

A cegueira que produz sujeitos ausentes: Por uma metodologia de ensino antirracista e decolonial

The blindness that produces absent subjects: For an anti-racist and decolonial teaching methodology

Luiz Gustavo Mendel Souza
Doutor em Antropologia (IFBA)

Resumo: Este artigo é fruto de uma reflexão teórica sobre as dificuldades apresentadas pelo corpo de discentes e docentes, dos cursos que ministrei, em encontrar o sujeito histórico negro nas fontes do século XIX. Compreendo tal fragilidade como um legado cruel de uma formação colonializada produtora de uma cegueira epistêmica e invisibilizadora de sujeitos históricos. Tais práticas colonializadas foram manifestadas por profissionais da educação em 2019, dezesseis anos após a implementação da lei 10.639/03, o que denuncia a forte presença do silenciamento Moderno dos sujeitos outros, que garantem a perpetuação do “véu da raça” e o confinamento de sujeitos históricos na “zona do não-ser”.

Palavras-chave: véu da raça; zona do não-ser; decolonial

Abstract: This article is the result of a theoretical reflection on the difficulties presented by the body of students and teachers, from the courses I taught, in finding the historical black subject in the sources of the nineteenth century. I understand this fragility as a cruel legacy of a colonialised formation that produces an epistemic blindness and makes historical subjects invisible. Such colonialised practices were manifested by education professionals in 2019, sixteen years after the implementation of law 10.639/03, which denounces the strong presence of the Modern silencing of other subjects, which guarantee the perpetuation of the "veil of race" and the confinement of historical subjects in the "zone of non-being".

Keywords: veil of race; zone of non-being; decolonial

A cegueira que produz sujeitos ausentes¹

Este artigo foi elaborado através de determinadas constatações e anotações que realizei após ministrar algumas aulas sobre a temática “Educação étnico-racial e ensino de História”. A ideia

¹ Uma primeira versão desse texto foi originalmente preparada para o XIII Encontro Estadual de História "História e mídias: narrativas em disputas" ANPUH-PE em 2020. Sendo reelaborado com os comentários e as contribuições oferecidas dentro do evento.

básica do curso era apresentar as fontes históricas que se encontram no site “*slaveryimages*”², um repositório de documentos imagéticos sobre a presença do comércio de escravizados pelo mundo. Nas pinturas realizadas no Brasil oitocentista feitas por Johann Moritz Rugendas, Jean Baptiste Debret, além da obra de outros artistas que se encontram no site, percebemos os ambientes rurais e urbanos, públicos e privados que são atravessados pelos corpos negros. Uma realidade retratada pelas tintas dos pinceis e das canetas de viajantes como o do jovem Manet que escreveu para sua mãe em meados do século XIX, ao desembarcar no porto da cidade do Rio de Janeiro: “pelas ruas veem-se somente negros e negras, pois os brasileiros saem pouco, e as brasileiras menos ainda.” (MANET, 2002, p. 76). O olhar estrangeiro espanta-se com a presença de sujeitos bem presentes no cotidiano brasileiro, espanto este que parece ter esvanecido com o passar dos séculos, pois, o olhar de meus interlocutores nas aulas de ensino de História não percebe o óbvio. É como se meus alunos e alunas fossem acometidos por uma cegueira, um olhar embotado que invisibiliza os sujeitos das fontes históricas, um tipo de cegueira epistêmica. Para exemplificar tal fato, descrevo uma cena em que os sujeitos históricos negros são invisibilizados pelo véu da escravidão que embaça olhar dos futuros historiadores, apagando, desta forma, todas as formas outras de ser, pensar e de existir.

A cena é a seguinte: em um curso de formação continuada para a Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes³, estou ministrando uma sessão sobre a utilização de fontes históricas de artistas do século XIX que buscaram pintar as cenas do cotidiano brasileiro em meados deste mesmo século. As pinturas escolhidas são as de Rugendas e de Debret, material que aponta para uma cidade negra. Seleciono uma sequência de dezesseis imagens para pedir aos meus interlocutores que descrevessem as cenas pintadas. É curioso o quanto as respostas ofertadas nas três primeiras imagens se resumiam ao fato de as fontes retratarem “apenas os escravos”, “trabalho escravo”, “escravos dentro da cidade”, “escravos circulando pela cidade”.

Essa sessão ofertada foi baseada na minha experiência dentro dos cursos de Estágio Docência e Ensino de História para a licenciatura da Universidade Federal Fluminense, também

² Link para acesso do site: <http://www.slaveryimages.org>

³ Curso de Formação Continuada em História e Cultura Afro-brasileira, ele foi oferecido para professores da rede municipal de ensino organizado pela Prefeitura de Campos, através da parceria da Superintendência Municipal de Igualdade Racial (Supir) e a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (Smece) em cumprimento da Lei 10.639/03. O evento também contou com a parceria realizada com a Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (UFF-ESR), onde lecionava, e a Universidade Estadual do Norte Fluminense. O título do curso que ofereci foi: “Exploração dos recursos didáticos para a elaboração de instrumentos para uma aula antirracista”

no mesmo município. Os discentes da universidade encontravam uma dificuldade imensa ao explorar as fontes, a maioria não conseguia entender que dentro daquelas imagens estavam sujeitos históricos ocupando os centros urbanos e zonas rurais, fato que despertava o espanto e a curiosidades dos artistas e viajantes do século XIX e o motivo da ênfase nestas obras. A proposta deste exercício era tentar demonstrar aos discentes a cegueira que o projeto colonial (RUFINO, 2019) gerou em nossa Educação ao ponto de silenciar a presença de indivíduos e individualidades ao travesti-los de escravos. A Lei 10.639/03⁴ foi uma conquista do movimento negro (GOMES, 2010 e MUNANGA; GOMES, 2006.), mas para que as ações afirmativas se tornem efetivos instrumentos de reparação histórica, precisamos ampliar nosso campo de atuação para entender e combater os processos de silenciamento histórico dos negros. Os resultados destes trabalhos se tornaram o material de um projeto de extensão “AFROBRASILIDADES” com recursos do Programa Municipal de Bolsas de Iniciação Científica, Iniciação Tecnológica e de Extensão da Prefeitura de Campos dos Goytacazes. Foi através deste curso de extensão que recebi o convite para a realização do curso de formação continuada.

O curso foi ofertado para os professores da Prefeitura Municipal, a maioria era da área de Humanas e de Linguagens, mas todos os profissionais da educação também enfrentavam a mesma debilidade que os alunos universitários. Infelizmente esse era o movimento esperado devido aos resultados que obtive em 2019, tanto que se tornou meu principal campo de debate (SOUZA, 2020; SOUZA, 2021; SOUZA, 2021).

As fontes foram expostas, mas os sujeitos históricos são invisibilizados aos olhos dos professores e alunos de licenciatura. A questão que permanece é a seguinte: Por que os negros são entendidos apenas como e enquanto escravizados? Por que sua mão-de-obra é a única coisa percebida nas análises das fontes do século XIX pelos discentes e docentes? Qual o motivo para que eles não sejam compreendidos enquanto sujeitos?

Para responder estas questões, aproximo-me de uma literatura decolonial em busca de uma abordagem teórica que explique a invisibilização do negro enquanto sujeito histórico. Enquanto indivíduo portador de individualidade e conhecimento necessário para a construção da nação

⁴ Lei que torna obrigatória o ensino de estudos de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

brasileira, não apenas enquanto mão-de-obra, mas como personagens potentes de criação de mecanismos e agências transformadoras da realidade.

Voltando para a resposta dos docentes no curso de formação, muitos professores mencionaram que, em suas memórias, predominava o imaginário do negro sendo tratado igual a escravo nos livros didáticos no que diz respeito ao período colonial e imperial. Dentre as imagens que separei para a elaboração da aula, escolhi duas recorrentes nos livros didáticos, ambas eram sobre a utilização da mão-de-obra escrava no período de exploração da cana-de-açúcar e do ouro:



Figura 1: Técnicas e tecnologias do século XIX.

Fonte: DEBRET, Jean Baptiste, *Voyage Pittoresque et Historique au Bresil* (Paris, 1834-39), vol. 2, plate 18, p. 65. (Copy in the John Carter Brown Library at Brown University)



Figura 2: Lavagem do ouro das minas.

Fonte: RUGENDAS, Johann Moritz. "Panning for Gold, Minas Gerais, Brazil, 1830s", *Imagens da Escravidão: Um Registro Visual do Comércio Africano de Escravos e Vida Escrava na Diáspora Africana Primitiva*, acessado em 1 de julho de 2020, <http://www.slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/924>

Os professores indicaram que reconheciam estas imagens dos livros didáticos ao abordarem a escravidão no Brasil.⁵ Para além das representações imagéticas, quando perguntados sobre as descrições relacionadas à escravidão nas aulas de História, alguns professores mencionaram a narrativa sobre os “tigres, que escravos urbanos responsáveis por carregarem barris com dejetos para dispensarem nos rios ou nos mares”.

⁵ Ambas as imagens se encontram no site “slaveryimages” e foram selecionadas após a exibição de um conjunto de fontes históricas nos cursos Teoria e Metodologia de Ensino II para a graduação e licenciatura de História (SOUZA 2020). Os alunos apontaram estas duas imagens como as mais recorrentes em seus livros didáticos de História ao se referir à escravidão no período Colonial e Império. Disponível em: <http://www.slaveryimages.org/s/slaveryimages/page/welcome> Acessado em 2020.

O contato com estas falas e indicações dos professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes demonstram o quanto o imaginário que envolve o negro na História do Brasil o resume apenas como mão-de-obra escrava, além de imagens caricatas. Martha Abreu e Hebe Matos (2012) nos alertam sobre o perigo que estas imagens folclóricas do negro enquanto personagens subservientes podem proporcionar para a autoestima dos alunos. Esse tipo de modelo de ensino não agrega em nada na formação identitária de uma nação em que o legado das violências da escravidão deixou raízes profundas. A temática da aula era sobre a representação do negro e os dados remetiam à escravidão, mas não havia percepção para além da força de trabalho.

Para exemplificar o exercício metodológico que utilizei no curso, convido o leitor a analisar a primeira figura novamente, mas com um olhar um pouco mais minucioso. A imagem trata de quatro escravizados de fato, mas para além do trabalho escravo, podemos ver quatro homens operando uma tecnologia de corte de vigas de madeira de dimensões consideráveis. Estamos tratando de um maquinário elaborado e operado em plena primeira metade do século XIX. Essa imagem foi feita por Jean Baptiste Debret, um pintor francês que veio ao Brasil junto com a missão francesa contratada por Don João VI. Debret se revezava entre pintar a glória do Império português, serviço pelo qual era pago, e nas horas vagas, buscava representar a vida social brasileira. Segundo Leenhardt (2013), este foi um legado de um artista que viveu a experiência da Revolução Francesa e que buscava retratar os trabalhadores em seu cotidiano, sendo este o principal motivador para a publicação das “Voyage Pittoresque et Historique au Brésil” em três volumes.

A escolha do desenho de Debret teve o intuito de instigar meus interlocutores a resgatar seus imaginários sobre a representação do negro através de uma fonte histórica que eles conheciam. A questão foi crucial para proporcionar aos profissionais da educação o constrangimento pelo fato deles não enxergarem algo além da mão-de-obra escrava que a fonte proporcionava. A ideia principal da exibição e análise da fonte era revelar outro fator: os escravizados não eram apenas os construtores, muitas das vezes eles eram os arquitetos, mecânicos e engenheiros que ergueram os complexos arquitetônicos do Brasil Colonial e Imperial. A fonte mostra, para além do trabalho, a tecnologia que eles operavam no cotidiano oitocentista, ou seja, mostra o forte caráter da produção, elaboração e operação de conhecimento técnico em engenharia e mecânica. A fonte mostra o trabalho e o conhecimento que os escravizados produziram. Mas o silenciamento destes conhecimentos é a incógnita que proponho analisar neste texto.

A estereotipação e a invisibilização do negro

O movimento inicial da aula foi a busca pela representação do negro no livro didático e no imaginário dos professores. O conjunto de informações obtido revela uma imagem congelada do negro, equivalente à mão-de-obra escrava na história brasileira. Esse modelo hegemônico é uma estereotipação do negro nos elementos oficiais de ensino, seja nos livros didáticos ou nas exposições orais dentro das salas de aula. Compreendo o estereótipo através da chave analítica de Homi Bhabha (2010) que se baseia na obra de Frantz Fanon:

Minha afirmativa está contida de forma esplêndida no título de Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado - uma mímica grotesca ou uma "duplicação" que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego. O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. E uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2010, p. 117).

Essa estereotipação presente nas salas de aula inviabiliza qualquer tipo de entendimento do negro como um produtor de conhecimento, operador de maquinário, ou um sujeito que arquitetou e construiu os monumentos históricos no Brasil. O estereótipo não é uma falsa representação é, antes de tudo, uma representação engessada que silencia e assassina a ação do sujeito. Algo próximo aos moldes foucaultianos de relação de poder e que podemos relacionar aqui com o “dispositivo de racialidade” explorado por Sueli Carneiro (2005), segundo a autora:

[...] as sociedades multirraciais resultantes da colonização engendraram o dispositivo de racialidade como instrumento disciplinar das relações raciais. É nosso entendimento que esse dispositivo disciplinará as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania entre as nações racialmente inferiorizadas (CARNEIRO, 2005, p. 75).

Carneiro ampara-se na categoria analítica de Boaventura de Souza Santos para explorar os alicerces deste dispositivo e os silenciamentos que ele proporciona. Souza Santos (1997) denomina de “epistemicídio” toda forma de violência, silenciamento e assassinato da produção de conhecimento fora do padrão eurocêntrico. Segundo o sociólogo português, a ascensão da Modernidade europeia se fez e se estabeleceu no resto do mundo através da imposição canhões e baionetas, uma violência que centralizou a cultura europeia - entronizando-a como universal - e

colocou todas as formas outras de conhecimento “para além da linha abissal” (SOUZA SANTOS, 2009). A “linha abissal” é a demarcação das fronteiras epistêmicas (produtoras de conhecimento) que dividem o mundo entre a intelectualidade universal (forma de conhecimento permitida através da violência colonial) e as formas outras de conhecimento (entendidas como crendices, misticismo, folclore, seitas, entre outros). Em outro texto Souza Santos demonstra: “que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como alternativa não-credível ao que não existe” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 246). Essa seria a sua crítica a Razão Metonímica que reduz o todo pela parte, ou seja, que reduz todas as formas outras de conhecimento da humanidade pela pequena produção moderna europeia. Em suma, produz a não existência do que não cabe na totalidade da ciência moderna.

Nessa mesma linha, o sociólogo peruano Anibal Quijano (2009) enfatiza que a universalização da Modernidade teve como contrapartida a racialização do mundo não europeu. Para além do controle estatal do colonialismo, haveria a “colonialidade do poder”, uma forma de dominação sociocultural que teria em seu cerne a classificação social do outro (QUIJANO, 2009). Quijano compreende a racialização como a outra face da Modernidade, onde a centralização do cientificismo e a noção de civilidade europeia se fizeram sobre o assassinato das formas outras de política, sociedade, cultura, religião e, sobretudo, do saber. Walter Mignolo (2017) expande essa noção para a “colonialidade do ser”, onde o estabelecimento do padrão de ser tem como objetivo a desumanização de qualquer forma outra de existência. O conjunto destes autores é utilizado na elaboração de uma literatura decolonial⁶, mas a criação de um recorte teórico não teria a pretensão de suplantar as demais abordagens teórico-metodológicas. Segundo Boaventura de Souza Santos, a decolonialidade é a proposição de mais um viés analítico compondo uma ampla rede de debates teóricos sobre os temas de produção de conhecimento.

Nelson Maldonado-Torres resume a imposição deste modelo de produção de ser, saber e poder como catástrofe metafísica:

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo,

⁶ “O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. Como eu já aponte, a “revolução” da “descoberta” não consistiu apenas de ações particulares, tais como uma despossessão sem precedentes e a eliminação da vida humana, mas também concebeu uma catástrofe metafísica e a emergência de um paradigma (um paradigma de guerra) com formas particulares do saber, ser, poder e subjetividade no seu centro (MALDONADO-TORRES, 2020, p.42).

Retomando as falas e as indicações dos profissionais da educação no curso de formação continuada, vemos como os elementos utilizados em sala corroboram para o “epistemicídio” do negro africano e afro-brasileiro nas aulas de História. O livro didático pode ser compreendido como constituinte da memória coletiva de uma dada sociedade (FERRO, 1983). Circe Bittencourt aponta que: “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura” (BITTENCOURT, 1997, p. 72). Desta forma, as imagens e as abordagens dos temas tratados nos livros didáticos podem engessar e estereotipar a imagem dos negros, cobrindo-os com o “véu” que invisibiliza a raça:

Os mundos dentro e fora do Véu da Cor estão mudando, e mudando rapidamente, mas não no mesmo ritmo, não da mesma maneira; e isto deve produzir um estranho aperto na alma, uma sensação peculiar de dúvida e de confusão. Essa vida dupla, com pensamentos duplos, deveres duplos e classes sociais duplas deve dar origem a palavras duplas e a duplos ideais, e tentar o espírito a tomar o rumo do fingimento ou da revolta, da hipocrisia ou do radicalismo (DU BOIS, 1999, p. 179-180).

O processo de racialização moderno duplicou o ser do outro gerando duas opções impossíveis: aquela em que o sujeito se torna subalternizado por não participar do modelo hegemônico; e aquela em que o sujeito se inspira e busca reproduzir, mas jamais alcançará, pois tem como delimitador a cor da pele. A pigmentação revela e oculta, revela a diferença e oculta toda a possibilidade de potência transformadora através do conhecimento, cultura, religião, política e estética. Todos esses elementos são silenciados de tal forma que são invisibilizados diante dos olhos dos docentes e discentes.

Outra característica da colonialidade é a introjeção da diferença. A colonialidade do poder, saber e ser tornam-se a única forma de compreensão da realidade, normatizando e normalizando a subalternização do outro enquanto algo comum. Desta forma, concordo com Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019) quando afirmam que o legado racista, patriarcal, heteronormativo e cristão é

a prova de que projeto de nação moderno deu certo. Tão certo que os negros continuam sendo resumidos enquanto mão-de-obra escravizada dentro e fora da universidade.

Epistemicídio e a produção da cegueira epistêmica

O segundo momento da aula foi a exibição das demais fontes históricas, tais como as duas primeiras figuras⁷, seguida de um debate sobre as possibilidades de enxergarmos os negros como sujeitos históricos que usavam o espaço público. A imagem escolhida para tratar do tema da invisibilização dos conhecimentos negros é a seguinte:



Figura 3: Obra de Debret

Fonte: Jean Baptiste Debret, *Voyage Pittoresque et Historique au Bresil* (Paris, 1834-39), vol. 2, plate 46, p. 142

Ao serem questionados sobre a cena retratada por Debret, nenhum dos professores conseguiram averiguar a fonte. Deixo a mesma questão para você, leitor. Peço para que retome a imagem e se interogue: se seus olhos o permitem encontrar o sujeito histórico ou se sua perspectiva também está embaçada pelo “véu da raça”?

Vendo que minha primeira indagação obteve um resultado infrutífero, refiz minhas questões e propus um direcionamento para outro viés analítico: onde os personagens se encontram?

⁷ Além das imagens de Debret, foram utilizados os desenhos de: Daniel P. Kidder, *Sketches of Residence and Travels in Brazil* (Philadelphia and London, 1845, 2 vols.).

É uma cena rural ou urbana? O homem que está deitado no chão, qual seria o possível motivo? Quais são os instrumentos que o homem que está em pé está operando?

Tais questionamentos aproximaram meus interlocutores do cotidiano pintado por Debret no século XIX, mas não sem antes tê-los surpreendidos, principalmente para o título da obra: o cirurgião negro (*Le Chirurgien Nègre*). Antes da elevação da medicina para a categoria de ciência no século XIX, as práticas medicinais e de curas eram realizadas pelos “barbeiros” e “sangradores”, sujeitos históricos que ocupavam os espaços públicos com seus conhecimentos e práticas (SCHWARCZ, 1993). Práticas estas que foram perseguidas pelo Estado quando a Saúde pública entrou na pauta dos interesses políticos (*ibidem*, 1993).

Novamente as indagações propostas tiveram por finalidade proporcionar aos professores o constrangimento para que eles entendessem como o silenciamento e o assassinato de qualquer tipo de interpretação dos saberes outros age subjetivamente. O “epistemicídio” é o legado de uma formação eurocentrada, onde limitamos nossas leituras sobre cultura, política, religiosidade e sociedade através dos moldes Modernos. A cortina de fumaça que embaça nossos olhos é o “véu da raça” que infantiliza, bestializa e animaliza a episteme negra exibida nas fontes. O estereótipo presente nos livros didáticos corrobora para a constituição desse imaginário racista cruel. Retomando os argumentos de Bittencourt: “O papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder do estado” (BITTENCOURT, 1997, p. 73). Martha Abreu e Hebe Mattos (2012) alertam para o risco da presença das fontes históricas em sala de aula que tratam dos negros apenas como escravizados. A escravidão é um tema e uma questão necessária nas escolas, mas uma educação que se propõe antirracista precisa manifestar-se em aulas que demonstrem os negros como sujeitos históricos e não apenas como mão-de-obra cativa e imagens caricatas.

Voltando para a execução do curso, a última parte da aula foi direcionada para a análise dos processos que corroboraram para “epistemicídio” e os efeitos da afirmação da Modernidade em detrimento da racialidade. Para isto, apresentei algumas imagens que remetiam as “exibições humanas” que ocorriam nas Feiras de Exposição Internacionais. As Feiras de Exposição expressavam o que havia de mais moderno nos séculos XIX e XX através dos eventos de exibição de tecnologias, da indústria e da liberdade (compreendida como o livre comércio). Segundo Nelson Sanjad:

A historiografia define as exposições internacionais como fenômenos geopolíticos da modernidade, nos quais estariam associados à ordem burguesa que se expandia pelo mundo, os movimentos nacionalistas e colonialistas que moldaram as relações internacionais da época e a emergência de uma “rede expositiva” ou de uma “cultura de exposições” que conectava distintos espaços e tempos da humanidade, possibilitando o desenvolvimento de um repertório e de um padrão na linguagem dessas exposições (SANJAD, 2017, p. 791).

A ideia de contraste entre os tempos da humanidade - a Modernidade e o “primitivo” - era expresso nas exibições humanas, bem comuns na Europa durante todo o século XIX até meados do XX. Nestes espaços eram exibidos os “representantes” das mais variadas populações, apresentados através de classificações como: “negro”, “selvagem”, “nativo” e “índio”. As exibições colaboraram para a reformulação da noção de civilização europeia através da bestialização e animalização dos outros povos, contribuindo para a afirmação dos interesses imperialistas. A Modernidade europeia era enaltecida através do contraste com os demais povos exibidos, embrenhando-se em um intenso emaranhado de interesses políticos nacionalistas e a legitimação científica da racialização dos povos. Os espaços de exibições humanas também eram atravessados por debates antropológicos, disputas teóricas dentro do campo do saber científico que corroboraram para a elaboração de elementos fundamentais para o desenvolvimento e a divulgação da ciência racista da segunda metade do século XIX (QURESHI, 2011). No Brasil, estes debates permearam o universo acadêmico dos cursos de Direito e Medicina no século XIX, através de uma mescla de Antropologia voltada para a criminologia e da etnologia social de caráter evolucionista (SCHWARCZ, 1993). Para embasar esta discussão eu utilizei a imagem abaixo:

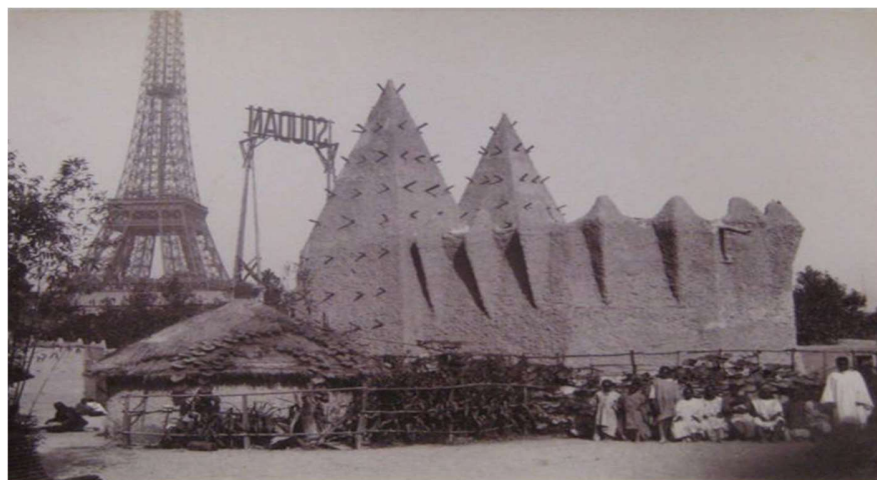


Figura 4: Fotografia das jaulas da exposição no Champs de Mars, Paris, em 1895.

Fonte: Reportagem da BBC Brasil sobre a exposição *Exibições – A Invenção do Selvagem* no Museu do Quai Branly.
Site: <https://umaincertaantropologia.org/2014/01/11/exposicao-relembra-shows-etnicos-com-humanos-exoticos-na-europa-bbc/>

E foi com olhares surpresos e estarecidos que os professores receberam a imagem. Nenhum deles teve contato com tal informação, tanto as que ocorreram na Europa nas Feiras de Exposição Internacionais quanto nos eventos de exibição humana. As pessoas eram expostas nos mais diversificados ambientes de consumo burguês como: circos, salões, praças públicas, tendas e zoológicos. O fato de os profissionais da educação não terem tido contato com essa informação não é um elemento novo, na realidade, os eventos causadores dos grandes traumas são atravessados pelas disputas de memórias e por uma ferramenta potente da história hegemônica: o silenciamento (POLLAK, 1989). Mas, quando abri para o debate, a questão que mais me surpreendeu na fala de um dos inscitos foi: “mas estas exposições não poderiam ser vistas como uma forma de homenagear estes povos?” Uma questão tão inacreditável que tratarei no tópico seguinte.

O negro quer ser branco, o branco assume a condição de humano

Frantz Fanon escreve: “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano.” (FANON, 2008, p.27). O psiquiatra segue esta lógica para demonstrar uma questão fundamental, o homem branco não precisa acionar sua identidade racial (branquitude), sua existência é tida como um padrão universal (CARNEIRO, 2005). Uma universalidade estabelecida através das baionetas e dos canhões (SOUZA SANTOS, 2009) que silenciaram e assassinaram todo e qualquer tipo de produção de conhecimento fora da Modernidade. O “epistemicídio” foi estabelecido através da classificação social - da racialização - dos povos não europeus (QUIJANO, 2009), lançando o resto do mundo para além de um abismo desconhecido. Para Souza Santos (2009) a “linha abissal” é a demarcação das fronteiras epistêmicas do mundo, ofuscando o sul epistêmico⁸ pelo obscurantismo do não-ser. Frantz Fanon já tratava da zona do não-ser na década de 60: “mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida” (FANON, 2008, p.26). Segundo Fanon, a classificação social da negritude epidermiza o sujeito e o esvazia da

⁸ O sul epistêmico não seria, necessariamente, o sul geográfico. Pois há países no sul global que são tratados como europeus, como é o caso da Austrália e países no norte global que são tratados como pertencentes ao sul epistêmico, como é o caso do Haiti.

potencialidade humana, em suma, o insere na zona do não-ser. Sobre esta questão, Joaze Bernardino-Costa aponta que:

Os corpos negros foram produzidos como invisíveis, sem peso ontológico, habitantes da zona do não-ser, estereotipados pelo olhar imperial. Esta invisibilidade é diferente da invisibilidade sadista que institui um sistema de dominação como a ordem natural das coisas para o seu próprio proveito. A invisibilidade estrategicamente utilizada pelo eu-imperial é aquela em que ele define os termos da relação, porém não anuncia sua posicionalidade, fazendo com que a realidade pareça natural e inevitável. Tanto as relações de poder quanto a representação do sujeito colonial serão apresentadas como normais. Na esteira dessa invisibilidade estratégica será construído o mito da universalidade do conhecimento, como um conhecimento sem ponto de vista, desinteressado. Dentro desta lógica, os estereótipos que estouraram os tímpanos de Fanon, que o devolveram ao atraso e à antropofagia não seriam um conhecimento a partir de um ponto de vista particular, senão a ordem natural das coisas. O contingente é tomado como eterno (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 516-517).

A questão que finaliza o tópico anterior não é uma simples pergunta, defendendo que ela é a materialização da zona do não-ser da qual os negros são lançados violentamente. Mesmo sendo o tema final da aula, após a realização de todos os debates sobre as fontes históricas e o silenciamento do sujeito negro, a questão aparece revelando os efeitos do “véu da raça”. A pergunta revela os pilares da colonialidade na educação brasileira, a racialização do outro o esvazia da potência de humanidade e transforma uma exibição de seres humanos uma possível forma de “homenagem”. A bestialização e a animalização daqueles que são violentamente lançados à zona do não-ser são a contrapartida de naturalidade e normalidade gerada pela universalização do saber eurocêntrico. Em suma, a racialidade é a outra face da Modernidade (QUIJANO, 2009). A antropóloga Fátima Lima realiza uma análise da exibição artística “Desobediências poéticas” de Grada Kilomba, resumindo tais questões da marginalização do sujeito outro como uma consequência da hegemonia da branquitude:

[...] negras/os, muitas vezes colocadas/os em lugares de subalternização, ocupam o lugar de outridade caracterizado pela personificação dos aspectos reprimidos da sociedade branca. Nesse processo intersubjetivo, a/o outra/o torna-se a/o negra/o informada/o por aquilo que a branquitude rejeita e nega em si mesma. Esse mecanismo, que constitui um regime brutal de silenciamento e apagamento, produz-se a partir de uma cisão no EGO, em que a branquitude fica com a parte boa para si, jogando sobre a/o outra/o a parte má e indesejável, passando a ser a conquistadora, a desbravadora de terras, a civilizada, enquanto esse conjunto de outras/os — entre nós, as comunidades indígenas e os povos africanos sequestrados — passa a ser de preguiçosas/os, ladras/ladrões, incivilizadas/os, primitivas/os, sem alma, sem terra, sem corpo, sem subjetividade (LIMA, 2021, p. 48-49)

Os zoológicos humanos podem se tornar uma homenagem aos olhos de um indivíduo que sofre da cegueira epistêmica produzida historicamente pela branquitude. O outro é construído como um instrumento da “Outridade” da branquitude. Segundo Grada Kilomba: “o sujeito negro torna-se não apenas a/o ‘Outra/o’ – o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa branca é medido -, mas também ‘Outridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do sujeito branco” (KILOMBA, 2019, p. 37-38). Os negros e indígenas podem ser vistos atrás de jaulas como algo comum, afinal, eles são tratados enquanto selvagens e povos primitivos pela ciência moderna. Mas essa realidade é impensável quando o corpo em questão é o do sujeito branco europeu.

Talvez – e só talvez – a violenta arquitetura dos zoológicos humanos possa nos proporcionar um instrumento teórico de compreensão da realidade. As grades dos zoológicos demarcam as fronteiras físicas, imaginárias e simbólicas entre o observador e o observado, entre o humano e o inumano, entre o consumidor e o consumido, entre o sujeito e o objeto. As grades se tornam bastante significativas quando percebemos que as fronteiras entre o “eu” e o “outro” são impostas de forma violenta, o “epstemicídio” ocorre através de uma política de morte, aproximando-se da “necropolítica” de Achille Mbembe (2016). O “necropoder” enquanto um dispositivo de confinamento e extermínio em massa dos corpos racializados pela modernidade. Mais uma vez convido o leitor a elucubrar sobre as potencialidades das grades enquanto uma ferramenta analítica para entendermos juntos a cegueira epistêmica. Os meus alunos e alunas não percebiam os sujeitos históricos negros nas fontes, pois seus olhos foram domesticados pelas grades da colonialidade. Grada Kilomba, ao ser questionada como sua obra “Memórias da Plantação” (2019) poderia contribuir para entendermos o caso brasileiro, responde:

[...] todos os desejos da família e da nação, todas as rivalidades paternas, ou que não podem ser exercitadas são direcionados, projetados no exterior, nos corpos negros. Não é por acaso que os corpos marginalizados é onde é exercida a humilhação a violência, a agressão. Esse corpo passa a ser um depósito onde a agressão da nação é projetada. (KILOMBA, 2019a)

Percebo que a elaboração e autorização (ou sensação de autorização) para feitura da pergunta, em um ambiente de formação profissional em 2019, demonstra o quanto a “zona do não-ser” é a manifestação de um padrão Moderno, legado de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), um pensamento de longa duração (BRAUDEL, 2007).

Considerações finais

A problemática está posta e não é uma questão de fácil solução, pelo contrário, ela faz emergir a violenta complexidade estrutural que mantém a hegemonia epistemológica de uma Modernidade racializada e racializadora. A história das disputas pelo lugar de memória dos grupos étnico raciais nos currículos escolares mostra o quanto é importante a articulação dos movimentos sociais, a comunidade civil, comunidade escolar e os órgãos políticos para a elaboração de leis de ações afirmativas (GOMES, 2010 e MUNANGA; GOMES, 2006.). A lei 10.639/03 (complementada pela lei 11.645/08) é uma grande conquista histórica e uma ferramenta fundamental para uma educação antirracista. Desde que entrou em vigor as universidades públicas e particulares se esforçaram para atendê-la através da reformulação das grades curriculares, oferecimento de um novo campo de estudo, investimento nos campos de pesquisa sobre História da África e História Ameríndia, do fornecimento de cursos de extensão sobre estes temas. Mas, como demonstrei neste artigo, a mácula do olhar colonializado permanece nos profissionais da educação uma década e meia depois da disposição da lei.

Boaventura de Souza Santos (2008) em seu livro sobre a “Universidade do século XXI” demonstra o quanto a especialização e a ramificação das áreas de estudo enclausuraram questões cruciais para a vida em sociedade no interior das academias. O autor propõe o restabelecimento dos laços simbióticos entre a universidade e a sociedade civil através de estratégias como a pesquisa-ação, a extensão, o acesso democrático ao ensino e o vínculo com a educação básica pública de qualidade. Todos estes elementos demonstram o quanto as discussões acadêmicas e as políticas públicas precisam estar inseridas no seio da sociedade civil. Os debates sobre as leis de ações afirmativas não podem ficar limitados dentro das universidades, eles precisam reverberar através demandas públicas pelo viés político, cultural, social e religioso⁹. Essas leis precisam ser tratadas como conquistas, frutos de articulações e lutas políticas dos movimentos sociais ao longo de décadas na história do Brasil (GOMES, 2010). Caso contrário, veremos e ouviremos falas e ações que garantem a perpetuação do “véu da raça” e o confinamento de sujeitos históricos na “zona do não-ser”. Como busquei apresentar no texto, tais práticas colonializadas foram manifestadas por profissionais da educação em 2019, dezesseis anos após a implementação da lei

⁹ Como é o caso do combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso.

10.639/03. Isso acende um sinal de alerta para nos questionarmos se as ações tomadas estão sendo o suficiente ou se permanece o fosso entre as demandas dos movimentos sociais e a sociedade.

O questionamento de uma professora sobre “se humanos em zoológicos não poderia ser uma forma homenagem” traz à tona uma realidade violenta: não dá para desconstruir uma ontologia colonializada em uma aula de três horas. Esse é um movimento contra hegemônico que precisa ganhar espaço para além dos bancos das universidades. Hoje, mais do que nunca, precisamos ver e entender a importância da ascensão de discussões decoloniais nas falas e nas ações de autoras e escritoras negras como Djamila Ribeiro (2017; 2019¹⁰) e Conceição Evaristo (2015¹¹). Para finalizar, retomo os apontamentos de Boaventura de Souza Santos na elaboração de ações que vinculem a interdependência da universidade e a sociedade civil (2008). Pois, para além da criação de um novo campo de conhecimento dentro das academias, a lei 10.639/03 precisa se tornar uma demanda popular.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F.. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, v. , p. 69 – 90.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.41-78.

CARNEIRO, Sueli, *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Orgs.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

¹⁰ Livro que está entre os mais vendidos no ano de 2020 segundo o site do Amazon. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Pequeno-manual-antirracista-Djamila-Ribeiro-ebook/dp/B07Z57RYK2/ref=pd_sbs_351_1/136-7297046-3611052?encoding=UTF8&pd_rd_i=B07Z57RYK2&pd_rd_r=b99880fb-26fd-435d-a13d-8bd65db71510&pd_rd_w=lmQPN&pd_rd_wg=5CIOS&pf_rd_p=8e0365a0-40c9-4854-90b9-039b9c2848c4&pf_rd_r=YMNOA7VGCRR5TWE3VPWJ&psc=1&refRID=YMNOA7VGCRR5TWE3VPWJ. Acesso em: 2020.

¹¹ Vencedora do Prêmio Jabuti de 2015 na categoria Contos e Crônicas.

- DU BOIS, William Edward Burghardt. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2015.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Jansen Felipe da. Confluências da Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes da. *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da lei 10.639/03*. Paraíba: Editora UFPB, 2018.
- FERRO, Marc. *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 97-109.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Flip 2019 – “Mata da Corda”, com Grada Kilomba*. Youtube, 2019a. Disponível em: <https://youtu.be/NgClPHzDUkI> . Acesso em 30 set. 2021.
- LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do império brasileiro. *Sociologia & Antropologia*. Rio de Janeiro: V. 06.03: 509-523, Novembro, 2013.
- LIMA, Fátima. Um ebó artístico-epistêmico: desobediências poéticas em Grada Kilomba. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 226 – jan/fev – 2021.
- MBEMBE, Achill. Necropolítica. In: BARTHOLOMEU, Cezar, TAVORA, Maria Luisa (Org.) *Arte & Ensaios* n. 32. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, dezembro 2016.
- MALDONADO-TORRES, Nelson, Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MANET, Edouard. *Viagem ao Rio – Cartas da juventude, 1848 – 1849*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*. Vol. 32 n° 94 junho/2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino . *O negro no Brasil de Hoje*. 1. ed. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indíg.* 13[29]: 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e classificação social. In: SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

QURESHI, Sadiya. *Peoples on parade: exhibitions, empire, and anthropology in nineteenth-century Britain*. Chicago: University of Chicago Press. 2011.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019.

SANJAD, Nelson. Exposições internacionais: uma abordagem historiográfica a partir da América Latina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.3, jul.-set. 2017, p.785-82.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flexa no tempo*. Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Descolonizar olhares: metodologia para compreender o negro como um sujeito histórico. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Dilza P. (org.) *Ensino de História: Teorias e Metodologias*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Os efeitos da colonialidade e do epistemicídio no ensino de história: o silenciamento do saber, do fazer e do viver do sujeito histórico negro. In: SALTER, Carla Fernanda da Silva; MARQUARDT, Jaqueline (org.) *Caminhos da Aprendizagem Histórica: Africanidades e Cultura Afro-brasileira*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2021.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel; SANTOS, Flavia Pereira dos. O sujeito histórico negro para além do epistemicídio: contribuições da literatura decolonial na abordagem da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Dossiê Ensino de história em tempos de pandemia. N 37, 2021/01

SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro de 2002.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997.