



EMERSON LUISI DAMASCENO PIKANÇO

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 05: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PROFSOCIO

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO DE
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROMPER SILÊNCIOS, CONSTRUIR IDENTIDADES:
O AUDIOVISUAL COMO CAMINHO PARA A DESCOLONIZAÇÃO
DO SABER E O EMPODERAMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO DE
SOCIOLOGIA

Macapá, Amapá
2025



ROMPER SILÊNCIOS, CONSTRUIR IDENTIDADES: O AUDIOVISUAL COMO CAMINHO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER E O EMPODERAMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Emerson Picanço¹

INTRODUÇÃO

Essa intervenção pedagógica voltada para o letramento das relações étnico-raciais teve como objetivo principal atender às exigências das Leis 10.639/2003 e 10.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, buscou-se promover a valorização da diversidade étnico-racial, fortalecer a identidade cultural dos estudantes e contribuir para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

Para isso, utilizou recursos audiovisuais que abordam as tradições e os modos de vida de comunidades afrodiáspóricas do Amapá. A proposta busca promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre a produção e reprodução de vidas Outras no contexto escolar, valendo-se de narrativas visuais afrocentradas como instrumento de ruptura com as teias de significados forjadas desde o período colonial.

Trata-se de uma prática que tensiona os currículos tradicionais ao colocar em evidência temáticas que, embora presentes no cotidiano de pessoas racializadas, permanecem invisibilizadas na formação docente, como o escrutínio sobre a construção racial, imaginária e social do termo “negro” como sujeito e identidade racializada, a partir da experiência da negritude ligada ao legado da diáspora africana.

Seu objetivo central é combater práticas, conteúdos e posturas pedagógicas orientadas pela branquitude que predominam em pleno ambiente escolar, operando como um veículo ideológico que estrutura as práticas escolares a partir da negação do conhecimento sobre o racismo e suas implicações.

Essa pedagogia da branquitude age de forma ativa no ambiente escolar, como uma agência que invisibiliza os saberes e as práticas culturais produzidos pelos sujeitos racializados, ao tempo em que cerceia sua autônoma para atribuir significados e agir no

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), buryty@yahoo.com.br



campo social frente a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é constituída (Moreira; Câmara, 2013, p. 38-39).

Essa invisibilização se reflete diretamente em práticas curriculares que ignoram as experiências, os conhecimentos e as formas de existência próprias das juventudes negras e periféricas, reforçando, em contrapartida, autoimagens Outradas e subordinadas.

Ao privilegiar conteúdos e posturas orientados pela centralidade branca, a escola contribui para a manutenção de uma pedagogia da branquitude que produz existências marcadas por um lugar de exterioridade forçada, um estar fora da norma, fora do pertencimento universal e da posição de sujeito central (Kilomba, 2019, p. 37).

A escola, ao reproduzir apenas teorias pedagógicas hegemônicas, contribui para a manutenção de um currículo eurocentrado que silencia as vozes minorizadas, reforçando a subalternização e o apagamento cultural desses estudantes.

Compreender a escola como um espaço de produção de alteridades permite vislumbrar as identidades como processos em constante construção, atravessados por dinâmicas de exclusão, resistência e negociação cultural. Portanto, reconhecer e incorporar Outras pedagogias constitui um passo fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

A proposta pedagógica aqui apresentada busca evidenciar as desigualdades raciais e sociais vivenciadas por estudantes, majoritariamente negros e pardos, oriundos de comunidades marginalizadas no entorno da Escola Estadual Gonçalves Dias, situada na zona sul de Macapá, com o objetivo de revelar como o racismo estrutural atravessa o cotidiano escolar, muitas vezes de maneira invisibilizada, mas com efeitos profundamente danosos.

Para captar como as interações e experiências no ambiente escolar expressam conexões entre dilemas individuais e estruturas sociais mais amplas, optou-se pela coleta de dados por meio da observação direta participante. Essa metodologia permitiu um acompanhamento próximo das dinâmicas cotidianas da escola e o registro das interações sociais que evidenciam os padrões de racialização presentes nesse contexto.

Embora a escola adote um modelo de gestão democrática, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei 13005 de 25 de junho de 2014, a participação efetiva da comunidade escolar é limitada, e, muitas vezes, restrita a processos burocráticos e formais, sem promover o engajamento real de estudantes, famílias e profissionais da educação na vida escolar.



No contexto da escola Gonçalves Dias observa-se uma realidade atravessada por tensões sociais e raciais. A maioria dos estudantes reside em comunidades periféricas e integra famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, condição que não apenas limita o acesso a oportunidades educacionais e culturais, mas também reforça dinâmicas históricas de exclusão, nas quais o sistema capitalista se estruturou tendo a raça ou o racismo como princípio organizador (Fanon, 2020; Quijano, 2007).

Construída pelo colonialismo e mantida pela colonialidade, essa hierarquia racial estabelece quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento e quem é relegado à condição de subalterno (Maldonado-Torres, 2007). Essa lógica se perpetua nos ambientes escolares quando os saberes, vivências e epistemologias racializadas, como as negras, são deslegitimadas, reforçando desigualdades e naturalizando a inclusão parcial, e não plena, dos coletivos negros no espaço educativo (Gomes, 2013).

Esse distanciamento contribui para a manutenção de barreiras estruturais e pedagógicas que impedem o pleno desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes. A negação das culturas e seu consecutivo silenciamento no currículo escolar, denuncia o caráter seletivo e excludente dos conteúdos que compõem a educação formal, tornando o currículo tradicional uma tecnologia ideológica que privilegia visões de mundo brancas, masculinas e de classe média, em detrimento de outras formas de conhecimento, experiências e existências (Santomé, 1995).

Tomando a branquitude como elemental central, essa prática pedagógica atua como um dispositivo estrutural que organiza a escola a partir da negação do racismo e da deslegitimação de saberes que desafiem a ordem (neo)colonial. Essa pedagogia da branquitude naturaliza a hierarquia sociorracial e define o que é considerado conhecimento legítimo, garantindo e mantendo uma leitura colonial do mundo e o privilégio branco.

Na prática escolar, ela desracializa episódios de racismo, tratando-os como incidentes isolados e reforça a ideia de neutralidade. Além disso, exerce controle disciplinar mais rigoroso sobre corpos negros, vistos como ameaçadores, e responsabiliza individualmente os jovens periféricos pela evasão.

Ao ignorar as formas distintas pelas quais as culturas negras, indígenas, populares e periféricas são tratadas, a escola reproduz desigualdades sociais, apagando narrativas e saberes que poderiam contribuir para uma formação mais integral e crítica.

Esse silenciamento de vozes e experiências negras legitima a exclusão simbólica e reforça a branquitude como padrão normativo, perpetuando o projeto colonial no espaço educacional de limitação ontológica e emancipatória (Carneiro, 2023).

Impedidos de se reconhecer no processo educativo, os jovens passam a vivenciar dinâmicas de desidentificação, desenvolvendo baixa autoestima, desvalorização de suas origens (Santomé, 1995), alienação profunda e um sofrimento psíquico que corrói a dignidade (Fanon, 2022) e instila um sentimento de revolta contra os iguais (Souza, 2024).

A ausência dessas vozes no currículo não é neutra, mas profundamente política, pois mantém e legitima uma hierarquia cultural que naturaliza a inferiorização e a subordinação de determinados grupos sociais (Arroyo, 2014), como a população afroamazônica, sujeitos afrodescendentes cujas histórias, culturas e resistências se cruzam com o território amazônico, o que envolve dimensões culturais, territoriais e políticas muito particulares.

Romper com essa lógica requer a construção de um currículo mais democrático, que valorize a pluralidade cultural, promova o reconhecimento das diferenças e combata a reprodução de estereótipos e discriminações que reforçam a constância de posicionamento de sujeitos racializados como o “outro” dentro de uma lógica colonial e eurocêntrica de saber-poder.

A produção e reprodução da vida Outrada não é apenas uma marcação da diferença, mas uma imposição hierárquica que nega ao sujeito negro humanidade plena e autonomia discursiva, porque ele é transformado em objeto de discurso, em representação exótica ou perigosa, e impedido de se constituir como sujeito de sua própria narrativa (Kilomba, 2019, p. 37), o que o faz aprender a vestir máscaras psíquicas e culturais para sobreviver em um mundo branco que o rejeita (Fanon, 2022).

Essas máscaras representam o esforço de adaptação a uma linguagem e a um comportamento que não são os seus, mas impostos por uma estrutura racista que exige a negação da própria identidade, para, sob força, performar uma subjetividade aceita pelo opressor, e viver um constante estranhamento de si (Fanon, 2022).

METODOLOGIA

Este trabalho está organizado em duas etapas metodológicas interdependentes. A primeira, de natureza científica, concentra-se na construção e no aprofundamento da problemática central da pesquisa, buscando compreender os fundamentos teóricos, os



contextos históricos e sociais, bem como os desafios críticos que envolvem a temática étnico-racial.

Entre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, sobressai, inicialmente, a pesquisa documental, que consistiu na análise de normativas oficiais da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como a Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para examinar como os discursos escolares constroem e ressignificam as noções de identidade, racialidade e cultura afrodiaspórica, foi adotada a análise crítica do discurso (Fairclough, 2001) como um segundo procedimento metodológico. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma leitura crítica do Referencial Curricular Amapaense (RCA), com o objetivo de construir uma análise propositiva orientada por uma perspectiva descolonizadora do currículo, fundamentada nas pedagogias do Outro (Arroyo, 2019; Ferreira, 2021; Rufino, 2019).

Essa abordagem buscou evidenciar a necessidade de aprofundar o entendimento das temáticas regionais no documento, de modo que os conteúdos relacionados ao contexto amazônico e às realidades locais sejam tratados não apenas de forma superficial ou ilustrativa, mas com densidade analítica, reconhecimento histórico, relevância crítica e valorização efetiva dos saberes produzidos por povos afrodescendentes, quilombolas, indígenas e tradicionais da região.

Quando reduzidos a menções simbólicas, esses saberes correm o risco de reforçar a lógica excludente que há séculos estrutura as relações sociais no Brasil. O RCA, enquanto documento normativo oficial da educação no estado do Amapá, oferece uma oportunidade concreta para enfrentar o racismo epistêmico, institucional e estrutural que atravessam a sociedade.

No entanto, essa oportunidade só se realiza plenamente se o currículo for tensionado a partir das vivências, memórias, narrativas e epistemologias dos povos amazônicos. Isso significa abrir espaço para saberes orais, práticas culturais, expressões territoriais e formas de resistência que emergem dos sujeitos amapaenses, configurando um currículo vivo, orgânico, conectado com suas realidades e verdadeiramente comprometido com a transformação social.

Inspirado pelas pedagogias do Outro, o RCA não deve apenas reconhecer a diversidade, mas colocá-la como eixo estruturante de todo o processo educativo para

permitir que os sujeitos se vejam, se escutem e se narrem dentro da escola, não como exceções isoladas ou figuras folclorizadas, mas como protagonistas epistêmicos e históricos de sua própria formação.

Essa abordagem permite desvelar os mecanismos discursivos que naturalizam determinadas crenças e representações, frequentemente utilizadas para sustentar estruturas simbólicas e materiais de dominação racial, as quais reificam a autoimagem marginal, subalterna e periférica da pessoa no cotidiano escolar. Por meio da identificação dos processos de construção desses discursos e da produção de sentidos, buscou-se compreender como as relações étnico-raciais são tensionadas, revelando as sutilezas que perpetuam o racismo estrutural naquele ambiente.

Foram priorizadas, nesse processo investigativo, gerado a partir de uma revisão bibliográfica, categorias analíticas como colonialidade (Bernardino-Costa, Grosfoguel, Maldonado-Torres, 2023), subcidadania (Souza, 2022, 2023), racismo estrutural (Almeida, 2018; Carneiro, 2023), branquitude (Bento, 2022), arquivo (Foucault, 2008) e descolonização (Rufino, 2019, 2021; Rufino; Simas, 2020; Gomes, 2017, 2023), fundamentais para compreender as dinâmicas de poder que atravessam as práticas escolares e os modos de subjetivação de professores e estudantes.

Especial atenção foi dada à forma como a Outridade (Kilomba, 2019; Freire, 2023), isto é, a constituição racializado do “Outro”, é produzida nas narrativas e interações no espaço escolar. Essa produção discursiva gera marcadores de diferença racial que não apenas classificam, mas hierarquizam os sujeitos, legitimando a exclusão simbólica e material daqueles que não se alinham aos padrões normativos da branquitude.

Assim, a análise crítica do discurso revelou-se um instrumento potente para entendimento de enunciados aparentemente neutros que circulam nas escolas, permitindo compreender como o racismo se reinscreve nas micropolíticas do cotidiano e como pode ser enfrentado por meio de práticas pedagógicas descolonizadoras e antirracistas.

A discussão sobre o racismo estrutural no ambiente escolar perpassa o escrutínio crítico do currículo, evidenciando como a perspectiva eurocêntrica ainda prevalece, invisibiliza saberes e tradições afro-indígenas e reifica a autoimagem de pessoas periféricas.

No intuito de superar esta marca colonial do programa pedagógico-curricular, toma-se como necessário incorporar saberes que valorizem as ancestralidades, as cosmovisões, os modos de vida, a cultura, a tradição e a religiosidade afroindígenas ao ensino de Sociologia.



Ao adotar esta perspectiva, a escola deixa de ser reprodutora das hierarquias sociais e passa a se constituir como espaço de resistência e transformação, e assumir um papel ativo na construção de uma educação verdadeiramente decolonial.

A decolonialidade se apresenta como um projeto político em curso, que propõe à sociedade a revisão crítica da herança colonial. Ela convida todos a compreenderem, assumirem e enfrentarem as desigualdades estruturais deixadas pelo colonialismo, ainda presentes em diversos aspectos da vida social, mobilizando a educação como agência libertadora e instrumento de transformação (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2023).

Trata-se de formar estudantes não apenas conscientes e críticos, mas também engajados na desconstrução das narrativas que historicamente legitimaram a exclusão e a subalternização de um povo sobre outro. É um passo essencial para romper com o pacto silencioso das elites que sempre lucraram com a ignorância alheia e para promover, enfim, uma justiça social real, que não seja apenas retórica vazia.

Entretanto, este caminho carece de um processo que descolonize o canônico para implementação de uma prática educativa verdadeiramente inclusiva e pluridiversificada, que reconheça e valorize os saberes historicamente marginalizados dentro dos conteúdos programáticos, deflagrando um processo de questionamento das bases políticas que orientam a pedagogia da branquitude.

Ao trazer a etnografia como método e o audiovisual como linguagem, propôs-se uma ruptura com a prática educacional monológica gerada em torno da branquitude, e a sugestão de um currículo que reconheça o conhecimento subjugado, revise e o reative como parte do processo educativo.

A segunda etapa, de caráter didático, voltou-se para a aplicação prática do audiovisual como recurso pedagógico afrocentrado nas ensinagens de Sociologia na 3ª série do ensino médio, examinando de que forma essas ferramentas contribuem para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, tornando os conteúdos mais significativos, engajadores e alinhados às vivências e identidades dos estudantes.

A didática dessa intervenção está fundamentada em práticas pedagógicas ativas e da ensinagem (Anastasiou, 2004), que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem como sujeitos ativos na construção do conhecimento, estimulando a reflexão crítica, a problematização e a autoria.

Este exercício de letramento afro-referenciado buscou afirmar a escola como um espaço de construção de alteridades, onde as identidades são forjadas em meio a

dinâmicas de exclusão e estratégias de resistência que frequentemente escapam aos modelos normativos de pertencimento e reconhecimento.

A exibição do documentário, ancorada por metodologias ativas como rodas de conversa e produção textual aforreferenciada, incentivou a reflexão crítica e o compartilhamento de experiências pessoais, criando um espaço de escuta e acolhimento.

A produção coletiva de materiais sensibilizadores, como murais temáticos, cartazes interativos e textos autorais, potencializou a expressão criativa dos estudantes, consolidando o aprendizado de forma significativa.

As atividades propostas buscaram articular teoria e prática, favorecendo a aprendizagem contextualizada, respeitando os saberes prévios dos alunos e promovendo o diálogo constante entre educador e educandos.

Além disso, essa abordagem buscou deslocar o foco do ensino tradicional, valorizando a colaboração, a investigação, a autonomia e o protagonismo juvenil, alinhando-se a uma perspectiva emancipatória e descolonizadora do ensino. Esta intervenção de letramento racial é uma proposta de construir um currículo que vá além da inclusão simbólica e promova de fato uma educação pluriversificada, crítica e comprometida com os processos de descolonização do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O mais claro exemplo disponível de violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo, de se constituir o sujeito colonial como Outro (Spivak, 2010, p. 60), ou seja, como alguém diferente, inferior, irracional e subalterno em relação ao europeu, que se colocava como modelo de racionalidade, civilização e humanidade.

Essa construção não foi um evento isolado, mas um processo sistemático e complexo, operado ao longo do tempo por diversas instituições e discursos, como a ciência, a religião, a arte e a educação (Quijano, 2005).

A entrada do termo negro no vocabulário moderno não foi neutra nem casual. Ela acompanhou o surgimento de um projeto de conhecimento e poder típico da modernidade, no qual as ideias de raça foram construídas para servir a formas de controle, dominação e segregação. Assim, tanto a noção de raça quanto a identidade “negro” foram produzidas historicamente como parte de um processo colonial manipulatório, um “delírio” no sentido de ser uma invenção social usada para justificar desigualdades e hierarquias (Barros, 2019, p. 30).

Na medida em que o colonizado foi transformado em um sujeito subalterno globalmente, o negro amazônida foi transformado num sujeito subcidadão regionalmente, muitas vezes visto como exótico ou invisível, o que reforça sua “precária subjetividade” (Spivak, 2010, p. 61), ou seja, a constante ameaça de apagamento da identidade.

A obliteração dos rastros do Outro, ou seja, o apagamento dos saberes e experiências que não se encaixam na episteme dominante, ecoa nas escolas do Amapá, onde a história e a cultura afro-amazônicas são frequentemente reduzidas a datas comemorativas ou conteúdos pontuais e alegóricos.

Incorporar saberes e culturas historicamente silenciadas no currículo escolar de forma significativa é reconhecê-las como fontes legítimas de produção de conhecimento e partes constitutivas da realidade social (Gomes, 2023).

Promover a justiça curricular exige um compromisso pedagógico e ético que assegure aos estudantes o reconhecimento e a valorização de seus modos de vida nos saberes escolares, favorecendo sua enunciação e emancipação (Freire, 2023) através do fortalecimento de sua resistência ontológica (Fanon, 2022) e ruptura com a lógica de exclusão.

Esse reconhecimento demanda um movimento pedagógico e ético que promova a justiça curricular, permitindo que os estudantes vejam representados e valorizados, nos saberes escolares, seus modos de vida, o que contribui diretamente para sua enunciação e emancipação (Freire, 2023), ao romper com a lógica de existência excludente e reforçar sua resistência ontológica (Fanon, 2022). Tal efetividade, no entanto, só se concretiza por meio da agência do outro, pois é na presença e com a participação ativa desse outro que se rompe, de fato, a exclusão e se constrói um espaço real de reconhecimento, escuta e transformação.

A construção da identidade própria acontece na relação com o outro, em que o “eu” só se afirma plenamente quando reconhece e interage com a alteridade (Freire, 2023, p. 42), e aponta para uma concepção dialógica de constituição do sujeito em contraposição às lógicas de subjetivação impostas por sistemas de dominação que funcionam dentro da lógica do racismo estrutural.

A identidade não é algo que se encerra em si mesma, mas se constitui no encontro, na escuta atenta e no reconhecimento do outro. Esse entendimento assume um papel crucial no campo das relações étnico-raciais, pois abre caminho para refletir sobre práticas de resistência e processos de reconstrução identitária diante da lógica racial dominante, que historicamente negou, silenciou e desumanizou os corpos negros. Sem a

presença e a participação ativa desse outro, qualquer esforço de transformação permanece insuficiente, limitado a um gesto isolado e superficial.

A mestiçagem foi estrategicamente utilizada nesse processo de dominação como um dispositivo político para negar a existência do racismo, mascarando as desigualdades e tensões raciais presentes na sociedade. Essa negação, contudo, não eliminou as estruturas de opressão, pelo contrário, reforçou-as e mantém a supremacia branca de forma velada (Gomes, 2023; Mills, 2023; Nascimento, 2016).

Ao colocar identidade e negritude no norte amazônico sob uma perspectiva crítica, torna-se indispensável enfrentar não apenas as contradições do racismo estrutural, mas também desmascarar o papel da mestiçagem como construção social. As críticas do movimento negro apontam que, embora a mestiçagem seja frequentemente apresentada como símbolo de diversidade e harmonia, ela opera, na prática, como um mecanismo de apagamento das especificidades negras e de manutenção das hierarquias raciais, reforçando as desigualdades que pretende disfarçar (Carneiro, 2023; Gonzales, 1984; Nascimento, 2016).

Este exercício nos leva a questionar a ideia de uma metafísica racial que fixa lugares definidos para negros e brancos na sociedade brasileira (Barros, 2019) e a denunciar como a ideologia da mestiçagem foi historicamente mobilizada para diluir as identidades negras, reforçando mecanismos de exclusão e promovendo o apagamento cultural (Munanga, 2024).

A racialização da identidade impõe limites à subjetividade negra, aprisionando-a em categorias que reforçam hierarquias sociais e simbólicas. Portanto, a luta contra o racismo não pode se reduzir à reafirmação de uma identidade essencializada, pois isso acabaria por legitimar a própria lógica excludente do pensamento racial.

A identificação, sendo uma ligação emocional profunda, tende a fixar os sujeitos dentro de certos limites identitários e experiências concretas, dificultando a abertura para novas possibilidades, por isso, a superação das categorias raciais rigidamente estabelecidas é essencial para que sujeitos negros possam construir suas identidades de maneira mais autônoma e plural, rompendo com os confinamentos impostos tanto pelas identificações históricas quanto pelas estruturas sociais, e ampliando os horizontes de reconhecimento e existência (Barros, 2019, p. 16).

A construção da identidade nacional baseada na miscigenação operou como um mecanismo ideológico que impedia o fortalecimento de uma identidade negra consciente e coletiva (Munanga, 2024). Ao questionar a rigidez das categorias raciais, destaca-se o

risco de a identidade negra ser enfraquecida por um discurso universalista que, em vez de promover a igualdade, perpetua desigualdades.

Esse processo relacional de construção identitária encontra no audiovisual negro-afroamazônico um veículo potente de transformação, pois ali a imagem não é mero espelho, mas superfície viva de escolhas, em que ângulos, cortes, luzes, vozes, silêncios, são marcados por uma intenção que dobra o tempo e o espaço. O que se vê não é nunca o todo, mas aquilo que é dado a ver, o fragmento visível de uma alteridade que insiste em existir para além do enquadramento. O audiovisual, assim, não apenas captura, ele fabrica, insinua, tensiona, recorta a ficção e o fato, instaurando brechas por onde o sujeito negro-afroamazônico escapa das margens e reinscreve-se como presença, memória, narrativa (Batista, 2016, p. 156-157).

Ver é sempre um ato de implicação, criar imagem, um gesto político e a visualização uma imersão em que a “diversidade epistêmica” desponta como o horizonte para onde convergem tanto o paradigma de transição, um paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente, quanto um outro paradigma emergente, tecido a partir das perspectivas, saberes e racionalidades subalternas (Mignolo, 2003, p. 668). É nesse encontro de caminhos que se abre espaço para reimaginar os modos de conhecer, deslocando o centro hegemônico e acolhendo a pluralidade das vozes silenciadas.

Protagonizado por sujeitos negros dos territórios periféricos e quilombolas do Maruanum, o audiovisual surge como meio expressivo, político e pedagógico que denuncia os efeitos da colonialidade do poder e, ao mesmo tempo, constrói novas narrativas em que esses sujeitos assumem o protagonismo de suas histórias. Ao representarem suas vivências, afetos e práticas culturais, forjam um novo “eu” ancorado na ancestralidade antes marginalizada, em um processo identitário que se dá na relação com o outro. Nesse contexto, o audiovisual atua como dispositivo dialógico, permitindo que os sujeitos negros se reconheçam e convoquem o outro, Estado, escola, branquitude — a um reposicionamento ético, rompendo com o olhar exótico e opressor e abrindo espaço para uma ética de reconhecimento e convivência.

Essa prática afrovisual atuou no ambiente escolar como resistência à obliteração assimétrica da subjetividade (do Outro) (Spivak, 2010, p. 60), ao propor que os rastros dessa subjetividade sejam reinscritos na escola como ferramentas de ensino e formação ética, e não como veículos de alienação.

Ao defender uma educação que promova a enunciação dos sujeitos historicamente oprimidos, estimulando a consciência crítica e a transformação da

realidade vivida (Freire, 2023), o ensino de Sociologia especialmente nos estudos das relações étnico-raciais, se configura como um espaço privilegiado para o exercício de descolonização do saber e valorização de epistemologias marginais, periféricas.

O audiovisual afroamazônico materializa, de forma potente, a sociologia da negritude Outrada ao permitir que o sujeito historicamente oprimido se reconheça como agente histórico, cultural e político em constante diálogo e transformação com o outro. Mais do que resistência, trata-se de afirmação e enfrentamento das hierarquias coloniais, com a identidade negra emergindo como força viva de descolonização e reinvenção. Nesse processo, o audiovisual ultrapassa o campo artístico e assume um papel ético, educativo e emancipador, catalisando mudanças subjetivas e sociais. A imagem em movimento, nesse contexto, torna-se um recurso pedagógico estratégico para valorizar as narrativas e práticas culturais afrocentradas, fortalecendo o pertencimento étnico-racial e fomentando uma cidadania crítica que reconhece e celebra a diversidade do país.

Dessa forma, o uso consciente e engajado do audiovisual contribui diretamente para a efetivação das Leis nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, 10.639/2003 e nº 11.645/2008, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004, consolidando práticas educativas alinhadas à equidade e à justiça racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia oferece olhar disciplinado que interpreta experiências cotidianas à luz das estruturas sociais, revelando tanto as limitações impostas quanto as possibilidades de transformação. Ao conectar ações individuais às condições sociais mais amplas, o pensamento sociológico amplia a visão de mundo e permite compreender as raízes e os mecanismos de legitimação das desigualdades (Bauman; May, 2010, p. 264-265).

O racismo estrutural, enraizado nas dinâmicas históricas do colonialismo e da escravidão, se manifesta no ambiente escolar por meio de violências simbólicas e exclusões naturalizadas. Comentários discriminatórios, estereótipos raciais e a invisibilização das culturas negras e indígenas no currículo são expressões cotidianas desse racismo, que atua de maneira silenciosa, mas profunda e efetivamente estruturante.

A intervenção pedagógica utiliza o audiovisual sobre a cultura e a tradição da comunidade quilombola de Carmo do Maruanum como ferramenta para desconstruir estereótipos, valorizar as identidades negras e indígenas e conectar o ensino às vivências dos estudantes.

Ao combinar imagem, som e movimento, o audiovisual afroamazônico permite uma abordagem sensível e envolvente das questões sociorraciais, resgatando narrativas marginalizadas e promovendo uma educação antirracista e descolonizadora, tornando o audiovisual um espaço dinâmico onde se organizam, se preservam e se atualizam enunciados que definem as condições de possibilidade do dizer e do visível sobre as experiências negras na Amazônia, não apenas como registros do passado, mas como sistemas que ordenam o que pode emergir como discurso válido no presente (Foucault, 2008).

Nesta proposta e para além dela, o audiovisual não opera apenas como depósito documental, ou arquivo (Foucault, 2008, p. 247), mas como prática viva que intervém nas redes de poder-saber, reconfigurando memórias, identidades e resistências que historicamente foram silenciadas ou marginalizadas, tornando evidente que a produção audiovisual não apenas representa realidades sociais, mas institui novos significados, valores e formas de ser, rompendo com as determinações herdadas e abrindo espaço para a criação coletiva de um outro mundo possível.

O audiovisual negro-afroamazônico não é apenas um testemunho ou um reflexo, mas uma potência instituidora que reorganiza o campo simbólico e, com isso, redefine os horizontes do imaginário social, instituindo novos sentidos, valores e modos de existência, criando fissuras nas heranças coloniais e abrindo espaço para a imaginação de outros futuros (Castoriadis, 1987).

A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos normativos e para se transformar em um ambiente de resistência, criação e emancipação mediante o questionamento das narrativas consideradas canônicas e a formação de sujeitos autônomos, críticos e empoderados, capazes de reconhecer e valorizar suas próprias histórias e culturas, compreendendo-se como parte ativa na construção simbólica de sua realidade social.

O imaginário cotidiano, entendido como um conjunto de significações socialmente construídas que organizam e naturalizam a realidade social, moldando percepções, valores e relações de poder (Castoriadis, 1987), revela seu caráter instituidor ao configurar aquilo que é percebido como realidade, legitimando hierarquias e sustentando violências simbólicas.

No espaço escolar, essas construções não apenas moldam as relações entre estudantes, professores e saberes, mas também reforçam desigualdades e expressões de opressão, como o racismo.

Reconhecer essas estruturas no cotidiano da escola tornou possível não apenas despertar a conscientização, mas também fomentar a construção coletiva de estratégias para enfrentar o racismo, impulsionando transformações nas práticas pedagógicas e ampliando o repertório crítico e reflexivo dos estudantes.

Afro-referenciado, o audiovisual entra em sala de aula como feitiço de imagens e sons, abrindo portais com rostos negros na tela e histórias silenciadas ganhando voz, o batuque atravessa o som da central de ar-condicionado transmudando a sala em quilombo, pulsante, que passa a território ancestral reinventado no agora, desenhando caminhos que os manuais educacionais não preveem, abrindo brechas entre mundos que só o encantamento coletivo pode alcançar.

Este suporte para a reflexão crítica sobre o aprendizado étnico-racial, torna-se estratégia de letramento, instigando nos estudantes reflexões sobre como as narrativas operam, como os discursos são construídos e de que forma as imagens comunicam sentidos.

Ao romper com os modelos tradicionais de transmissão de conhecimento, marcados pela hegemonia eurocêntrica, pela reprodução de verdades universalistas e pela manutenção da pedagogia da branquitude, a inserção de produções audiovisuais que retratam vivências, traumas, resistências e expressões culturais afro-amazônicas cria um espaço no qual os estudantes não apenas se reconhecem e afirmam suas identidades, mas também se tornam sujeitos ativos na produção de suas próprias narrativas.

Ao desafiar os discursos dominantes, esses jovens abrem caminho para reconstruir sentidos de pertencimento e resistência, incorporando a diversidade como princípio estruturante, fomentando um pensamento crítico, valorizando as identidades historicamente marginalizadas e promovendo a construção coletiva de saberes capazes de enfrentar as desigualdades e produzir novos horizontes de sentido, verdadeiramente decoloniais.

REFERENCIAL

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANATASIOU, Léa das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANATASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



BARROS, Douglas Rodrigues. *Lugar de negro, lugar de branco: Esboço para uma crítica à metafísica racial*. Editora Hedra: São Paulo, 2019.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BATISTA JR, Natalício. Eu, esses e os outros: a imagem da alteridade nas ciências sociais. In: *Antropologia Visual*. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo, Companhia das letras, 2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón; MALDONATO-TORRES, NELSON. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

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

CASTORIADIS, Cornélio. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade: Ensinações de terreiro*. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

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

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista de Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-44, 1984.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Editora Kobogó: São Paulo, 2019.

MALDONATO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- MILLS, Charles W. *O contrato social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2024.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. San Pablo: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- RUFINO, Luiz; SIMAS, Luis. *Encantamento: sobre a política de vida*. Rio de Janeiro: Marula, 2020.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, Jessé. *O pobre de direita: A vingança dos bastardos – O que explica a adesão dos ressentidos à extrema direita?* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2024.
- SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: uma leitura alternativa do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
- SOUZA, Jessé. *Brasil dos humilhados: uma história da desigualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.