daolio (2004), a Educação Física por ser uma disciplina articulada com a cultura corporal e seus objetos de ensino e aprendizagem, não se deve privilegiar a performance a fim de que se alcance um padrão por parte dos estudantes, mas sim seu acesso ao esporte, ginástica, lutas, jogo e danças enquanto direitos sociais, tanto na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto no direito social ao Lazer, como garante a Constituição Federal do Brasil.

Dessa forma, considerar a diversidade cultural, como também, a diversidade de significados das práticas corporais intrínsecas dos estudantes são pauta de discussões que fomentam o respeito. Então a Educação Física pode (na verdade deve), discutir com os educandos os dilemas que perpassam pelo olhar, saber e sentir o corpo. De tal modo que possa abordar uma reflexão sobre a escravização, sobre as desigualdades de gênero, sobre a construção da identidade sexual, sobre a marginalização do corpo das pessoas com deficiência, entre outros temas que requerem reflexões e posturas que defendem a dignidade humana e o direito à vida.

Por isso, “sendo uma evidência que acompanha todo o ser humano, do seu nascimento à sua morte, o corpo é, contudo, finito, sujeito a transformações nem sempre desejáveis ou previsíveis” (Soares, 2004, p.4), que também carregam os seus significados e sentidos próprios. De maneira inesperada – e porque não dizer






contraditória quando pensamos em modernidade – ressurge o conceito de cuidar do corpo, marcado novamente pelo valor estético, pautar a perspectiva da interseccionalidade.

Conjunturalmente, vemos a alta em procedimentos estéticos, cirurgias, preenchimentos, a busca pelo físico ideal, a grande procura por academias, a publicidade e seus padrões produzem corpos magros, tonificados, muitas vezes, corpos irreais para a realidade de territórios como os da Amazônia brasileira, composto, majoritariamente, por pessoas/sujeitos negros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e urbanos periféricos. A popularização da tecnologia e seus mecanismos de informação e comunicação, também criou uma rede de propagação de padrões corporais hegemonizados, a exemplo, vemos as edições e filtros que ampliam essa idealização do “corpo padrão”.

O que impõe aos indivíduos, sobretudo, àqueles em fase escolar uma cultura da comparação, levando-os a se sentirem desconfortáveis em relação ao próprio corpo. Nesse sentido, deixamos aqui a reflexão sobre a necessidade de se repensar a formação de professores de Educação Física frente às investidas de padronizar o corpo e sua cultura, tanto no meio acadêmico, quanto no meio escolar.

## LICENCIATURA INTEGRADA, CORPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Analisamos o texto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, destinada a formar professores para atuarem como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e nas 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ao pesquisar o descritor “corpo” encontramos dez citações ao termo, entretanto nove delas referentes a corpo docente e uma a corpo discente. Portanto, chama atenção que a dimensão corporal enquanto produto elaborado histórica e socialmente não seja considerada em um curso superior que apresenta como justificativa “A compreensão da complexidade do conhecimento, a partir de uma abordagem integrada de temáticas relacionadas à






educação e à alfabetização de crianças, jovens e adultos na formação de professores" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2025, p.3).

Em uma sociedade imagética onde o corpo é reduzido à condição de objeto de consumo, é obrigatório a formação de professores refletir e discutir a realidade da infância e adolescência na Amazônia, região de fronteira permeada por sócio territorialidades complexas onde a cobertura midiática faz a denúncia contudo reduz as realidades de municípios do Arquipélago do Marajó às cenas onde crianças são negociadas em troca de combustível ou alimentos, explicitando o dramático quadro de desigualdade socioeconômica sem o devido debate das condições objetivas que geram esse cenário, resultante entre outros processos globais da:

> [...] crescente erotização amplamente veiculada através da TV, do cinema, da música, dos jornais, das revistas, das propagandas, outdoors, e, mais recentemente, da internet, tem sido possível vivenciar novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade. Tal processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, especialmente em relação às meninas, como apontou Valerie Walkerdine (1999). Segundo ela, garotinhas atraentes e altamente erotizadas têm sido visibilizadas em propagandas, cujas imagens têm mais similaridade com imagens provenientes da pornografia infantil do que com imagens psicoeducacinais (Felipe, 2013, p. 57-58).

Quando analisamos o ementário do curso, explicita-se o caráter biologizante que orienta o tratamento teórico e epistemológico dado ao assunto, como verificado na disciplina obrigatória "Alfabetização e Letramento em Ciências da Natureza II" com os tópicos:

> Corpo Humano e Saúde; Partes do corpo e suas funções, comparando as características físicas e reconhecendo a diversidade humana, promovendo o respeito às diferenças e o acolhimento; Hábitos de higiene do corpo e manutenção da saúde; Saúde auditiva e visual; Desenvolvimento humano; Relação entre o corpo humano e os microrganismos; Sistemas do corpo relacionados aos processos de nutrição, distribuição dos nutrientes e eliminação de resíduos; Alimentação saudável e distúrbios nutricionais; Sistema nervoso e sistema endócrino.

Consideramos problemática e limitadora uma abordagem pedagógica centrada exclusivamente na ideia de natureza que dissocia o corpo biológico da construção social de significados ignorando aspectos fundamentais como a sexualidade, os gêneros e papéis sociais na contemporaneidade. Advertimos que o






sistema educacional, a escola, os trabalhadores da educação devem ter conhecimento teórico para reconhecer e saber como agir em situações graves como a:

> [...] exploração sexual de crianças em suas mais diversas formas: pornografia, prostituição, estupro, incesto, etc. Estes temas apresentam-se, portanto, como um importante desafio às instâncias de produção de saber, bem como aos responsáveis pela elaboração e cumprimento das leis em defesa da infância e da juventude… (Felipe, 2013, p. 62).

Portanto, mais do que ensinar aos professores sobre o corpo humano e suas funções, é preciso discutir o lugar dos corpos na sociedade capitalista marcada pela reprodução do machismo, da misoginia, da LGBTfobia, da gordofobia e do capacitismo capaz de desnudar e interpretar os mecanismos de perpetuação de um intrincado sistema que ordena, determina, vigia e pune os corpos e suas performances sociais de maneira universal e naturalizante.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A análise da experiência partiu do planejamento com base na técnica da Pesquisa-ação cujo planejamento apresenta como característica um conjunto de ações subsidiadas pela dinâmica dos pesquisadores e seus relacionamentos com a situação pesquisada, conforme o pensamento de Gil (2002):

> O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente (Gil, 2002, p.143).

O percurso metodológico compreendeu o planejamento das atividades, a seleção das produções audiovisuais, a realização de sessões de estudo, exibição de filmes e debates, bem como a sistematização dos materiais produzidos. As ações ocorreram entre 2024 e 2026 e tiveram como eixo a discussão das relações entre corpo, gênero, raça, classe e sexualidade, considerando suas implicações para os direitos humanos e a formação inicial de professores(as).






Participaram das atividades estudantes matriculados e egressos dos cursos de Licenciatura em Letras com habilitações em Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Libras, além de estudantes de Psicologia, Pedagogia, História, Licenciatura Integrada e Educação Física. O público também incluiu estudantes da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade da Amazônia (UNAMA), professores da UFPA e da educação básica das redes estadual e municipal, além de ativistas da comunidade local. Segundo o levantamento da equipe, as atividades reuniram aproximadamente 200 participantes ao longo do período, com média de 18 a 27 pessoas por sessão.

Foram realizadas seis sessões de exibição e debate das produções *Travessia* (2012), *Pureza* (2020), *Casas Marcadas* (2012), *O conservadorismo dos nossos jovens* (2023), *Quem é Vanda?* (2019) e *Quem matou Eloá?* (2015). A seleção das obras foi realizada em consonância com as temáticas definidas pelas equipes dos três projetos, considerando a relevância dos debates nos contextos local, nacional e acadêmico. Após a escolha dos temas, foi organizada uma curadoria de textos para as sessões de estudo em grupo, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e pedagógicos à preparação e à mediação das discussões realizadas nas sessões de exibição cinematográfica. Entre os assuntos abordados estiveram homofobia, exploração do trabalho, racismo, desigualdades territoriais, violência contra as mulheres e conservadorismo. O Quadro 1 apresenta as produções selecionadas, suas características e os temas mobilizados nas atividades.






**Quadro 1:** Seleção da Amostra

| Filme/Curta/ Documentário | Produção/Ano/ Direção | Sinopse | Tema/Problematização |
|---|---|---|---|
| Travessia | Produção Independente, 2012; Chico Amorim. | Aurélio, um jovem gay no sertão pernambucano (Sertão do Pajeú) vive o processo de experimentação de sua sexualidade e enfrenta violências e ódio homofóbico; baseado em fatos reais ocorridos em Afogados da Ingazeira (PE). | Homofobia. Descoberta desinformada da própria sexualidade. Pobreza. Inocência vs. Desejo. Violência. |
| Pureza | Gaya Filmes, 2020; Renato Barbieri. | Procurando o filho desaparecido, Pureza se depara com a crueldade da escravidão em fazendas da Amazônia. Em busca de justiça, ela se envolve nessa luta pela liberdade. | Trabalho escravo. Pobreza. Escassez do trabalho digno em áreas rurais ou não urbanas. Amor materno. Tráfico de pessoas e Direitos Humanos. |
| Casas marcadas | Produção independente (2012); Adriana Barradas; Alessandra Schimite; Ana Clara Chequetti; Carlos Moreira Beto; Éthel Oliveira; Juliette Lizeray. | O documentário tem como tema as desapropriações no Morro da Providência, favela mais antiga do Brasil, centro da cidade do Rio de Janeiro. | Desapropriação de favelas; Truculência da esfera pública; Desvalorização das vidas negras. |
| O conservadorismo dos nossos jovens | Produção TV Le Monde Diplomatique Brasil (2023). Equipe TV PUC, São Paulo. | O vídeo aborda dados e análises sobre o comportamento político das novas gerações no Brasil. Discute-se como os jovens podem simultaneamente defender premissas democráticas e expressar traços ou visões autoritárias/conservadoras. O papel da família, da escola e do ambiente digital na transmissão e transformação desses valores. | Valores conservadores; Juventude Reacionária; Universidade pública e privatização; Direitos humanos; Adesão do discurso autoritário e misógino pela juventude; Juventude RedPill (Machosfera); Exclusão de pessoas negras, indígenas e deficientes pela negação de cotas; Discurso da extrema-direita; O papel da Educação na luta pela democracia e pela manutenção da cidadania. |

continua






**Quadro 1:** Seleção da Amostra - continuação

| Filme/Curta/ Documentário | Produção/Ano/ Direção | Sinopse | Tema/Problematização |
|---|---|---|---|
| Quem é Vanda? | Produção independente (2019); Chico Carneiro e Luiz Girard. | Gravado em Belém (PA), a obra acompanha a vida e as experiências de uma mulher chamada Vanda, confrontando suas múltiplas dimensões, visões de mundo e atitudes com uma espontaneidade surpreendente. | Prostituição. Velhice de trabalhadoras do sexo. Vidas precárias. Violência contra a mulher. Abuso. Exploração. Autonomia da mulher e o controle dos corpos femininos. |
| Quem matou Eloá? | Doctela - Mídia e Comunicação (2015); Lívia Perez. | Em 2009, Lindemberg Alves, de 22 anos, invadiu o apartamento da ex-namorada, Eloá Pimentel, de 15 anos, armado, mantendo-a refém por cinco dias. O crime foi amplamente transmitido pelos canais de TV. O filme traz uma análise crítica sobre a espetacularização da violência e a abordagem da mídia televisiva nos casos de violência contra a mulher, revelando um dos motivos pelo qual o Brasil é o sétimo no ranking de países que mais matam mulheres no mundo. | Feminicídio e misoginia. Misoginia e sexismo midiático. Controle do corpo da mulher. Pacto masculino. |

**Fontes:** Adaptação dos autores para informações retiradas dos sites IMDB (2026), Vertentes do Cinema (2025), Adoro Cinema (2022); Globo Play (2025); Canal Curta! (2023) e YouTube (2026).

A produção e a sistematização dos materiais envolveram as equipes dos três projetos, compostas por professores, colaboradores, estudantes e bolsistas. Os debates realizados nas sessões de estudo dos textos deram origem a fichamentos e pequenas resenhas das leituras selecionadas, elaborados coletivamente. Coube aos professores pesquisadores a mediação das discussões e a apresentação de explicações e reflexões teóricas, tanto nas sessões de estudo quanto nas atividades de exibição dos filmes. Os bolsistas contribuíram para a produção dos registros audiovisuais e escritos. As sessões foram gravadas em vídeo, e recortes das falas e intervenções dos estudantes foram utilizados para registrar suas percepções sobre a importância das atividades e suas sugestões de estratégias de trabalho. Paralelamente, os professores produziram anotações temáticas, nas quais registraram indicações de leitura, perguntas geradoras e sugestões de outras produções audiovisuais relacionadas aos temas discutidos.






**Figura 1:** Cartazes de divulgação das ações




**Fonte:** Acervo do projeto Cinema, Discurso e Diversidade (2026).

A análise da experiência considerou a articulação entre os temas definidos previamente pelas equipes e as questões emergentes durante as atividades. As intervenções dos participantes e as anotações temáticas dos professores constituíram materiais relevantes para compreender as discussões suscitadas pelas produções audiovisuais e as possibilidades de continuidade do trabalho pedagógico. A interpretação buscou relacionar essas discussões às questões de corpo, gênero, raça, classe e sexualidade, bem como às contribuições do cinema para a formação docente e para o enfrentamento das desigualdades sociais.

As atividades foram conduzidas com atenção ao respeito à diversidade dos participantes e à fundamentação teórica dos debates. Não houve procedimento formal de avaliação ética informado pela equipe. Dessa forma, a descrição metodológica reconhece essa condição e ressalta a necessidade de considerar as questões éticas






relacionadas à utilização dos registros audiovisuais e das falas dos participantes na produção e divulgação do conhecimento científico.

## ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS

A experiência desenvolvida pelos três projetos de extensão articulou produções cinematográficas, estudos teóricos e debates sobre questões sociais relacionadas ao corpo, ao gênero, à raça, à classe e à sexualidade. As atividades não se limitaram à exibição dos filmes: foram precedidas por sessões de estudo e curadoria de textos, que forneceram subsídios teóricos e pedagógicos para a mediação das discussões. Os registros audiovisuais, as anotações temáticas dos professores e as produções escritas da equipe constituíram materiais para a sistematização da experiência. Nesse percurso, o cinema foi mobilizado como ponto de partida para a problematização de situações sociais que atravessam a formação docente.

As obras selecionadas abordaram diferentes manifestações de desigualdade e violência. O curta *Travessia*, dirigido por Chico Amorim, permitiu propor discussões sobre homofobia, sexualidade, pobreza e acesso à informação. *Pureza*, dirigido por Renato Barbieri, trouxe a exploração do trabalho e as condições de precariedade que atravessam determinados territórios amazônicos, com destaque para o trabalho análogo à escravidão e a exploração de trabalhadores. Já *Quem é Vanda?* possibilitou abordar as experiências de uma mulher com mais de 60 anos que trabalha na prostituição e também atua como feirante, problematizando as relações entre envelhecimento, trabalho, autonomia e vulnerabilidade social.

O documentário *Quem matou Eloá?* de Lívia Perez, possibilitou discutir a violência contra as mulheres, o controle sobre o corpo feminino e a participação da mídia na espetacularização de casos de violência de gênero. Por sua vez, *O (dis)curso da água* e *Casas Marcadas* abordaram processos de desapropriação e remoção de moradores, permitindo problematizar as desigualdades territoriais, a gentrificação e a distribuição desigual do direito à cidade. Por fim, o vídeo-debate *O conservadorismo*






*dos nossos jovens* trouxe questões relativas ao conservadorismo político, aos discursos autoritários e às formas de exclusão associadas a marcadores sociais da diferença.

Consideradas em conjunto, essas produções permitem identificar três eixos de problematização que atravessam a experiência: (1) corpo, gênero e sexualidade; (2) raça, classe e desigualdades socioeconômicas e territoriais; e (3) conservadorismo, direitos humanos e formação docente. Esses eixos não representam dimensões isoladas. Ao contrário, possibilitam examinar como as relações de poder se articulam na produção de experiências de violência, marginalização e desigualdade. A exploração do trabalho, por exemplo, não pode ser compreendida sem considerar as condições sociais e raciais que tornam determinados grupos mais vulneráveis; da mesma forma, a violência contra as mulheres envolve relações de gênero que também atravessam as formas de representação e tratamento midiático dos corpos femininos.

Essa articulação dialoga com a compreensão de Soares e Ferreira (2006, p. 11) de que o filme reúne diferentes linguagens, combinando elementos visuais, escritos e orais na construção de narrativas sobre a realidade social. O trecho abaixo corrobora tal afirmação ao dizer que:

> Um filme não é um livro. No entanto, estática ou em movimento, uma imagem pode ser ‘lida’ de maneira similar a um texto escrito. Quando um filme é apresentado ao público, ele surge como o resultado de uma intertextualidade que combina diferentes linguagens: textos orais - a palavra falada ou cantada -, escritos, letreiros e legendas - e visuais - a própria imagem projetada, os cartazes publicitários, a propaganda dos jornais, entre outros. Na intersecção entre elas, surgem nos filmes personagens que muitas vezes podem ser fictícios, mas onde as cenas vividas são ‘reais’, pois as relações sociais e o mundo representado na tela foram retirados da própria sociedade. É justamente essa riqueza e multiplicidade de linguagens que [desperta] a [nossa] atenção (Soares e Ferreira, Introdução, 2006, p. 11).

No contexto da formação docente, essa multiplicidade permite explorar situações que atravessam diferentes áreas do conhecimento e discutir como determinados sujeitos são representados, quais experiências ganham visibilidade e quais desigualdades são naturalizadas. O potencial pedagógico do cinema, portanto,






não reside apenas nos temas abordados pelas obras, mas também nas possibilidades de interpretação crítica que podem ser construídas por meio da mediação docente e do diálogo entre os participantes.

Dessa maneira, a experiência aponta para possibilidades de articulação entre cinema, extensão universitária e formação docente, sobretudo ao aproximar diferentes áreas do conhecimento de questões sociais que atravessam a realidade amazônica e brasileira. Entretanto, a avaliação dos resultados não deve se limitar à relevância das temáticas abordadas: precisa considerar também as evidências produzidas durante as atividades e os limites dos registros disponíveis. É a partir dessa articulação entre as narrativas cinematográficas, a fundamentação teórica e os materiais documentais da experiência que se pode discutir de forma mais consistente a contribuição dos projetos para a problematização das desigualdades e para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade e os direitos humanos.

## AS FALAS DOS PARTICIPANTES: SEXUALIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

As intervenções registradas nas sessões de debate permitem avançar da descrição das temáticas dos filmes para a análise de questões levantadas pelos participantes. Na sessão dedicada ao curta *Travessia*, Rodrigo, de 24 anos, estudante de Letras – Inglês, relacionou a discussão sobre sexualidade às lacunas que identificou em sua própria trajetória escolar:

> Durante toda a minha escola, principalmente no ensino médio, nunca foi falado sobre sexualidade e minha geração toda não usa camisinha hoje em dia, crescemos sem ter essa orientação na escola, como se isso nunca existisse (as ISTs).

A fala associa a ausência de discussões escolares sobre sexualidade à percepção de falta de orientação sobre a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Mais do que apontar uma lacuna curricular, o participante mobiliza sua experiência escolar para questionar o silenciamento de um tema que considera relevante para a vida dos jovens. A referência ao ensino médio situa essa






crítica no âmbito da educação básica e evidencia uma tensão entre a experiência vivida pelo estudante e a função educativa que ele atribui à escola.

É importante observar que a afirmação sobre o comportamento de sua geração expressa a percepção do participante, não constituindo, por si só, evidência sobre as práticas de todos os jovens. Seu valor para a análise está em mostrar como a sessão favoreceu a formulação de uma crítica à ausência de orientação escolar sobre sexualidade e ISTs. Nesse sentido, o debate sobre o filme ultrapassou a narrativa audiovisual e alcançou questões relacionadas ao currículo, à responsabilidade educativa da escola e ao acesso à informação. A fala também reforça a importância de tratar a sexualidade como dimensão da formação humana e educacional, em vez de considerá-la um assunto alheio ao trabalho pedagógico.

Na sessão sobre juventude e conservadorismo, as intervenções de Emerson, de 29 anos, professor de Educação Física e discente de Doutorado em Educação, evidenciaram outro desdobramento dos debates: a reflexão sobre os valores presentes nas disputas políticas e sobre as formas de participação social dos próprios educadores. Ao questionar os valores defendidos por setores da juventude contemporânea, o participante afirmou:

> Quais valores são esses que a juventude atual está defendendo: são os valores do ódio? Do desprezo? Do machismo? Da homofobia? Então, eu acho que o que a gente deve fazer é se apropriar desse conhecimento pra gente poder argumentar, é…não exatamente contra eles, mas com eles, de mostrar que aquilo que a gente defende é pra melhora de todo mundo, de toda a sociedade, e não só do nosso grupo, e não só do meu interesse em particular, né? Então acho que esse é um caminho importante, de mostrar que aquilo que a gente defende é bom, é bom não só pra mim, mas pra ele e pra todo mundo.

A intervenção articula a crítica ao ódio, ao machismo e à homofobia à defesa do conhecimento como recurso para a argumentação e o diálogo. É especialmente relevante a distinção proposta pelo participante entre argumentar “contra eles” e argumentar “com eles”, pois sugere uma compreensão da disputa política que não se limita à oposição entre grupos. Em sua fala, o conhecimento aparece como






instrumento para apresentar e discutir posições, buscando relacioná-las ao interesse coletivo, e não apenas aos interesses de um grupo específico.

Essa reflexão permite compreender que o debate sobre conservadorismo não se restringiu à identificação de discursos considerados excludentes. Ele também envolveu a discussão sobre como responder a esses discursos e sobre o papel do conhecimento na construção de argumentos. Para a formação docente, essa questão é significativa porque situa o trabalho educativo no campo da disputa por interpretações da realidade e da construção de formas de diálogo diante de divergências políticas e sociais. A fala, contudo, deve ser entendida como a elaboração de um participante durante a atividade, e não como evidência de que todos os presentes compartilhavam a mesma posição.

Na mesma sessão, Emerson relacionou o debate à sua própria atuação profissional e à ocupação de espaços de participação social e política:

> ...outro ponto é sobre os lugares que a gente ocupa, e essa é uma crítica que eu tenho feito a mim mesmo, que digo ‘poxa eu sou um professor, eu tô fazendo um doutorado, mas eu não faço parte de nenhuma militância, de um grupo que vai pra rua, que divulga, que está em outros espaços, né?!’

Em seguida, o participante ampliou a reflexão para a participação político-partidária e para a presença de jovens em cargos eletivos:

> E sobre outros espaços, também incluem a política, e quando eu falo política, eu falo de política partidária, como o professor falou, tem muito jovem da direita sendo eleito vereador, deputado e tudo mais e a gente não está ocupando estes espaços…então acho que a gente também precisa formar jovens esquerdistas, que é uma cobrança que deveria ter feito a mim, não que eu vá ser deputado, vereador, mas eu poderia incentivar a sociedade, outros jovens a ocupar estes espaços”.

Na mesma sessão, Laís, de 21 anos, estudante de Pedagogia, expressou preocupação com a presença de posições conservadoras entre jovens com trajetórias aparentemente próximas à sua, especialmente no campo educacional:

> É assustador, chocante ver tanto jovem da minha idade, pessoas com praticamente as mesmas vivências que eu, mas estando na área da educação eu me pergunto como a gente vai conseguir desconstruir esse pensamento do conservadorismo, porque pra mim é muito difícil como vou mudar aquele pensamento já desenvolvido.






Destacamos, também, a intervenção de Silva, homem de 41 anos, estudante de Letras Espanhol, que durante sua participação na sessão “Quem é Vanda?” refletiu sobre o papel da mulher na sociedade a partir da seguinte fala:

> Com um filme desse eu posso discutir vários temas a respeito à [sic] mulher, do lugar da mulher na sociedade, da velhice pra mulher e de como é difícil enfrentar esses rótulos da mulher na sociedade…tem muito temas que eu posso organizar a minha aula a partir desse curta, e é isso que é importante pensar (Silva, 41 anos, estudante de Letras Espanhol, sessão “Quem é Vanda?”).

Tayná, de 26 anos, estudante de Letras Inglês, na sessão “Quem matou Eloá?” compartilhou com o sentimento de indignação após assistir o filme:

> Assistir [sic] esse documentário dá uma revolta tão grande, dá um ódio de ver como a mídia manipulou tudo, como a vítima nunca pôde ser protagonista, e só quem foi protagonista na mídia foi o cara que matou ela, o Lindenberg, a imprensa protegeu ele, a polícia ficou mais preocupada com ele, isso é um absurdo, me dói ver como as mulheres eram diminuídas há tão pouco tempo, e ainda são, né?!…a diferença é que hoje não, hoje temos o feminismo que nos ajuda a pensar, a enfrentar a sociedade que ainda mata as mulheres de diferentes formas todos os dias, e isso precisa mudar, a gente expondo mesmo essas crueldades, falando pra todo mundo ouvir a gente, até porque tem gente que nem lembra desse caso, eu era criança”.

Essas falas deslocam a discussão do plano dos valores e dos argumentos para o das práticas de participação. Ao refletir sobre sua condição de professor e doutorando, o participante identifica uma distância entre sua trajetória acadêmica e seu envolvimento em movimentos, grupos e espaços de atuação política. A autocrítica expressa na fala evidencia que a formação acadêmica é percebida por ele como insuficiente, por si só, para garantir participação em outros espaços da vida pública.

A referência à eleição de jovens identificados com a direita também revela a preocupação do participante com a disputa política em torno da representação e da ocupação de cargos eletivos. Ao defender a formação de jovens de esquerda para esses espaços, Jonas explicita sua posição política, que deve ser compreendida como parte de sua intervenção individual. Analiticamente, o trecho permite discutir como a formação docente pode ser relacionada, pelos próprios participantes, à atuação pública, à organização coletiva e à participação política. Não se trata de tomar essa posição como orientação a ser adotada pela atividade educativa, mas de reconhecer






que o debate sobre conservadorismo suscitou uma reflexão sobre as responsabilidades e os limites da atuação individual e coletiva.

Em conjunto, as falas evidenciam três dimensões presentes nas discussões: o silenciamento da sexualidade na experiência escolar; a busca por conhecimentos e estratégias de diálogo diante de discursos associados ao machismo, à homofobia e ao conservadorismo; e a reflexão sobre a participação política e o papel social de professores e futuros professores. Esses registros não permitem afirmar que as atividades tenham transformado as posições dos participantes ou produzido mudanças duradouras em suas práticas. Permitem, contudo, identificar questões que foram formuladas e problematizadas durante os encontros, demonstrando que as sessões constituíram espaços de expressão, reflexão e confronto de preocupações relacionadas à educação e à vida social.

Esses elementos reforçam a compreensão do cinema como mediador de processos educativos, e não como recurso cujo efeito pedagógico seria automático. As possibilidades formativas observadas dependem da articulação entre as narrativas audiovisuais, o estudo teórico e a mediação dos debates. Na experiência analisada, as falas mostram que as discussões ultrapassaram os conteúdos dos filmes e alcançaram experiências escolares, dilemas profissionais e questões de participação coletiva. É nesse movimento que a articulação entre cinema, extensão universitária e formação docente adquire relevância para a problematização das desigualdades e para a reflexão crítica sobre o papel da educação diante de conflitos sociais contemporâneos.

## APONTAMENTOS FINAIS

Destacamos a realização desta empreitada acadêmica como uma iniciativa que buscou romper o isolamento e a competição acadêmica, característicos da lógica neoliberal absorvida pelas instituições de ensino superior, por meio da utilização do cinema como recurso pedagógico que articula diferentes linguagens e permite a aproximação entre diferentes campos do conhecimento e saberes.






A escolha das produções cinematográficas, de curta e longa-metragem, e a realização de rodas de conversa e debates resultaram de um planejamento integrado, centrado nas possibilidades pedagógicas desse recurso, considerando sua versatilidade e o interesse que pode despertar nos estudantes. A experiência conjunta dos três projetos de extensão da Universidade Federal do Pará, desenvolvida entre 2024 e 2026, possibilitou a articulação entre sessões de estudo, exibições cinematográficas e debates orientados pelas relações entre corpo, gênero, classe, raça e sexualidade, com vistas à formação inicial de professores(as) na Amazônia.

Os registros das sessões permitem identificar que as discussões ultrapassaram os conteúdos apresentados nas produções audiovisuais e foram relacionadas às experiências escolares, às preocupações com a atuação docente e às reflexões sobre participação política. A fala de um estudante de Letras, por exemplo, evidenciou a percepção de que o silenciamento da sexualidade durante sua trajetória escolar limitou oportunidades de orientação sobre infecções sexualmente transmissíveis. Nas discussões sobre juventude e conservadorismo, por sua vez, os participantes refletiram sobre o papel do conhecimento no enfrentamento de discursos associados ao machismo e à homofobia, assim como sobre os desafios de dialogar com posições políticas divergentes e de ampliar a participação das juventudes nos espaços coletivos. Esses registros demonstram que as sessões constituíram espaços nos quais questões sociais foram relacionadas às experiências dos participantes e aos desafios da educação.

Nesse sentido, a contribuição da experiência não reside apenas na utilização do cinema para abordar temas pouco presentes ou insuficientemente discutidos nos currículos de formação docente, mas também na articulação entre as produções audiovisuais, a fundamentação teórica e a mediação pedagógica. O conjunto das atividades evidencia possibilidades de trabalho interdisciplinar, no qual as narrativas cinematográficas servem como ponto de partida para problematizar a produção social dos corpos, as desigualdades e as relações de poder. A partir dessa experiência, propomos a noção de **corpo pedagógico** como uma elaboração conceitual em






desenvolvimento, destinada a compreender o corpo não somente como objeto de representação, mas também como dimensão constitutiva dos processos educativos, atravessada por marcadores sociais da diferença e por disputas em torno dos conhecimentos, dos valores e dos modos de existência reconhecidos socialmente.

A experiência também aponta implicações para a formação inicial de professores(as). A abordagem das relações de gênero, raça, classe e sexualidade demanda oportunidades de estudo, diálogo e reflexão que permitam aos futuros docentes problematizar concepções naturalizadas e reconhecer como as desigualdades atravessam as experiências escolares. A extensão universitária, nesse contexto, favorece a aproximação entre universidade e sociedade e a interlocução entre estudantes de diferentes cursos, professores da educação básica, docentes universitários e participantes da comunidade. O cinema pode contribuir para esse processo, desde que sua utilização seja acompanhada de planejamento, fundamentação teórica e mediação pedagógica, não sendo suficiente a simples exibição das obras para garantir uma abordagem crítica das questões apresentadas.

É necessário, contudo, reconhecer os limites da investigação. A análise se baseou em registros produzidos durante atividades de extensão específicas, realizadas entre 2024 e 2026, e as falas aqui discutidas representam manifestações de participantes em determinadas sessões, não podendo ser generalizadas para o conjunto dos estudantes ou para a formação docente na Amazônia. Além disso, os materiais disponíveis permitem analisar questões levantadas e reflexões formuladas durante os encontros, mas não são suficientes, por si sós, para demonstrar mudanças duradouras nas concepções dos participantes ou efeitos posteriores em suas práticas pedagógicas. A sistematização mais aprofundada dos registros, a ampliação das estratégias de acompanhamento e a realização de estudos posteriores poderão contribuir para compreender melhor os desdobramentos dessas experiências.

Por fim, a experiência reforça a importância de ampliar o diálogo entre cinema, extensão universitária e formação docente, especialmente em contextos nos quais as questões de gênero, raça, classe e sexualidade permanecem objeto de disputas e






silenciamentos. Permanecem abertas questões sobre como essas discussões repercutem na atuação profissional dos futuros professores, como podem ser incorporadas aos currículos de licenciatura e quais estratégias de mediação favorecem o diálogo diante de posições divergentes. Assim, mais do que apresentar o cinema como solução isolada, o estudo destaca seu potencial como parte de um trabalho educativo coletivo, crítico e interdisciplinar, comprometido com a democratização dos espaços educacionais, o reconhecimento da diversidade e a construção de relações sociais mais justas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, e153836, 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. *In*: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed., - Petropólis, RJ: Vozes, 2013, p. 54-66.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?.** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-Pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. [s.l], [s.d]. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=uH8JHuYAAAAJ&citation_for_view=uH8JHuYAAAAJ:Y0pCki6q_DkC. Acesso em 20 set. 2026.






MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo:** educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 2000.

MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação Física cuida do corpo e... "mente"**: bases para a renovação e a transformação da educação física. 9. ed. Campinas: Papirus, 1990.

SARTI, Renato. RAMOS, Paula. A formação docente e as concepções de corpo: uma revisão sistemática. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.30, p. 1-20, set/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3617. Acesso em 21 out. 2026.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, A. M.; SOARES, C. L. Corpos de um Brasil multicultural**:** diálogos entre arte e ciência. **Iberoamericana**, Madrid, v. 3, n. 10, p. 127-142, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história**. Autores associados. 2ª Ed. Campinas, São Paulo, 2004.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. **A História vai ao cinema**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: RECORD, 2006, Introdução.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 5.926, de 17 de junho de 2025.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, de interesse do Instituto de Educação, Matemática e Científica (IEMCI). Belém: Universidade Federal do Pará, 2025.