

Coletivos Negros enquanto Subjetividades desestabilizadoras: Contribuições para a formulação de uma prática de ensino de História Decolonial

*Black Collectives as Destabilizing Subjectivities: Contributions to the Formulation of a
Decolonial History Teaching Practice*

Luiz Gustavo Mendel Souza

 <https://orcid.org/0000-0002-4820-5166>

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este texto é fruto de uma reflexão sobre a importância dos coletivos negros dentro das instituições de ensino, onde os compreendo enquanto subjetividades desestabilizadoras que, ao se articularem, fazem emergir as contradições das instituições hegemônicas e ecoar das margens novas formas de ser, fazer, pensar e existir. O texto está dividido em quatro partes: a primeira é o relato sobre acolhimento dos ingressos na universidade federal em 2019 pelos coletivos negros e no quanto esse contato foi importante para me fazer repensar minha prática docente; a segunda parte é a problematização dos silenciamentos ocasionados pelo “epistemicídio” legado pela violência colonial; a terceira parte é a descrição sobre a reformulação, junto ao corpo discente, da ementa do curso de Ensino de História; a última parte é o relato sobre minha articulação junto aos coletivos artísticos negros para ofertar um curso de extensão e do quanto esse movimento foi importante para contemplar uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: Coletivos Negros. Subjetividades desestabilizadoras. Epistemicídio

Abstract: This text is the result of a reflection on the importance of black collectives within educational institutions, where I understand them as destabilizing subjectivities that, when articulated, make the contradictions of hegemonic institutions emerge and echo from the margins new ways of being, doing, thinking and existing. The text is divided into four parts: the first is the report on the reception of admitted to the federal university in 2019 by black collectives and how important this contact was to make me rethink my teaching practice; the second part is the problematization of the silencing caused by the epistemicide bequeathed by colonial violence; the third part is the description of the reformulation, together with the student body, of the syllabus of the History Teaching course; the last part is the report on my articulation with black artistic collectives to offer an extension course and how important this movement was to contemplate a decolonial pedagogy.

Keywords: Black collectives. Epistemicide. Destabilizing subjectivities.

Contato com as subjetividades desestabilizadoras

No ano de 2019 iniciei minha carreira como professor acadêmico no Instituto de Ciências e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Lá ministrei cursos na área de



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Ensino de História, como história do Ensino de História e Estágio Supervisionado. Uma das experiências que tive dentro do campus e que me marcou muito foi ver a articulação dos coletivos negros e sua insistente atuação para ver suas reivindicações se concretizarem dentro dos currículos e das salas de aula da universidade.

Foi em um espaço de acolhimento dos alunos do primeiro semestre que tive contato com o coletivo de alunos e alunas negras da UFF. O grupo organizou uma roda de conversa para discutir suas experiências dentro da universidade e a importância de pertencer a um coletivo que os acolhesse e ofertasse ferramentas teóricas para discussões caras ao movimento negro. Dentre as demandas apresentadas, a que mais me deixou reflexivo foi a importância de inserir autores e autoras negros e negras no currículo dos cursos, os discentes mencionavam a pouca utilização ou quase inexistência de obras de intelectuais negros e o quanto isso era inconcebível tendo em vista a quantidade de livros que se tornaram referência nacional e internacional. As menções eram relacionadas aos cursos de Psicologia, Ciências Sociais e História. Enquanto fiz parte do departamento de História, vi que eram lidos alguns historiadores negros, mas sua aplicação se restringia a determinadas disciplinas.

Esse primeiro contato me fez rever minha prática docente e o quanto eu estaria aberto para me reinventar na oferta dos cursos que ministrava atendendo tais demandas. Além de refletir sobre a minha condição de homem branco e no quanto eu nunca havia problematizado isso enquanto discente e agora docente do curso de História, legado de uma branquitude que se acredita não marcada (FRANKENBERG, 2004). O movimento inicial foi abrir um diálogo com a turma sobre as sessões do semestre, onde 3 dos 15 encontros estariam reservados para a discussão da temática étnico-racial. Neste primeiro encontro, deixei em aberto a possibilidade para a indicação de autores e autoras negros e negras, além de alguma temática que quisessem discutir, relacionado à área de ensino. Conceitos como “lugar de fala” e “decolonialidade” surgiram como indicações por parte dos discentes, o que me fez incorporar a literatura na bibliografia do curso.

Trago este relato para demonstrar o quanto são pulsantes as contribuições de Nilma Lino Gomes (2017) no que tange ao Movimento Negro enquanto instrumento de Educação e formação cidadã. Segundo a autora, o Movimento Negro produz conhecimento que “desestabiliza o imaginário racista” (2017, p. 120), concretizado aqui pelas demandas do coletivo de alunos e alunas negros e negras que se articulavam em meio ao acolhimento dos discentes do primeiro período para juntos construir formas de reformular o currículo de seus cursos. Inserindo autores e autoras negros e negras que discutem o racismo e as formas de combate nas várias áreas de formação. Nesta mesma linha, Gomes indica as ações do Movimento Negro como produtora de questões que causam comoção, indignação e inconformismo (GOMES, 2017). Tal como nas falas dos integrantes do coletivo, é de suma importância a incorporação da temática étnico-racial dentro do currículo dos cursos para além da licenciatura, pois o debate racial é uma questão de cidadania e deve ser inserido na lógica de formação para o mercado de trabalho (BENTO, 2022).

Nas palavras de Gomes:

[...] podemos dizer que a organização dos negros e das negras desde a escravidão até o Movimento Negro da atualidade é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo para a construção de políticas raciais de igualdade racial. Diríamos que essa subjetividade desestabilizadora se apóia na ideia desestabilizadora referente ao sofrimento humano causado pela escravidão moderna e pelas diferentes

formas de racismo, patriarcado, desigualdades e opressão enquanto ações conscientes e escolha de humanidade (GOMES, 2017, p. 129-130).

Compreendo os coletivos negros universitários como agentes possuidores dessa subjetividade desestabilizadora, pois eles agem na fronteira, na margem, e trazendo formas e mecanismos de articulação que questionam e constroem a estrutura hegemônica. Nilma Lino Gomes se ampara nas ferramentas analíticas de Boaventura de Souza Santos (2002) para exemplificar o silenciamento das produções de formas outras de conhecimento, no que o sociólogo português denominou de “sociologia das ausências”. A “sociologia das ausências” se daria através da razão metonímica que valoriza a parte pelo todo, como se somente existisse uma única forma de explicação da realidade. A razão metonímica é amparada por cinco pilares: a Monocultura do saber (estabelecida pela ciência Moderna e a alta cultura); a monocultura do Monocultura do tempo linear (o entendimento do tempo enquanto uma linha evolutiva através de palavras e conceitos como progresso, revolução, modernização, produzindo a não-contemporaneidade do contemporâneo); Lógica da classificação social (a criação de categorias que naturalizam hierarquias sociais); Lógica da escala dominante (conceitos como Modernidade se amparam enquanto global e universal); Lógica produtivista (amparada no modo de produção capitalista) (SOUZA SANTOS, 2002, p. 248).

Não é por acaso que há o silenciamento e o apagamento de produções outras dentro dos currículos, o currículo é um espaço político de disputas discursivas por representações da realidade (SILVA, 2014). Desta forma, aquilo que não aparece dentro das discussões curriculares não existe enquanto forma de ler e entender a realidade. A temática das relações étnico-raciais é vista enquanto algo superado ou de menor valor, porém sua discussão faz surgir o que há de mais tenebroso no legado histórico brasileiro, o legado da escravidão.

Por isso são tão importantes as discussões e articulações dos coletivos dentro e fora dos ambientes acadêmicos, pois suas ações desestabilizadoras podem propor uma nova forma de organização social e acordos mais democráticos, nas palavras de Maria Aparecida da Silva Bento:

Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios. (BENTO, 2022, p.25)

Muito mais do que propor um debate ou um novo pacto civilizatório, a existência dos coletivos negros, do Movimento Negro, dos Movimentos Sociais se revela enquanto movimentos contra-hegemônicos (SOUZA SANTOS, 1997) que se manifestam contra uma estrutura hierarquizada e violenta, legado da dominação colonial.

A estrutura colonializada do poder

Para dar conta dessas questões, aproximo-me do debate decolonial, que visa compreender a complexidade da manutenção do padrão colonial mesmo após o fim do colonialismo. Para alguns autores dessa linha teórica (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017; MALDONADO-TORRES, 2020; SOUZA SANTOS, 2010) a modernidade se estabeleceu através de uma violência sem precedentes na história da humanidade (FANON, 2022), mas

o fator que alicerçou este como único de viés de ciência, estética e cultura foi a racialização dos povos outros (QUIJANO, 2009). Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, modernidade/colonialidade é um padrão de poder intersubjetivo que opera na formação dos sujeitos colonizados, ou seja, todos os países que passaram pela experiência da exploração colonial tiveram como fator crucial a formação de indivíduos que se espelhavam na imagem de seus opressores. Ainda seguindo o raciocínio de Quijano, a modernidade teve como seu principal pilar a “colonialidade do poder”, em suma, o estabelecimento de classificação social que se iniciou pelo gênero, classe e, sobretudo, a raça.

A classificação social não só discriminava, mas também hierarquizava todos os sujeitos classificados, desta forma o branco se sobrepunha aos pretos, amarelos, vermelhos, as classificações raciais serviram para entronizar o eurocentramento (QUIJANO, 2009).

A dominação colonial teve como primeiro aparato legitimador a religião, uma religião monoteísta que operava combatendo as formas outras de cosmologia através conversão destas para o seu padrão religioso, ético e moral. Boaventura de Souza Santos aponta que a colonialidade é sustentada por três pilares: o capitalismo, o patriarcado e o cristianismo (SOUZA SANTOS, 2009). E o cristianismo, antes de ser uma cosmologia, era um modelo de compreensão do real e elaboração de políticas para a colonização utilizada pelos europeus. Quijano exemplifica através da tese do teólogo Juan Ginés Sepúlveda, segundo a qual os povos encontrados no continente novo não seriam humanos e deveriam ser obrigados a ganhar humanidade, além de batizados, tinham que trabalhar para se tornarem homens. Mas o argumento de exploração dos povos outros será alicerçado pela modernidade, que aos poucos vai secularizando este debate religioso (MIGNOLO, 2017).

O aparato epistemológico que garantiu o caráter científico deste discurso foi aquilo que Mignolo (2017) denominou de “colonialidade do saber”, em suma, é a tomada do discurso científico eurocentrado enquanto única forma de compreensão de mundo. A violência colonial não serviu apenas para desumanizar os colonos, outra ferramenta de dominação colonial foi o assassinato e o silenciamento das formas outras de saber, aquilo que Boaventura de Souza Santos chamou de “epistemicídio” (SOUZA SANTOS, 1997). Para Mignolo, a colonialidade seria o lado oculto da modernidade, onde a racionalismo do século XVI se fez através da racialização, desumanizando e descredibilizando qualquer forma outra de produção de conhecimento para além do modelo europeu. Para expor os pilares da dominação colonial, finalizo com a “colonialidade do ser” (QUIJANO, 2009; GROSFUGUEL, 2020), onde o conceito de raça também massacrou qualquer forma outra de ser ou existir. Tudo aquilo que se afastava do modelo eurocentrado era tido como folclórico, crendice, superstição, e é assim até os dias de hoje. As formas outras de ser, saber e de existir eram postas na base de uma escala evolutiva que comparava os povos originários aos animais. Em resumo, a colonialidade foi a desumanização de todos os modelos de ser, pensar, fazer e existir através da categorização da raça legitimado enquanto padrão racionalista moderno.

Sobre os efeitos desse processo de dominação colonial no Brasil, podemos realizar um paralelo com as discussões iniciadas pela filósofa Sueli Carneiro (2005). Ela apropria-se de algo próximo aos moldes foucaultianos de relação de poder, que podemos relacionar aqui com o “dispositivo de racialidade”:

[...] 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 apropria-se do aparato epistemológico de Boaventura de Souza Santos para explorar os alicerces deste dispositivo e os silenciamentos que ele proporciona, propondo a ferramenta analítica denominada de “dispositivos de racialidade/biopoder” que opera através do “epistemicídio”. A racialização opera através do assassinato e da desumanização dos conhecimentos outros, mas a verdadeira sofisticação desse instrumento é o estabelecimento da branquitude enquanto padrão ontológico que acredita ser imperceptível. A racialização opera em todos os outros não pertencentes ao norte epistêmico, a branquitude materializa a “colonialidade do poder”, onde todos os povos que carregam consigo o legado da colonização desejam ser aquilo que jamais poderão se aproximar: ser o colonizador.

Grada Kilomba propõe uma forma bem lúdica e didática para demonstrar os jogos de projeção de desejo através do mito edípico em sua exposição “Desobediências Poéticas” (2019), dando contornos pós-coloniais para a alegoria narcísica (RIBEIRO, 2019, p. 14). Em suas obras Kilomba traz a narrativa de Narciso, um caçador tão belo que encanta entidades e todos os seres vivos, mas que não se interessa por ninguém, menosprezando a tudo e a todos. Por ter ignorado a deusa Nêmesis, Narciso é condenado a viver um amor impossível: apaixonar-se perdidamente por si próprio. Do outro lado da alegoria temos a figura de Eco, uma ninfa que cobria os casos extraconjugais de Zeus contando histórias para sua esposa, a deusa Hera. Ao descobrir tamanha traição, Hera amaldiçoa Eco a repetir as últimas palavras proferidas por aqueles de quem se aproxima e, em meio a sua peregrinação maldita, Eco encontra Narciso estático frente ao espelho d’água de uma lagoa. Eco também se apaixonou perdidamente por Narciso, que ignora por completo a presença da ninfa e ali, diante da lagoa, diz inúmeros elogios para sua imagem refletida tendo todas as palavras repetidas pela entidade amaldiçoada. Narciso define-se diante de sua auto-imagem e Eco não pode fazer nada a não ser repetir e repetir as palavras proferidas e ver o seu amado morrer. Segundo Kilomba:

Narcisista é esta sociedade branca patriarcal na qual todos nós vivemos, que é fixada em si própria e na reprodução da sua própria imagem, tornando todos os outros invisíveis. Eu, eu estou rodeada de imagens que não espelham o meu corpo. Imagens de corpos brancos, com sorrisos perfeitos, sempre a olharem-se a si próprios e a reproduzirem a sua imagem como o objeto ideal de amor. [...] Eco é o consenso branco. É ela quem repete, e quem confirma as palavras de Narciso. Ela segue-o silenciosamente, e cada momento do seu silêncio aplaude o discurso de Narciso (KILOMBA, 2019, p. 13-14)

Outra alegoria criada por Kilomba em sua exposição é o “cubo branco”, em sua argumentação a modernidade pode ser comparada um cubo branco em cujo interior estamos todos inseridos, vendo refletida a branquitude em cada face interna e externa no cubo. Uma realidade sintética feita para ser refletida, reproduzida, e para ignorar todas as figuras marginais que não se enquadram no padrão dominante. Podemos realizar aqui um paralelo desta obra de Kilomba com os estudos de Cida Bento, pois o cubo branco aproxima-se do “pacto narcísico da branquitude”:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão (BENTO, 2022, p. 25)

Esse pacto histórico silencia e dá uma falsa sensação de que a branquitude é invisível (FRANKEMBERG, 2004), mas a realidade é que a desumanização dos sujeitos outros tem como reação lutas constantes por reconhecimento da dignidade humana. Para além da estrutura histórica de dominação colonial, temos os ecos dessa modernidade racializadora nos dias atuais através de um apagamento da discussão racial na formação curricular dentro das instituições de ensino. Tal apagamento tornou-se pauta e uma luta constante do movimento negro (GOMES, 2012) para a criação de leis de ação afirmativa. A discussão sobre o racismo e o antirracismo desencadeou a elaboração da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos de História, Literatura e Artes. O caso específico da elaboração desta Lei é exemplar para demonstrar o quanto o currículo de História, assim como os dos demais cursos, é palco das disputas constantes para a concretização de um ensino emancipatório. Mas o mais significativo aqui é a centralidade da articulação dos movimentos sociais para a garantia de uma educação cidadã, que proporcione uma reparação aos danos históricos gerados para a população negra. Arroyo (2021) enfatiza o caráter emancipatório dos movimentos sociais do campo e da cidade quando estes reivindicam valores ontológicos enquanto uma luta contra-hegemônica, pois eles: “carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e sociedade” (ARROYO, 2012, p. 231). Ainda seguindo os apontamentos de Arroyo, vemos que os grandes educadores sempre foram os sujeitos sociais históricos, pois suas articulações sociais, culturais, econômicas e políticas sempre estiveram como bases da resistência de uma memória e uma história contra-hegemônica. Nilma Lino Gomes (2017) dá continuidade a esse pensamento ao demonstrar o quanto o movimento negro é um movimento educador, pois ele opera como produtor, articulador e sistematizador de saberes emancipatórios. Tal sequência produz aquilo que Gomes denominou de subjetividades desestabilizadoras.

No tocante a essa questão, os movimentos sociais podem ser compreendidos enquanto sujeitos históricos (ARROYO, 2021) produtores de saberes e subjetividades desestabilizadoras por disputarem dentro do campo da Educação a emancipação de saberes historicamente subalternizados. Modos de fazer, viver, saber, ser e existir que foram silenciados violentamente pelos colonizadores através do “epistemicídio”. Não foi ao acaso que os discentes do campus estavam debatendo a necessidade de ler, ouvir e discutir as obras de intelectuais negros e negras dentro do currículo dos cursos, o que eu estava assistindo ali naquela reunião era a articulação de subjetividades desestabilizadoras.

Por isso uma educação que se afaste da narrativa única do modelo hegemônico patriarcal/cristão/eurocêntrico/branco/heteronormativo se faz necessário dentro das salas de aula. Neste quesito, um clássico da pedagogia de Paulo Freire pode ser reinterpretado pela leitura interseccional de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021):

Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe, defendendo a linguagem mais robusta e carregada de poder dos ‘oprimidos’. Os ‘oprimidos’ de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos 15 aos de hoje: sem-teto, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos ‘opressão’ e ‘oprimido’ evoca as desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. (COLLINS; BILGE, 2021, p.212).

Os “oprimidos” de Freire se aproximam dos “condenados da terra” de Fanon (FERREIRA; SILVA, 2018), são categorias que podem ser lidas enquanto interseccionais¹, categorias que contribuem com a possibilidade da releitura dos currículos acadêmicos.

Reverendo o currículo do curso

As discussões realizadas no ambiente universitário ecoaram minha forma de pensar o ensino. Questionei-me sobre as possibilidades de atendimento das demandas do coletivo de alunos e alunas negros e negras, sobre como eu poderia somar à causa, respeitando a atuação dos agentes sociais e políticos. Por sorte, tive alguns inscritos em minha disciplina que participaram do acolhimento e, na aula inicial, fiz a apresentação da ementa do curso de história do Ensino de História, deixando alguns dias em aberto para o debate sobre quais temas poderíamos inserir no currículo. Ao todo eram quinze sessões presenciais, ofereci quatro encontros para que os discentes discutissem quais seriam as temáticas mais relevantes para o grupo². Depois de um debate surgiram as seguintes indicações: gênero, decolonialidade, lugar de fala e ensino religioso. Todas as quatro opções dialogam com o curso de Ensino de História e se relacionam no tocante ao quesito de reivindicarem a inserção de lutas sociais e históricas dentro do currículo de formação de futuros professores.

Ao serem questionados do por que daquelas sugestões, os discentes responderam que eram temas presentes nos debates e nas falas dos intelectuais públicos, alguns mencionaram que as temáticas sobre lugar de fala e decolonialidade estavam presentes nos discursos de figuras públicas representativas³ e influenciadores digitais, além dos debates interseccionais. Foi uma sugestão interessante, pois me colocava na condição de refazer meu programa de ensino e de estudar essas temáticas para a preparação das aulas. Aqui é importante ressaltar que uma educação que se propõe democrática no molde freiriano precisa dialogar e envolver a causa outra, a causa daqueles que estão à margem, dos que estão excluídos da estrutura hegemônica. Escutar aquelas demandas e ver o quanto eu precisava reelaborar o meu plano de curso faz-me perceber que é na troca com os discentes que eu reelaboro minha prática de ensino revelando a atualidade das palavras de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). E o estar no mundo ali era a presença dos integrantes dos coletivos e a participação conjunta da elaboração de parte do currículo ofertado.

Não foi ao acaso que a temática de gênero e raça surgiu nas falas dos discentes, a presença de sujeitos históricos marginalizados dentro de uma estrutura hegemônica faz surgir a contradição em cada proposta de diálogo. Pois os alunos e alunas trazem em seus corpos a experiência de se enxergarem ou não dentro do currículo acadêmico. Os coletivos são de suma importância, pois são canais de “construção de comunicação e cumplicidade” ampliando as “imagens desestabilizadoras” no ambiente em que atuam (GOMES, 2017).

Para a elaboração da aula, peguei representações oitocentistas presentes nos livros didáticos que geralmente são os desenhos feitos por Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret retratando o cotidiano dos escravizados pelas cidades imperiais na primeira metade do século XIX. Como a disciplina era história do ensino de História, preparei uma

¹Por mais que a escrita de Freire e Fanon tenham sido atravessadas pelo teor do sexismo e falocentrismo, é importante ressaltar a contribuição das categorias analíticas deste dois intelectuais para o desenvolvimento de uma teoria revolucionária na educação e na política (hooks, 2017, p. 69-70).

² Ao todo eram 29 pessoas inscritas nesta disciplina.

³ Como Sílvia Almeida e a própria Djamila Ribeiro.

aula em formato *Power Point* para ser exibido no projetor, a ideia é a de que o material poderia ser reutilizados pelos discentes em suas futuras aulas. A ideia era simples, demonstrar como a colonialidade opera na nossa intersubjetividade até os dias de hoje, desta forma, selecionei a seguinte imagem:



Figura 1: *Serragens de tábuas de madeira (Debret)*⁴

Convido o ou a leitora desse texto a realizar a seguinte reflexão: quando vocês observam esta imagem, qual é a primeira coisa que vem a cabeça de vocês para descrevê-la? Observe-a bem e responda mentalmente como vocês apresentariam esta imagem.

Esta foi a primeira e principal sugestão que ofereci aos discentes do curso de História e, por incrível que pareça, as respostas se resumiram a quatro escravizados trabalhando. Questionei sobre a imagem, se era um ambiente rural, urbano ou, ao que aparenta, uma região próxima ao mar (devido aos pássaros ao fundo, a areia onde os homens trabalham e uma pequena representação de um pequeno barco a vela no centro da imagem). Resumir tal imagem a quatro escravizados é a garantia da manutenção do negro enquanto sujeito passivo da história. Antes de destrinchar a proposta, gostaria de fazer uma citação longa, porém necessária, de um texto de David Roediger, revelando-nos nossa visão embotada no que diz respeito aos escravizados e escravizadas retratados nas fontes:

Considere uma escrava na plataforma do leilão, à espera de ser vendida. [...] imagine essa escrava sendo vista, examinada, na verdade, pelos compradores potenciais. Imagine o que ela sentia. Imagine-a tremendo e chorando, perdendo o controle e até procurando revidar. Estas tentativas de nos imaginarmos olhando para a plataforma do leilão e sentindo empatia pelos que eram vendidos encontram um lugar duramente conquistado na corrente dominante da cultura norte-americana. Mas pouca coisa nos prepara para ver essa escrava como alguém que, olha que estuda os compradores. (ROEDIGER apud FRANKENBERG, 2004, p. 314).

A imagem contemplada nas palavras de Roediger, a partir da sua observação crítica destinada à historiografia norte-americana sobre o tema, é utilizada, aqui, para fazer um paralelo da historiografia brasileira acerca da escravidão e liberdade e o reflexo desta sobre a imagem de mulheres e homens escravizados reverberada no campo do ensino. No Brasil, a historiografia brasileira emergida a partir dos anos 1980 bebeu das metodologias da Micro-

⁴ "Sawing Wood Planks, Brasil, 1816-1831", *Imagens da Escravidão: Um Registro Visual do Comércio Africano de Escravos e Vida Escrava na Diáspora Africana Primitiva*. Acesso em: 21 de dezembro de 2021, <http://www.slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/931>.

história e da História Cultural, dando novos contornos para a agência e a resistência dos sujeitos negros e seus agrupamentos diante da realidade escravocrata. No entanto, essa discussão parece estar distante do âmbito do ensino, pois, por onde aplico esse conteúdo, percebo a resistência (ou dificuldade?) dos alunos em relacionar tal aparato metodológico com a análise das fontes. Tal resistência tem bastante a ver com uma produção sobre as agências de escravizados e escravizadas que, apesar de robusta, ainda reflete de forma insuficiente sobre o campo do ensino, e, portanto, ainda se impõe como um desafio, no fazer didático, analisarmos as pessoas e coletividades negras enquanto sujeitos históricos produtores de modos de saber, viver, fazer e ser nos contextos e realidades concretas das suas experiências históricas.

Após apresentar a imagem aos alunos, contextualizo a obra e o autor. O desenho foi feito por Jean Baptiste Debret e publicada na primeira metade do século XIX em sua obra “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”, é importante ressaltar que Debret foi um dos artistas franceses trazidos ao Brasil pela realeza portuguesa e que contribuiu na fundação da Academia de Belas Artes. Além do trabalho oficial o artista francês dedicou-se a pintar o cotidiano do Rio de Janeiro, segundo o pesquisador Leenhardt (2013), o ato de retratar a rotina dos trabalhadores e da rua está intimamente relacionado ao legado da experiência de ter vivido a Revolução Francesa.

Quando Debret foca no trabalho dos quatro homens, ele não está apenas pintando os escravizados, mas seus instrumentos, seus maquinários, suas formas de operá-los, seus modos de fazer e trabalhar. O artista nos deixa seu relato sobre cotidiano dos sujeitos históricos negros, mas esse mesmo legado é silenciado pelo “epistemicídio” que parece embotar os olhos dos meus interlocutores. É um tipo de apagamento dos sujeitos históricos que ocorre por aquilo que Du Bois (1999) denominou de “véu da raça” que envolve o corpo negro e o coloca em uma outra categoria. Este mesmo corpo é desumanizado, nas palavras de Frantz Fanon: “o negro não é um homem. Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida” (FANON, 2008, p.26).

O fato de meus interlocutores enxergarem apenas quatro escravizados e não sujeitos históricos com seus modos de pensar, ser, fazer e existir é o que considero a concretização da intersubjetividade colonializada. Foi a elaboração desta aula e os resultados das discussões que me despertaram a vontade de iniciar um projeto extensão que concorreu, ganhou e recebeu o financiamento do edital⁵ da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Inovação da Prefeitura de Campos dos Goytacazes.

Por uma pedagogia decolonial

O movimento inicial foi ofertar um curso de extensão no segundo semestre de 2019⁶ com base na experiência apresentada no tópico anterior. A ementa do curso foi baseada nos autores e autoras que discutiam decolonialidade e formas outras de compreensão do mundo. Tal como nas aulas ministradas dentro da universidade, a temática da decolonialidade foi apresentada através das pinturas dos artistas oitocentistas e os debates giravam em torno da percepção dos sujeitos ocultados pelo “epistemicídio” colonial⁷.

⁵EDITAL N° 02/2019 - Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. PROCESSO DE SELEÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO E SELEÇÃO DE ESTUDANTES BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DE INICIAÇÃO TECNOLÓGICA E DE EXTENSÃO.

⁶ AFRO-BRASILIDADES: Debates sobre a Lei 10.639/03.

⁷ O material do curso de extensão também se tornou projeto de pesquisa e produtos (SOUZA; SANTOS, 2021; SOUZA, 2022, SOUZA, 2021, SOUZA, 2020).

Mas, assim como a elaboração do plano de Ensino de História junto aos discentes, pensei em fazer um curso de extensão que dialogasse com aquelas mesmas pessoas que realizaram o acolhimento dentro da universidade. Uma proposta que possibilitasse um recorte interseccional em um debate direto com o corpo discente, buscando dialogar com as diversas demandas:

Alinhar a abundante literatura sobre identidades interseccionais a contextos escolares reais pode ser bastante útil para docentes e profissionais da educação. Quando as políticas de diversidade se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre jovens que veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela interconectividade de suas experiências heterogêneas. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 266).

Partindo dessa ideia, entrei em contato com as lideranças dos coletivos artísticos negros das universidades públicas e privadas, além do Instituto Federal de Campos dos Goytacazes. O curso de extensão tinha como principal objetivo o atendimento das demandas já citadas, além de abrir o espaço para o debate sobre outras questões pulsantes para os inscritos. Dessa forma, conversei com os integrantes dos coletivos negros na intenção de explicar a minha proposta e pedir para que realizássemos uma parceria para a formulação da ementa. Outra troca realizada foi a divulgação que os coletivos fizeram do curso de extensão, que possibilitou o grande número de inscritos. Foi dessa articulação que nasceu o curso de extensão Afro-Brasilidades, em suma, uma prática pedagógica que assumiu o caráter de um “projeto político/poético/estético/antirracista/decolonial” (RUFINO, 2019, p. 42).

A ementa era a concretização de um compromisso de atuação conjunta com os coletivos artísticos negros, onde as sessões seriam divididas em duas partes: a primeira se concentraria em uma exposição oral seguida de debate com os inscritos; a segunda era um espaço onde os integrantes dos coletivos podiam se apresentar através de suas performances e contarem a história da fundação de seus coletivos, os motivos e a conjuntura em que os grupos foram formados e como eles e elas se envolveram com luta contra hegemônica. Foi nesse ambiente que conheci Laís Lino do Coletivo Artístico Saravá do Instituto Federal Fluminense, Jones Rosa Campos e Lucas Nicola Alves Rosendo Reis do Coletivo Artístico Negro Geneci Maria da Penha da mesma instituição e Gabriel Leonardo Machado Alves e Matheus Gomes dos Santos Ribeiro do Coletivo Artístico Dores Enjauladas da Universidade Federal Fluminense.

Foi uma experiência enriquecedora para o meu ato de professorar quando vi a concretização de um movimento de integração entre os coletivos artísticos negros, não que os grupos não se conhecessem, mas havia momentos nas apresentações onde os grupos trocavam informações sobre questões burocráticas para poderem atuar em suas instituições de ensino. Isso traz a relevância e a importância da transformação do chão da sala de aula em um lugar de trocas e articulações entre os movimentos sociais (ARROYO, 2012).

Ao reelaborar a ementa do curso de Ensino de História e do curso de extensão, aproximo-me da noção de “pedagogia decolonial” ou “interculturalidade crítica” de Catherine Walsh (2009), compreendendo que o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica não teria sido gestada no ambiente acadêmico, mas sim dentro das discussões políticas organizadas pelos movimentos sociais, movimentos emancipatórios e contra-hegemônicos. Por isso a necessidade de ir até os coletivos artísticos negros e inseri-los, não apenas na pauta da ementa do curso, mas acioná-los enquanto agentes na elaboração curricular. Uma

proposta de ensino democrático que tem compromisso com o diálogo com os sujeitos historicamente subalternizados, marginalizados e silenciados precisa levar em conta os modos outros de ser, fazer, pensar e existir:

Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. Isso seria, utilizando as categorias de Boaventura de Sousa Santos (2005, p.172), um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos, diferenças etc. – e pensar e trabalhar a partir das emergências que se revelam “através da ampliação simbólica de pistas ou sinais” da própria experiência, particularmente a dos movimentos sociais. (WALSH, 2009, p. 22)

A articulação junto aos coletivos artísticos negros foi de suma importância para a minha prática de ensino, pois me proporcionou a oportunidade de dialogar com as subjetividades desestabilizadoras que agem nas margens da estrutura hegemônica, mas que, ao agir, reformulam seu entorno resistindo e acolhendo a experiência daqueles que são silenciados pelo “epistemicídio”. O curso de extensão Afro-Brasilidades não se limitou apenas ao espaço de formação contemplado pelo Edital em 2019, a experiência atravessou e atravessa a elaboração de cada um dos cursos que ministrei em minha carreira acadêmica e que estou compartilhando neste artigo no intuito de divulgar os produtos da articulação junto aos coletivos que operam dentro das instituições de ensino.

Uma educação que se intitule democrática e compromissada com a causa antirracista precisa realizar um passo para além da produção intelectual, precisamos atuar em conjunto com as subjetividades desestabilizadoras. Precisamos rever o nosso método de professorar junto às formas outras de produção de conhecimento, pois o universo de possibilidades que se abre diante das demandas dos coletivos e movimentos sociais no meio acadêmico revela o quanto a monocultura epistemológica silenciou e assassinou para tornar-se hegemônica.

Referências

ARROYO, Miguel. Memórias de educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; [et al. Organização]. *Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021, p. 11-29.

ARROYO, Miguel. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete (org.). *Dicionário de educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Cida. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

DU BOIS, William Edward B. *As almas do povo negro*. Rio de Janeiro: Ed. Lacerda, 1999.

FANON, Franz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. 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, M. de F.; SILVA, J. A. N. da. *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 74-113.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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, vol. 1, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador*. Petrópolis: Vozes, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. Ilusões Vol. I Narciso e Eco. In: KILOMBA, Grada. *Grada Kilomba: Desobediências Poéticas*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019, p. 9-15.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do império brasileiro. *Sociologia & antropologia*. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 3, p. 509-523, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. 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, p. 27-54.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 01-18, 2017.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009, p. 73-118.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward*. Petrópolis: Vozes, 2014.

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*, vol.1, p. 61-79, 2021.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. O cruel jogo da ocultação: proposta de ensino para o cumprimento da Lei 11.645/08 e o enfrentamento do epistemicídio. In: *Ensinar História: Etnicidades*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2022, vol.1, p. 1-224.

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: *Caminhos da Aprendizagem Histórica: Africanidades e Cultura Afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/ UERJ, 2021, vol.1, p. 51-60.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Descolonizando olhares: metodologia para compreender o negro como um sujeito histórico. In: *Ensino de história: teorias e metodologias*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, p. 43-53.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula(orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009, p. 23-72.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 63, p. 237-280, 2002.

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

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e proposta*. São Paulo: Editora 7 Letras, 2009, p. 12-42.

Notas de autoria

Luiz Gustavo Mendel Souza é doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense e professor do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste e do Programa de Pós Graduação de História da UFPE. E-mail: luizgmendel@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Coletivos Negros enquanto Subjetividades desestabilizadoras: Contribuições para a formulação de uma prática de ensino de História Decolonial. *Sæculum – Revista de História*, v. 28, n. 48, p. 208-221, 2023.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de Campos dos Goytacazes

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 27/02/2023.

Modificações solicitadas em 01/06/2023.

Aprovado em 15/06/2023.