



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação e cinema: prática social reflexiva sobre relações étnico-raciais no Marajó/Pará

Education and cinema: reflective social practice on ethnic-racial relations in Marajó/Pará

Rodrigo Moreira Vieira¹

orcid.org/0000-0003-2458-3928
rodrigo.vieira@ifpa.edu.br

Ana Célia Barbosa

Guedes²

orcid.org/0000-0003-4212-2252
anacelia.guedes@ifpa.edu.br

Recebido em: 12 dez. 2023.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: Este artigo trata de uma experiência do uso do filme *Vista minha pele*, de 1992 e dirigido por Joel Zito Araújo, apoiado metodologicamente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani (1999). Tal atividade foi realizada no interior de um conjunto de ações desenvolvidas sobre a temática racial durante a I Mostra Afro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Breves. O filme foi utilizado como experiência estética e sensível para ampliar a relação dos sujeitos envolvidos no projeto diante de reflexões conceituais e teóricas acerca da questão racial brasileira e marajoara. A personificação de ações racistas por meio da dramaturgia potencializou a realização da catarse, um dos pontos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem contidos no método pedagógico acima mencionado. No decorrer do texto, estão registrados os processos práticos e teóricos a partir dos quais tal atividade foi desenvolvida.

Palavras-chave: Marajó; Educação; Igualdade racial.

Abstract: This article describes an experience of using the movie *Vista minha pele* (wear my skin), produced by Joel Zito Araújo in 1992, methodologically supported by historical critic pedagogy developed by Demerval Saviani (1999). Such activity was done into the interior of actions set developed on occasion of I Afro Show of Pará Federal Institute of Education, Science and Technology (IFPA), Breves Campus. The movie was used as esthetical and sensitive experience to enlarge the relation between the subjects before the conceptual and theoretical reflections about Brazilian and Marajó racism. The personification of racist actions through dramaturgy empowered the catarse realization, one of the main points on teaching process contained on pedagogic method above mentioned. Throughout the article are registered the practical and theoretical process from which such activity was developed.

Keywords: Marajó; Education; Racial equality.

Introdução

A utilização de filmes/documentários sobre equidade racial como ferramenta pedagógica na formação de professores(as) e nos debates em turmas da educação básica é uma possibilidade de problematizar as diversas formas que o racismo se apresenta na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, contribuir para o combate das desigualdades raciais na escola. Além disso, proporciona aos(as) discentes o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Pensando nisso, em 2019,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Ananindeua, PR, Brasil.

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Breves, PR, Brasil.

desenvolvemos o projeto de extensão *Educação para promoção da equidade racial nas escolas de Breves/Marajó*, que objetivou propor reflexões, debates e formação para a promoção da equidade racial aos(as) discentes do Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus Breves*, e das escolas de educação básica do município de Breves (Figura 1). Além de eventos que valorizassem a história dos povos africanos, a cultura afro-brasileira e a importância desses povos na construção histórica, cultural e social do território marajoara. Esse projeto contou com a participação de docentes e discentes tanto dos cursos de ensino médio integrado quanto do curso de Licenciatura em Educação do campo do referido instituto.

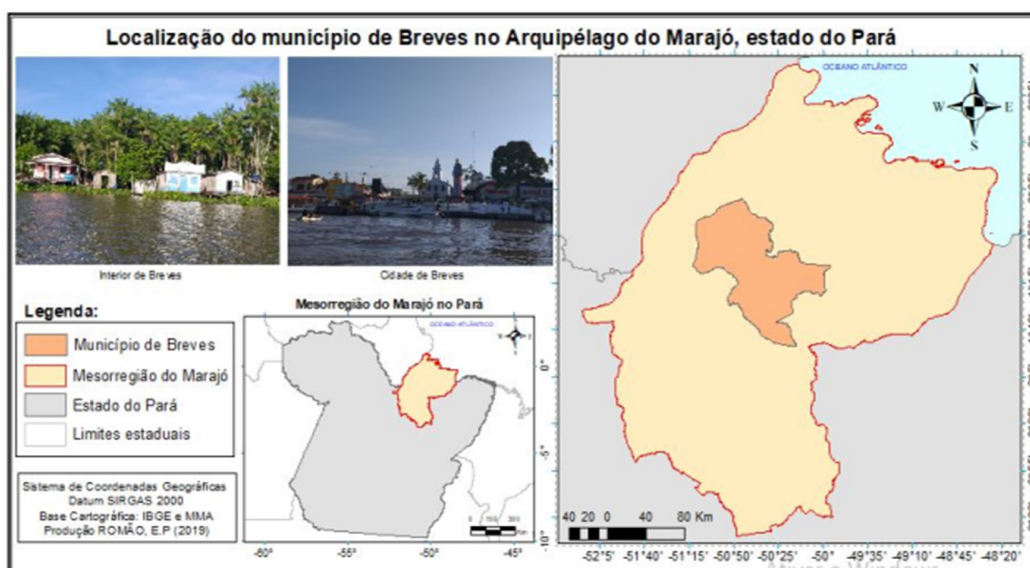
No Marajó, encontra-se um dos maiores arquipélagos flúvio-marítimo do mundo, o território possui aproximadamente 104.140 km², é formado por várias ilhas com rios, igarapés e furos, além de rica sociobiodiversidade (Costa, 2016).

A cidade de Breves é uma referência para as demais cidades do Marajó da Floresta, pois oferece vários serviços como saúde, educação, entre outros que a maioria das cidades circunvizinhas não oferecem. O cotidiano do povo brevense é marcado pela sua relação com o curso das águas,

das chuvas, com animais e vegetais existentes no território, logo possuem uma estreita relação com a natureza (Pacheco, 2009).

Neste texto, procuramos debater uma ação/atividade realizada durante o desenvolvimento do projeto, especificamente a atividade denominada *Cine Debate*. Para essa ação, utilizamos o filme/documentário *Vista minha pele*, dirigido por Joel Zito Araújo e Dandara, para refletir e debater a discriminação racial nas escolas (Vista [...], 2011). A escolha do filme não foi por acaso, pois buscamos trazer para o debate situações que se aproximassem da realidade dos(as) jovens e adolescentes que faziam parte do projeto, e esse filme trata de situações de racismo com uma jovem de uma determinada escola. Ao mesmo tempo, aborda uma realidade inversa à que vivemos e isso acaba impactando os(as) discentes, visto que não estão acostumados a presenciarem discriminação com pessoas brancas. No entanto, esse filme ajuda a refletir e a perceber que alguns(mas) já viveram situação parecidas com a da protagonista, mas que muitas vezes passam despercebidas, haja vista que tais situações estão naturalizadas em nossa sociedade.

Figura 1 – Localização do Município de Breves/Pará



Fonte: Romão (2020).

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e história oral, através de entrevista se-

miestruturada. A história oral é uma metodologia investigativa importante para compreensão da história dos dominados, do cotidiano e da vida privada, pois “suas abordagens, dão preferência a uma história vista de baixo” (François, 2006, p. 4). Além disso, ela é uma fonte para pesquisar a história contemporânea, uma vez que trata de um procedimento investigativo circunspeto de entrevistas com indivíduos que vivenciaram ou testemunharam fatos que aconteceram em um determinado momento (Alberti, 2010). Também utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, pois a atividade desenvolvida visava também a uma reflexão e a uma ação investigativa com a participação dos(as) discentes envolvidos(as), bem como contribuir para uma educação antirracista (Baldissera, 2001). Além de propormos uma aprendizagem significativa, posto que procurarmos mostrar a relação presente entre a construção de uma determinada situação, conceito ou problemática e o conjunto de crenças políticas de quem a nomeia (Seffner, 2018), ao mesmo tempo que procura naturalizá-la, para que a maioria da sociedade não a questione.

Com essa atividade, procuramos propor ao(às) aluno(as) a compreensão de como se estruturou e se apresenta o racismo na sociedade brasileira, e como esse problema determina o papel e a função que o(a) negro(a) desempenha nessa sociedade; também consideramos e valorizamos as experiências cotidianas deles(as). Isso não significa que o(a) professores(as) foi mero espectador(a) da atividade, ao contrário, tiveram um papel importante e decisivo a cumprir junto aos(às) alunos(as), sobretudo acerca do debate conceitual sobre a temática.

Ao escrevermos sobre as experiências e aprendizados que tivemos durante o desenvolvimento da atividade citada anteriormente, procuramos trazer para o texto não apenas alguns fatos relacionados à temática racial no IFPA, *Campus Breves*, e a maneira como essa temática foi trabalhada nesse instituto, mas também as experiências, observações e vivências cotidianas dos(as) discentes.

O artigo está estruturado em três subtópi-

cos, além destas considerações iniciais e das considerações finais. O primeiro foca alguns elementos importantes que foram utilizados para desenvolver a atividade do *Cine Debate*, entre os quais estão o debate de alguns conceitos, contextualização e problematização do racismo. O segundo versa sobre a utilização do filme enquanto instrumento pedagógico para debater determinada temática em sala de aula. Por fim, no terceiro, é abordada a importância de uma educação antirracista, cujas propostas de atividades possam trazer reflexões aos(às) discentes e que tais reflexões contribuam para mudanças de atitudes em sala de aula e em outros locais.

1 Racismo, prática social, problematização e instrumentalização

A atividade de caráter interdisciplinar foi uma discussão sobre racismo com a culminância em um vídeo chamado *Vista minha pele*, de 2004, dirigido por Joel Zito Araújo e Dandara (Vista [...], 2011). O público foi uma turma do ensino médio integrado em Agropecuária. A ação também abrangeu alguns(mas) alunos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, colocando-os no interior de uma prática educativa e, dessa forma, colaborando com sua formação em docência.

Tal atividade foi organizada através da metodologia histórico-crítica (Saviani, 1999), a qual é dividida em cinco passos. O primeiro é a prática social, seguido de problematização, instrumentalização, catarse e, por último, prática social reflexiva (ou práxis social). Na ocasião da atividade, o primeiro passo tratou de um fenômeno sócio-histórico, já que a atividade foi conduzida por um professor de Sociologia e por uma professora de História, além de ser auxiliada por discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. No caso da atividade, a prática social apresentada como ponto de partida foi o racismo.

Em seguida, foram levantadas algumas questões básicas para dar forma e suporte ao segundo passo: a problematização, elaborada a partir de questões-bases, tais como: O que é o racismo? O racismo existe? O que é raça? Quais as origens e

características do racismo no contexto brasileiro?

Contudo, durante o passo de problematização, quando questionados sobre a existência do racismo, percebeu-se que alguns alunos reconheciam a existência do racismo em décadas anteriores, mas carregavam a ideia de que o racismo é espécie de *coisa do passado* e que hoje a condição de ser branco e de ser negro está permeada por uma condição de igualdade. Essas impressões podem ser compreendidas pelo fato de a maioria do povo brasileiro ter dificuldades em admitir ser racista, ou até mesmo de ter sofrido algum dia racismo.

Antes da década de 1970, eram poucas as iniciativas dentro da academia que creditavam, reconheciam e debatiam abertamente a existência de uma profunda desigualdade racial no Brasil³. Tais iniciativas se fortaleceram no processo de redemocratização na segunda metade da década de 1980, sob pressão do movimento negro e de intelectuais, e durante os anos 2000, através de políticas públicas que estimularam o debate. Isso contribuiu para que tal tema fosse abordado abertamente de forma tardia, além de colaborar para o entendimento do mito da democracia racial, que defendia uma suposta coexistência pacífica entre os diferentes grupos raciais existentes no Brasil.

Vale lembrar que o mito da democracia teve impactos significativos no imaginário social brasileiro, sobretudo com a ideia defendida por Gilberto Freyre de que a miscigenação seria, em certa medida, uma mostra dessa condição⁴. Tal perspectiva passou a ser contraposta academicamente após 1950 por figuras como Florestan Fernandes alinhado aos dados que o trabalho do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) começou a revelar em relação às diferenças existentes entre a população branca, população negra e parda. Contudo, mesmo com a contraposição posterior, o mito da democracia racial ainda se faz presente, como foi possível observar no contexto da atividade. Inclusive, eventualmente

é citado por conservadores para minimizar a existência e os impactos do racismo no Brasil, como no caso do deputado Demóstenes Torres (DEM-GO), que, em 2010, diante do parlamento, ao se posicionar contra as cotas raciais, afirmou o seguinte:

Nós temos uma história tão bonita de miscigenação... [Fala-se que] as negras foram estupro no Brasil. [Fala-se que] a miscigenação deu-se no Brasil pelo estupro. [Fala-se que] foi algo forçado. Gilberto Freyre, que é hoje renegado, mostra que isso se deu de forma muito mais consensual (Capriglione; Ferraz, 2010).

Depois de problematizado o assunto, o(a) professor(a) começaram a compartilhar com os(as) alunos(as) alguns conceitos sócio-históricos que permitem, do ponto de vista da Sociologia e da Historiografia, compreender o racismo em sua dimensão estrutural. Para tanto, foi debatido com os(as) discentes a diferença da noção de raça no campo da biologia geneticista e da raça enquanto conceito no campo das ciências sociais. No primeiro campo, evidências genéticas apontam que a espécie humana é "muito jovem e que seus padrões migratórios são demasiadamente amplos para permitir uma diferenciação e conseqüentemente separação em diferentes grupos biológicos que pudessem ser chamados de raças" (Pena; Birchal, 2006, p. 15).

Além disso, os grupos enquadrados como *raça* compartilham a imensa maioria das mesmas variações genéticas. Por último, que somente entre 5% e 10% da variação genômica ocorre entre as chamadas *raças* (Pena; Birchal, 2006). Isso permite dizer que não há diferença racial no campo biológico entre a espécie humana.

Contudo, no campo social, evidências culturais, políticas, estatísticas e econômicas apontam que existem diferenças no que diz respeito à condição de ser negro e ser branco no Brasil. Por conta disso, a diferenciação racial, enquanto noção conceitual, embora não faça sentido no interior da classificação biológica e genética de raça,

³ Aqui, não se afirma a inexistência da discussão sobre o racismo no Brasil, mas trata-se da forma, dos espaços e da dimensão com que era conduzida a questão racial no Brasil pela ótica da desigualdade.

⁴ É importante lembrar que a atribuição do termo "democracia racial" a Freyre já foi tema de debate, conforme pode ser observado no artigo escrito por Haroldo Ceravolo Sereza (2010).

faz sentido da dinâmica social entre indivíduos com diferentes heranças étnicas, fenotípicas e culturais. Tal condição permite afirmar que há uma diferença *racial* no campo sócio-histórico marcada pela desigualdade entre brancos e negros. Ou seja, a igualdade biológica não tem correspondência com a igualdade social. São abordagens diferentes. Após esse debate, destacamos aos(as) alunos(as) que usamos o *conceito social de raça* como referência para a atividade, pois é ele que permite a compreensão do racismo enquanto fenômeno social. Esse processo de instrumentalização conceitual teve como objetivo demarcar a precisão conceitual e para evitar que os(as) discentes confundam as diferentes abordagens acima mencionadas.

Ainda no passo instrumentalização, também foi mencionado o processo de branqueamento ocorrido no início da República como evidência histórica de que o racismo já foi política de governo do Brasil. Para tanto, foram mencionadas informações acerca do incentivo do processo migratório europeu como estratégia para o branqueamento fenotípico brasileiro, ao passo que a população negra depois de 1888 continuou marginalizada social e geograficamente nas periferias da nova dinâmica populacional (Maringoni, 2011). Tal dado evidencia o caráter político do racismo no Brasil.

Ainda na instrumentalização, também foi mencionada a relação entre o etnocentrismo europeu como parte constituinte do imaginário ocidental, sobretudo nos territórios que foram colonizados por países da Europa. Foi compartilhada com os(as) alunos(as) a forma como o evolucionismo biológico foi levado para o campo das teorias antropológicas através do evolucionismo antropológico. Foram destacadas as obras de Lewis Morgan (1818-1881), Edward Taylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941) como marcos de tais teorias que sustentavam a tese de que a raça branca europeia se encontrava num patamar mais evoluído no campo cultural (civilização), e que os demais grupos étnico-raciais estariam numa condição menos evoluída (entre o primitivismo e a barbárie) (Castro, 2005). Ancorado a isso, nes-

se período também ganhavam forças as teses eugenistas que exaltavam a pureza racial em contrapartida à miscigenação, além de colocar a raça branca europeia num patamar de suposta superioridade. Esses discursos sustentados por instituições científicas organizadas, lideradas e dirigidas por homens brancos e por meio do pensamento ocidental espalhou-se para o interior das colônias contribuindo para a construção de um imaginário de suposta superioridade dos brancos ocidentais. Dessa forma, os(as) discentes puderam compreender que o processo de domínio colonizador se realizou também no plano do imaginário coletivo, ou seja, cultural.

Logo em seguida, foram apresentados aos(as) alunos(as) os dados estatísticos de 2012 que evidenciavam a desigualdade social entre brancos(as) e negros(as) na estrutura social brasileira. Conforme pôde ser observado a partir dos dados apresentados, os(as) negros(as), além de sofrerem com maior taxa de desemprego, recebiam menos por cada hora trabalhada em comparação aos(as) brancos(as) nas regiões metropolitanas (DIEESE, 2013b), que servem como panorama da situação brasileira. Paralelo a isso, algumas dessas estatísticas permitem notar que dimensões da desigualdade econômica racial são ainda maiores entre grupos de mulheres negras (DIEESE, 2013a), pois elas são as mais atingidas por maior taxa de desemprego e recebem menos por hora trabalhada se comparadas com homens e mulheres brancos(as) e homens negros. Tais dados apontam a existência de desigualdade econômica no campo racial e de gênero.

Os dados históricos, políticos, culturais e econômicos foram expostos para sustentar a existência e os desdobramentos do racismo no Brasil. São importantes ferramentas de análises sociais quando se avalia uma estrutura social a partir da dinâmica da sua estratificação. Afinal, quanto mais os indivíduos carecem de elementos mediáticos, conceituais e racionais para mediar a relação com um objeto sócio-histórico, menos eles têm condições de estabelecer uma relação crítico-analítica com esse objeto. Nessa condição, tonam-se mais suscetíveis à heteronomia. Contu-

do, o papel do sistema de ensino, além do caráter técnico-científico e relacionado ao chamado mundo do trabalho, deve exercer uma função que permita aos(as) alunos(as) desenvolverem capacidades compreensivas. Assim, ao incorporarem conceitos e métodos, tal iniciativa colabora para que não sejam apenas sujeitos contemplativos, e sim que possam se posicionar providos de elementos mediadores que possibilitem uma incorporação crítica-analítica dos problemas e questões sociais que os atingem direta ou indiretamente. Os elementos mediadores, no caso da nossa experiência, foram conceitos sociológicos e históricos acerca do racismo, além de evidências culturais, políticas econômicas.

É importante demarcar que, por se tratar de alunos(as) do ensino médio, eles(as) já carregavam elementos explicativos sobre a questão racial no Brasil a partir de suas respectivas trajetórias escolares anteriores e suas vivências cotidianas, além de conteúdos assimilados por outros meios de informação. Ou seja, não se partia do nada. A atividade teve como objetivo avançar a partir daquilo que eles(as) já haviam desenvolvido, colocando em prática a passagem do nível de desenvolvimento real (aquilo que já sabiam) para o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que eles(as) podiam avançar sobre o objeto), tendo como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky (1984). Daí a importância da problematização para ouvir dos(as) alunos(as) aquilo que já sabiam sobre o assunto para que os(as) mediadores(as) dessem procedimento no debate e os(as) docentes pudessem agir pedagogicamente.

Após a instrumentalização, ascendeu-se para o próximo passo: a catarse, entendida aqui como elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens e mulheres e que "trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformação agora em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 1999, p. 81).

Nesse momento, o objetivo foi desnaturalizar o fenômeno do racismo e imprimir sobre eles(as) a condição de construção sócio-histórica passível

de reflexão ativa e transformadora.

2 Ciência, arte e catarse

Nesse contexto emblemático do processo de ensino e aprendizagem, a catarse, foi utilizado o curta-metragem *Vista minha pele*, de 2004, para ampliar a relação dos discentes com a prática social em análise, o racismo estrutural.

Trata-se de uma ficção que apresenta uma inversão da estrutura racista. Tal ficção é construída através de duas dimensões narrativas. Uma histórica-geral e outra particular. Na primeira, há uma ficção histórica de pano de fundo no qual o Brasil teria sido colonizado por um país africano. Essa condição estabeleceu uma cultura na qual os valores afrocentrados e a estética corporal da negritude foram exaltados em detrimento de uma cultura e estética branca. Na dimensão particular, a protagonista é uma jovem de aparência branca-caucasiana bolsista numa escola particular de ensino médio frequentada majoritariamente por negros pertencentes à classe média. A trama é permeada por cenas em que a protagonista é constantemente hostilizada por sua aparência fenotípica e por sua condição social. Tal drama pode ser observado na constante tentativa de a personagem adaptar sua aparência física ao negar suas características fenotípicas na busca pela aceitabilidade física e simbólica.

O filme foi incorporado na atividade com uma finalidade pedagógica específica. Enquanto os dados sócio-históricos, políticos e econômicos permitem evidenciar o racismo e a desigualdade racial no Brasil no campo racional-científico, o vídeo compõe uma composição que dá rostos, emoções e sensações que os números e os dados não permitem atingir. Afinal, além de se tratar de um objeto de análise acadêmica, o racismo é objeto permeado por valores e por experiências de sofrimentos. Isso permite que o conteúdo exerça um impacto não só na dimensão intelectual, mas também na dimensão sensitiva. Essa estratégia pedagógica foi utilizada apoiando-se em Michel Tardy (1976, p. 93), que afirma o seguinte quanto ao uso do vídeo pelo(a) professor(a):

A participação é tão essencial ao espetáculo cinematográfico que provoca novas atividades de compreensão. Enquanto a informação verbal não diz respeito senão à parte intelectual de nosso ser, a informação visual mobiliza-nos por inteiro: corporalmente, afetivamente, intelectualmente. Os mecanismos de aprovação das mensagens tornam-se outros. O cinema ensina-nos que não há apenas uma compreensão geral, que funciona de forma idêntica em todas as situações, mas tipos de compreensão, comportamentos diversos de compreensão.

De forma complementar, o uso de tal ferramenta faz sentido pois:

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional. [...] Vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito (Morán, 1995, p. 27-28).

Desse modo, podemos afirmar que o vídeo traz uma experiência ao espectador que personifica entidades subjetivas, que permite alcançar determinados conceitos como *racismo* e *desigualdade racial* (Morán, 1995) a partir de diversas linguagens: sonora, visual, corporal, verbal. No vídeo, tais linguagens interagem superpostas, interligadas, somadas e não-separadas. Esse mesmo autor afirma que "somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços" (Morán, 1995, p. 27-28).

Outra estratégia pedagógica que o uso do vídeo em questão contempla é o da inversão e da consequente desnaturalização. Como o racismo entre negros é algo que acaba sendo naturalizado no cotidiano, isso dificulta o processo de catarse que mediatiza o fenômeno da sua compreensão sócio-histórica. A naturalização esmaece e enfraquece a relação entre o fenômeno e o estranhamento do sujeito, além de contribuir para a aceitabilidade das estruturas sociais. Ela contribui para o posicionamento passivo.

Desnaturalizar é, portanto, um dos objetivos que permite a unidade entre compreensão e ação diante da realidade. Sendo assim, ao colocar uma protagonista no interior de relações que discriminam e inferiorizam o branco-caucasiano, o(a) espectador(a) foge da naturalização imposta pelas estruturas das relações sociais com as quais estamos habituados e, a partir desse contraste, podem incorporar o racismo entre negros(as) a partir dos *absurdos* que a dinâmica da inversão é apresentada na trama. Afinal, a partir de tal abordagem pode-se questionar: se parece um absurdo o racismo no interior de uma narrativa apresentada por uma protagonista branca, porque é que não se pode ter a mesma reação diante da realidade, da não ficção em que o(a) negro(a) é o(a) protagonista de um drama racial histórico e cotidiano? A constante hostilização sofrida pela protagonista tem como função sensibilizar os(as) espectadores(as) e causar um estranhamento ao ver um indivíduo branco sendo posicionado na condição de subalternidade física e cultural. O que aparentemente é tido como um absurdo pela ficção serve para questionar: se parece inaceitável a condição da protagonista, por que não se questiona e atua sobre o racismo estrutural que atinge milhões de negros(as) nessa situação em nossa sociedade?

Nesse sentido, o vídeo complementa a instrumentalização construída através de dados sócio-históricos, políticos, culturais e econômicos a partir do momento que incomoda e opera sobre sentidos que a arte e a linguagem audiovisual permitem atingir. Outro aspecto significativo que deve ser ressaltado é o seguinte: ao instrumentalizar os(as) alunos(as) conceitualmente, a atividade permitiu que os(as) participantes conseguissem ter uma relação com o vídeo já mediatizada por conceitos que permitem compreender a trama de forma mais profunda e racional, já que estavam munidos de uma base de conhecimento que os permitiu acessar o objeto sob análise através de um olhar histórico e sociológico, embora se tratando de uma ficção. Afinal, as evidências políticas, culturais e econômicas, além de cumprir a função de alicerce científico, também ocuparam

uma espécie de elemento fundamental para compreender o local ocupado pela protagonista e pelo drama de tal produção cinematográfica apresenta, ainda que de forma inversa e ficcional.

O objetivo foi que as experiências racional e a sensorial se complementassem e contribuíssem para o processo catártico. Houve nessa relação uma dialética entre os elementos racionais e sensoriais e ambos se potencializaram na experiência. Em parte, isso foi possível porque "o vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional" (Morán, 1995, p. 28-29).

Na nossa experiência, o elemento racional antecipou a experiência sensorial do filme permitindo que as sensações fossem experimentadas através de uma contextualização racional, permeada conceitualmente. Mas, ao ter essa experiência sensitiva realizada através de uma história com rostos, sons e sentimentos, os(as) espectadores(as) se voltam para o racional, ponto de partida da atividade, a partir de uma experiência ampliada e ressignificada já que se tornou articulada com o exercício sensorial. Afinal, "a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes e perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo" (Morán, 1995, p. 29). Enquanto a linguagem escrita, por sua vez, "desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica" (Morán, 1995, p. 29).

Ao dar rosto a conceitos sócio-históricos através de uma mídia audiovisual, detentora de linguagens peculiares, é possível haver uma relação de identidade entre obra e os sujeitos. No caso da trama, o fato de a história se desdobrar majoritariamente num contexto escolar entre adolescentes, há uma aproximação entre a obra e o público-alvo, que projeta seu olhar e suas capacidades sensoriais-cinestésicas e racionais, pois

[...] no filme, observamos outras realidades, admiramos nossos escolhidos e reconhecemo-nos de relance. Ilusão de ótica que, paradoxalmente, nos faz enxergar melhor, o cinema é instituição, dispositivo de representação e linguagem (Costa, 1987, p. 45).

A catarse da atividade, portanto, residiu nessa relação entre linguagem acadêmica e artística.

Recapitulando, durante a realização da atividade descrita neste trabalho tivemos o seguinte percurso: 1) A prática social (o racismo estrutural no Brasil); 2) A problematização através de questões bases: O que é o racismo? O racismo existe? O que é raça? Quais as origens e características do racismo no contexto brasileiro?; 3) A instrumentalização através de conceitos históricos, biológicos e sociológicos, dados políticos e econômicos que estão presentes no interior da questão racial; 4) A catarse possibilitada pela incorporação racional dos conceitos e da atividade sensorial permitida através do filme, podendo-se compreender o racismo em diferentes níveis de linguagens e, também, pelo incômodo⁵. Passagem do contemplativo para o reflexivo.

3 Prática social, reflexão e transformação

A problematização e a catarse enquanto processos pedagógicos foram uma das estratégias utilizadas para alcançar a prática social reflexiva (ou práxis social) e consequentemente mudanças de ações e atitudes perante atos racistas nas escolas e na sociedade de modo geral, além da reflexão sobre a necessidade de uma educação antirracista nas escolas, institutos e universidades existentes no Marajó. A prática social (o racismo estrutural) foi o ponto de partida da reflexão, pois o racismo estrutural é

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

Vale ressaltar que os espaços escolares são

⁵ Incômodo aqui é utilizado no sentido de desacomodar, de tirar do lugar comum, de tirar da inércia.

característicos pela ampliação do convívio social, que deixa de ser prioritariamente a família e estende-se aos colegas e profissionais da escola. Esse contato proporciona aos(as) alunos(as) uma gama de relações sociais com seus pares e com profissionais da educação, com diferentes subjetividades, etnias, gêneros e identidades, relações essas que somam grande influência na formação de sua própria identidade e autoimagem. Desse modo, uma educação voltada para promoção da equidade racial e para valorização das diversidades torna-se de extrema necessidade, e deve fazer parte da reflexão do(a) professor(a) em seu cotidiano docente desde o início da escolarização da criança.

Uma prática pedagógica que promova a autoestima necessariamente precisa estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas. O(A) educador(a) que não foi preparado(a) para lidar com a diversidade tende a padronizar o comportamento dos(as) seus(suas) alunos(as). É nesse ponto que a atividade do *Cine Debate* desenvolvida se torna significativa, pois durante a realização dela estavam presentes discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo, os(as) quais serão futuros(as) educadores(as). Estes(as), após a problematização e de assistiram ao filme, lideraram grupos formados por discentes do curso de ensino médio integrado em Agropecuária para fazer a análise e o debate acerca do que avaliam compreendido sobre a temática racial. Após alguns minutos de debates, os(as) discentes dos dois cursos acima citados socializaram com a turma seus pontos de vista, enfatizando a importância de debates como aquele nas escolas para compreensão das desigualdades raciais existentes na sociedade, como bem destacou o aluno A do curso de ensino médio integrado em Agropecuária:

Debates iguais a esse são importantes para a gente aprender como se estrutura o racismo na nossa sociedade, mas também para nos defender de pessoas racistas. Eu já sofri racismo, na hora eu não me senti bem no momento, porém, eu sei que tenho valor. E agora depois dessa aula ainda mais, vou chegar lá em casa e falar para minha

mãe porque ela também sofre com o racismo
(Depoimento do aluno A, Breves, 13 nov. 2019).

A aluna B do curso de Licenciatura em Educação no Campo também relatou suas impressões:

Sabe, professora, até hoje eu confesso que não tinha reparado o quanto nossa sociedade discrimina as pessoas negras e como elas sofrem. De fato, o racismo em nosso país é velado, escondido e só agora percebi que já presenciei várias vezes racismo e não entendi naquele momento que aquilo era racismo. Essa atividade foi muito importante porque no meu grupo todo mundo falou que também não percebia e que agora com certeza vai ficar mais atento. Também foi importante saber o conceito de raça, racismo porque eu nem imaginava o que era (Depoimento da aluna B, Breves, 13 nov. 2019).

Os relatos acima revelam que atividades como essa são fundamentais para fazer os(as) discentes refletirem, se colocarem no lugar do(a) outro(a) e pensarem na necessidade de mudanças de ação e comportamento tanto na escola quanto em outros locais. Além de trazer à tona depoimentos de pessoas que sofreram ou sofrem racismo em seu cotidiano e que nem se dão conta que o que sofrem é racismo, dada a naturalização de comportamentos racistas em nossa sociedade. Contudo, nem sempre encontramos docentes que debatem essa temática em sala de aula, seja por não considerarem importante ou por não se sentirem à vontade para questionarem a realidade. Isso dificulta a concretização de proposta de educação antirracista, visto que muitos(as) professores(as) não querem ou não estão preparados para lidar com os desafios que a discriminação racial impõe, pois "essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã" (Munanga, 2005, p. 15).

Desse modo, uma formação crítica dos(as) futuros educadores(as) pode fornecer subsídios para o debate acerca das relações étnico-raciais, principalmente no que tange ao racismo e seus efeitos na sociedade e a necessidade de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, bem como o

respeito à diversidade. Assim, é dever democrático da educação escolar propor e executar ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam neste o direito à diferença.

Um ponto importante é que a maioria dos(as) alunos(as) dos cursos que fizeram parte da atividade mostraram o quanto a atividade foi significativa, uma vez que os fez refletir algumas experiências cotidianas, como revelou a aluna C do curso de ensino médio integrado em Agropecuária:

Gente, até agora estou chocada porque essas coisas que passaram no filme e o que essa menina sofreu, eu e minhas amigas vivemos desde quando entramos na escola. Eu lembro que quando eu estava no ensino fundamental I quase ninguém queria ser minha amiga, e no ensino fundamental II piorou porque eu já nem queria mais fazer amizade porque ninguém enxergava eu e minhas amigas. Aqui, professora, também acontece, sabia? Por isso, acho que esse tipo de atividade devia acontecer sempre (Depoimento da aluna C, Breves, 13 nov. 2019).

Problematizar, levantar possibilidades, instigar reflexões sobre a percepção dos(as) aprendizes são fundamentais para tornar a aprendizagem significativa e um(a) cidadão(ã) crítico(a) de sua realidade. Assim, as opiniões, conceitos, interesses e pontos de vista dos(as) alunos(as) são proposições importantes e devem ser debatidas em sala de aula, elas refletem, muitas vezes, os elementos socioculturais e políticos presentes no ambiente familiar, na mídia, e em outros grupos de seu convívio social.

Nesse sentido, o momento de reflexão e socialização do conhecimento entre os(as) discentes foi fundamental, pois eles(as) conseguiram expor o que pensam a respeito da atividade e o quanto foi importante para compreenderem determinados comportamentos e atitudes. Isso só foi possível porque a atividade foi planejada e uma das etapas do planejamento foi a problematização para que os(as) discentes pudessem compreender o racismo enquanto uma construção histórico-cultural. Além disso, o racismo foi também historicizado para que os(as) discentes

compreendessem que ele não é algo natural e sim foi naturalizado para legitimar e garantir a manutenção do *status quo* do grupo que detém o poder no país, que é aquele que segue os mandamentos da cartilha europeia, ou seja, o homem, branco e cristão (Almeida, 2018). Desse modo, procuramos com essa atividade mostrar aos(às) discentes que as situações que estávamos debatendo foram construídas historicamente por indivíduos determinados e em um determinado contexto histórico. Algumas pessoas lutaram a favor, outras contra a legitimação de tal problema, assim como muitas foram e são indiferentes a problemas como o racismo.

No final da atividade mediada pela problematização, instrumentalização e catarse, o objetivo foi que a prática social apresentada no início pudesse ser analisada, através de uma ótica reflexiva, atravessada por um olhar construído entre docentes e discentes, ancorados pela ciência e pela arte e, a partir daí, pudesse ser reproblematicizada avançando o debate. Desse modo, a prática social se transformou em objeto não só de contemplação e de análise, mas também de reflexão e transformação.

4 Conclusão

Os conceitos sócio-históricos foram, nesse caso, explorados na atividade realizada com os(as) discentes a partir de uma experiência humanizada, afinal, para além de dados e conceitos, é disso que trata o racismo: de relações humanas com consequências humanas. É carne, é pele, pois um debate superficial, sem uma problematização e contextualização não é o suficiente para compreender uma determinada realidade e, conseqüentemente, propor mudanças de atitudes e comportamentos. Assim, as discussões e atividades sobre a temática racial em sala de aula devem ser realizadas a partir da práxis, ou seja, da prática conjecturada, da dialética entre compreensão e prática.

A atividade realizada a partir do *Cine Debate* foi ancorada na problematização, em conceitos científicos e prática social reflexiva, pois são elementos fundamentais para o debate sobre

racismo em sala de aula. Além disso, procurou tornar a aprendizagem significativa, assim, as experiências cotidianas dos(as) discentes foram valorizadas e problematizadas, haja vista que os valores que muitos(as) deles(as) possuem são reflexos da sociedade racista na qual vivem.

Vale ressaltar que com essa atividade não encerramos o debate sobre o racismo nas escolas, tampouco concluímos as lutas antirracistas no instituto mencionado em páginas anteriores, ao contrário, ela foi o ponto de partida importante para o debate sobre a temática racial na sala de aula no Marajó, visto que sem uma educação antirracista não é possível uma transformação social e nem uma sociedade pautada na valorização da história e a cultura afro-brasileira. No entanto, só é possível uma educação antirracista se for realizado um trabalho coletivo, tanto prático como reflexivo.

Referências

- ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CAPRIGLIONE, L.; FERRAZ, L. DEM corresponsabiliza negros pela escravidão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 mar. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403201014.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CASTRO, C. *Evolucionismo antropológico: textos de Morgan, Taylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COSTA, A. *Compreender o cinema*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- COSTA, E. M. Dos indígenas, os artefatos: a história dos povos indígenas do Arquipélago do Marajó, PA. *Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade*, Garanhuns, n. 18b, p. 144-154, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/846165648/1library-org-dos-indigenas-os-artefatos-a-historia-dos-povos-indigenas-do-arquipelago-do-marajo-pa-1>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *A inserção dos negros nos mercados de trabalho metropolitanos*. São Paulo: Dieese, 2013a. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmet.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Os negros no trabalho*. São Paulo: Dieese, 2013b. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013ped-negrosmetEspecial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 3-14.
- MARINGONI, G. O destino dos negros após a escravidão. *Desafios do Desenvolvimento*, São Paulo, 29 dez. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 25 nov. 2025.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/vidsa.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.
- PACHECO, A. S. História e literatura no regime das águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia Marajoara. *Amazônica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 1, n. 2, p. 406-441, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/297/471>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- PENA, S.; BIRCHAL, T. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 10-21, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi68p10-21>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13479>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SEFFNER, F. História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- SEREZA, H. C. Gilberto Freyre disse sim que o Brasil era uma democracia racial. *Opera Mundi*, São Paulo, 4 ago. 2010. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/16902/gilberto-freyre-disse-sim-que-o-brasil-era-uma-democracia-racial>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- TARDY, M. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- VISTA minha pele (vídeo completo). [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (26 min 45 s). Publicado pelo canal hugoc3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- VYGOTSKY, L. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. (org.). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 105-118.

Rodrigo Moreira Vieira

Doutor em Ciências Sociais. Docente e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPA *campus* Ananindeua.

Ana Célia Barbosa Guedes

Doutoranda em História. Docente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPA *campus* Breves.

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.