

---

*ORUNMILÁ E ALEGORIA DA LINGUAGEM: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA QUE RECONHEÇA OS MODOS DE FAZER, SABER E SER*

*ORUNMILÁ AND THE ALLEGORY OF LANGUAGE: FOR A HISTORY TEACHING THAT RECOGNIZES THE WAYS OF DOING, KNOWING AND BEING*

---

Luiz Gustavo Mendel Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo é fruto de uma reflexão teórica sobre uma constatação ocorrida em uma aula ministrada no curso de ensino de História e o seu desdobramento em pesquisa, curso de extensão e de formação continuada. A proposta foi analisar junto ao corpo discente a possibilidade de enxergar os negros e negras presentes nas fontes históricas oitocentistas enquanto sujeitos históricos produtores de formas de fazer, saber e ser. Para dar conta da experiência do ensino, pesquisa e extensão, o texto encontra-se dividido em quatro partes, apresentando a problemática e a forma de abordá-la, o aparato teórico escolhido e sua aplicação e, por último, o relato de uma pesquisa itinerante que operou no interior de três estados brasileiros (Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco).

**Palavras-chave:** Sujeito histórico negro; formas de fazer; pesquisa itinerante

**Abstract:** This article is the result of a theoretical reflection on a finding that occurred in a class taught in the History teaching course and its development in research, extension and continuing education courses. The proposal was to analyze, together with the student body, the possibility of seeing black men and women present in nineteenth-century historical sources as historical subjects who produced ways of doing, knowing and being. To account for the experience of teaching, research and extension, the text is divided into four parts, presenting the problem and the way to approach it, the chosen theoretical apparatus and its application and, finally, the report of a research itinerant that operated in the interior of three Brazilian states (Rio de Janeiro, Bahia and Pernambuco).

**Key-words:** Black historical subjects; ways doing; research itinerant

---

<sup>1</sup> Professor do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5166>

## **Problematizando uma pesquisa itinerante**

Este artigo é fruto de uma reflexão teórica sobre uma constatação ocorrida em uma aula ministrada no curso de ensino de História e o seu desdobramento em pesquisa, curso de extensão e de formação continuada. A proposta foi analisar junto ao corpo discente a possibilidade de enxergar os negros e negras presentes nas fontes históricas oitocentistas enquanto sujeitos históricos produtores de formas de fazer, saber e ser. Mas o resultado foi, predominantemente, um olhar que resumia os negros e negras retratados nas fontes enquanto mão-de-obra escrava, não havia potencialidades produtivas para além da mácula da escravidão.

É assombroso deparar com este resultado mesmo após 20 anos na promulgação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatória o ensino de História da África e cultura Afro-brasileira nas licenciaturas de História, Literatura e Educação Artística. Esse mesmo olhar embaçado diante dos sujeitos históricos outros também se manifestou nos cursos de extensão e de formação continuada. Para compreender o cruel fenômeno do apagamento da agência do negro na história, aproximo-me da literatura decolonial e afro-diaspórica.

Para dar conta da experiência do ensino, pesquisa e extensão, o texto encontra-se dividido em quatro partes, apresentando a problemática e a forma de abordá-la, o aparato teórico escolhido e sua aplicação e, por último, o relato de uma pesquisa itinerante que operou no interior de três estados brasileiros (Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco). Para iniciar a discussão, convido os leitores e leitoras a realizar um paralelo com a mitologia iorubana sobre a relação entre a sabedoria de operar com o destino dos sujeitos outros e a linguagem.

### **A linguagem que dá vida é a mesma que mata**

Faço uma citação que, embora longa, será o fio condutor deste texto. O trecho encontra-se no artigo de Renato Noguera (2018) sobre a filosofia de Orunmilá e sua estratégia para conquistar o direito de ser o detentor do Ifá. Segundo Noguera, Ifá seria “um sistema divinatório estruturado de modo complexo a partir de arranjos que envolvem basicamente 16 odus (caminhos) resultando em 256 possibilidades para cada circunstância” (NOGUERA, 2018, p. 32). A noção de conhecimentos, segredos e destino está intrinsecamente relacionada a comida, naquilo que se ingere e qual o elemento escolhido para tal:

Nos tempos imemoriais, Olodumarê encarregou seu filho Obatalá, o senhor do pano branco, de definir dentre orixás, qual mais sabedoria teria. O motivo: definir quem Ifá guardaria. Obatalá precisou definir quem seria guardião de Ifá. Ele convidou Orunmilá para provar sua

sabedoria, pediu-lhe que preparasse uma iguaria. Obatalá ordenou: “traga a melhor comida do mundo!”. Orunmilá aceitou o desafio e não demorou muito. Ele seguiu para a cozinha colocou fogo na madeira, água na panela; do touro trouxe a língua e da plantação, inhame. Na água quente em panelas diferentes, língua e inhame. Um tempero com raízes e flores. Orunmilá levou o prato até Obatalá, este depois de comer comemorou alegremente a melhor comida do mundo. Orunmilá estava sorridente; mas, quando pensava em agradecer ficou mudo. Obatalá pediu que ele fizesse a pior comida do mundo e sem demorar muito voltou com um prato de língua de touro com inhame. O senhor do pano branco observou a iguaria espantado, olhos esbugalhados, pensando: “como pode o mesmo prato ser o melhor e o pior?”. Mas, depois de comer confirmou que Orunmilá tinha acertado e, com a graça de Olodumarê, o consagrou senhor dos segredos de Ifá (NOGUERA, 2018, p. 33).

Retomando a argumentação de Noguera, a língua de touro pode ser interpretada enquanto a palavra, desse modo, a linguagem pode ser interpretada como a melhor e a pior comida do mundo. Dependendo do alimento que ingerimos, podemos oferecer o que há de melhor e pior em nós para os demais. Assim também é a linguagem, precisamos nos atentar para a linguagem para compreender como estamos abordando determinados temas, como trazemos em nossa própria fala e como tratamos a existência dos sujeitos outros, pois, a mesma linguagem que humaniza é a mesma que bestializa o outro. A mesma palavra que dá vida é a mesma que assassina as formas outras de ser no mundo.

Nesse ponto, podemos traçar um paralelo com as leituras do intelectual martinicano Frantz Fanon (2022) sobre a semântica do colonialismo, pois este é um fenômeno que desumaniza o sujeito colonizado, bestializando-o e limitando o seu universo dentro de sua própria terra de origem. O psiquiatra e filósofo negro já apontava para essa problemática em meados do século XX, Fanon demonstrou o quanto a desumanização operava revestindo este sujeito negro por meio da epidermização da raça (FANON, 2020, p.25), em que travestimos o outro com o rótulo da inferioridade e o legamos o espaço da inexistência diante da realidade.

## **Primeiros passos**

Desde 2019 tenho dado prosseguimento à um projeto de pesquisa que se iniciou em uma aula específica sobre Educação para as Relações Étnico Raciais. Eu estava ministrando o curso de Ensino de História para discentes dos últimos períodos da Universidade Federal Fluminense<sup>1</sup> e me deparei com a dificuldade que os alunos e alunas tinham de compreender os negros retratados nos desenhos por Rugendas e Debret enquanto sujeitos históricos produtores de conhecimento e técnicas de trabalho. O intuito da aula era confrontar o corpo discente sobre o que

eles enxergavam em algumas imagens dos viajantes estrangeiros do início do século XIX. As figuras foram selecionadas com base nas imagens presentes nos livros didáticos que contribuem para compor o imaginário do alunado sobre a escravidão (BITTENCOURT, 2004). Porém, esse imaginário congela e engessa os negros enquanto sujeitos passivos nas imagens, eles são vistos apenas enquanto força de trabalho escrava, uma representação caricatural que assassina qualquer possibilidade outra de compreendê-los para além da escravidão africana (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012).

Essa experiência didática fez acender um alerta para o problema da representação dos negros no Brasil escravista. Essa problemática toma uma proporção ainda maior devido à questão dessa aula ocorrer após dezesseis anos da promulgação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística. Mas esta ocorrência me despertou para a realização de um projeto de pesquisa e de extensão sobre a temática<sup>2</sup>.

Inicialmente, fiz um curso de extensão<sup>3</sup> sobre a temática da questão étnico-racial que atendia aos discentes de todas as universidades da cidade de Campos dos Goytacazes no interior do estado do Rio de Janeiro. A proposta inicial eram reuni-los com o debate bibliográfico atual como “diáspora” (HALL, 2003; GILROY, 2001), “decolonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009) e outras ferramentas teóricas que possibilitassem compreender os locais de produção cultural negra enquanto espaços de resistência e de criação e recriação de identidade em um país escravocrata.

A pesquisa foi centrada em estudar os livros de ensino básico da rede municipal de ensino da prefeitura de Campos dos Goytacazes<sup>4</sup>, buscando os capítulos em que aparecem conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos livros didáticos (SOUZA; SANTOS, 2021).

Outro fruto desse trabalho foi o curso de formação continuada<sup>5</sup> ofertado para os profissionais da educação da prefeitura municipal de Campos dos Goytacazes (SOUZA, 2022). Mas foi na elaboração dos *slides* para o curso de extensão e de formação continuada que tive contato com o site que seria minha principal fonte de pesquisa e de material para elaboração das aulas, o *slaveryimages*<sup>6</sup>. Em suma, o site é um repositório de documentos imagéticos sobre a presença do comércio de escravizados pelo mundo. A escolha das imagens tinha como principal objetivo trazer o cotidiano dos sujeitos históricos negros que preenchiam as ruas do Brasil colonial e imperial. Mas a cada curso ministrado, a cada aula elaborada e aplicada, percebia no

processo de ensino e aprendizagem um fenômeno muito curioso e cruel, o silenciamento dos negros enquanto sujeitos nas imagens oitocentistas.

Um exemplo é a imagem abaixo de título o “cirurgião africano” realizado por Jean-Baptiste Debret (2016). Neste desenho, o artista francês retrata o trabalho realizado por um cirurgião em meio à cidade, além da presença dos demais pacientes que aguardam o seu atendimento. Quando utilizei esta imagem em meio aos cursos que lecionei, constatei a dificuldade de muitos dos discentes e profissionais da educação em entender a ação do sujeito na imagem enquanto um trabalhador da saúde, que opera com conhecimentos específicos da cura como ventosas e aplicação de ervas medicinais:

**Imagem 1:** O Cirurgião Africano



**Fonte:** <http://www.slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/929>.  
Acesso em: 06 de maio de 2023.

Enfatizo em minhas aulas a informação de que Jean-Baptiste Debret foi um dos artistas trazidos pela corte real portuguesa para compor o conjunto de profissionais da Missão Artística Francesa (1816) que mais tarde fundariam a Academia Imperial de Belas Artes (1826). Enquanto esteve no Brasil, o artista iria dividir seu tempo entre pintar as glórias do império luso e a realização de um trabalho marginal: retratar o cotidiano dos trabalhadores pelas ruas da capital da colônia (LEENHARDT, 2013). Segundo Leenhardt, o legado histórico da Revolução Francesa iria atravessar o corpo do artista e o deixaria com um olhar mais aguçado para a percepção e para a elaboração dos desenhos sobre os trabalhadores do início do século XIX na capital brasileira. Quando Debret retratava o cotidiano dos trabalhadores, ele buscava realizar um diário de viagem que demonstrasse para seus futuros leitores

a experiência de caminhar pelas ruas do Rio de Janeiro. Dentre os personagens que ele escolheu está o cirurgião africano:

O cirurgião negro, tão falante quanto os nossos brancos empíricos, aplica sua habilidade em se tonar respeitado pelos seus compatriotas, que o veneram como um sábio inspirado, pois ele sabe emprestar às suas receitas um fundo misterioso e, mediante tais sortilégios, disfarça o simples curativo que os seus doentes já conhecem por tradição (DEBRET, 2016, p. 310).

Não que o pintor francês fosse isento dos preconceitos de seus contemporâneos, em suas palavras: “São, entretanto, somente os pobres que reconhecem a esses charlatães, pois as pessoas mais abastadas mandam tratar seus negros pelo cirurgião da casa” (DEBRET, 2016, p. 310).

Mas a escolha da imagem é para confrontar meus interlocutores sobre a possibilidade deles e delas enxergarem os sujeitos históricos negros, sujeitos estes que serviram de inspiração para Jean-Baptiste Debret retratá-los. A questão posta é a mesma que norteia a elaboração deste artigo: como a nossa linguagem é capaz de rotular estes sujeitos históricos? Será que somos capazes de enxergá-los como detentores de saberes e vê-los enquanto indivíduos produtores de conhecimento em um Brasil escravista? Estas e outras questões foram colocadas diante de meus interlocutores junto à outras imagens oitocentistas para despertá-los sobre o quanto a nossa linguagem pode ser capaz de dar a vida e assassinar os sujeitos outros.

Foi essa constatação que deu corpo para o prosseguimento das minhas inquietações, havia um bloqueio epistêmico que inviabilizava meus alunos e alunas de compreenderem os homens e mulheres negras enquanto pessoas que usavam as cidades para além da escravidão. Algo que envolvia os sujeitos presentes nas fontes com uma neblina que embotava os olhos de meus interlocutores, aquilo que o sociólogo e ativista negro norte americano Du Bois denominou de “véu da raça” (DU BOIS, 1999, p. 39) no final do século XIX, que cobre completamente os corpos negros e não os permite construir uma autoconsciência, podendo apenas se enxergar e se classificar por meio das categorias impostas pelo outro. Tanto nos cursos de formação continuada quanto nas aulas dos cursos acadêmicos e de extensão, fui confrontado pelas falas de profissionais da educação e de futuros professores que não percebiam suas dificuldades em olhar para além do “véu da raça”.

Foi em meio à essa realidade que tive contato com a literatura sobre modernidade/colonialidade que me possibilitou dar uma nova luz sobre este processo de silenciamento e apagamento das formas outras de conhecimento presente nos currículos escolares.

## O legado romântico para a colonialidade

No campo do ensino de História, os ecos da colonialidade manifestam-se no estabelecimento de uma História romântica do século XIX que narra os grandes acontecimentos e a biografia de heróis centrados no território europeu, legando a estes o título de História do mundo (FANON, 2020). No campo da historiografia, as demandas sociais e intelectuais do século XX por novos métodos de análises de fontes e pelo surgimento de sujeitos silenciados corroboraram para a elaboração da escola dos Annales (BURKE, 1991), para o surgimento da *New Left Review* inglesa, a *Micro História* italiana, a *História Social* e a *Nova História Cultural*. Mesmo assim, os bancos escolares ainda se encontram à margem destas discussões e tem sofrido com o constante desinteresse do alunado ao que se refere à disciplina (CERRI, 2011). Porém, foi nas últimas décadas do século XX que o campo do ensino de História se aprofundou em pesquisas dentro e fora das salas de aula para a compreensão e a resolução dos entraves ocorridos entre a História e a realidade social e cultural das escolas (MONTEIRO, 2007). Segundo o historiador Jörn Rüsen (2001), a dimensão cognitiva – que seria o campo de conhecimento alicerçado pela teoria e metodologia da História – da cultura histórica foi alvo dos principais empreendimentos dos historiadores desde o século XIX, tendo como consequência o distanciamento da ciência histórica na academia e as salas de aula. Esse fosso entre a o campo científico e a comunidade escolar foi preenchido pelos profissionais do campo da Pedagogia, mas o autor propõe a assunção da responsabilidade pelos historiadores por este distanciamento da academia e a escola por meio da área da Didática da História (RÜSEN, 2001). A soma de uma História romântica localizada no contexto europeu e manifesta como mundial, junto à complexidade da realidade social das escolas do século XXI, tornam-se um terreno fértil para a perpetuação hegemônica do pensamento colonial.

Por isso a proposta da elaboração deste texto, um diálogo com as teorias pós-coloniais e decoloniais para repensar as práticas de ensino de História em sala de aula, por meio de cursos de formação continuada, extensão e ensino que se tornaram uma pesquisa frutífera para problematizar os vinte anos da Lei 10.639/03.

## A colonialidade e o cubo branco

O principal questionamento é: como é possível que os alunos e alunas do curso de História que estão sendo formados com o cumprimento da Lei 10.639/03 não consigam compreender os negros enquanto sujeitos históricos apesar da escravidão? Essa problemática ecoou duramente os meses iniciais da pesquisa e da elaboração dos cursos de extensão e de formação continuada. Foi na literatura decolonial que

pude aprofundar minhas reflexões sobre o processo do massacre do sujeito outro para além do corpo físico, um outro tipo de violência, uma agressão subjetiva, um assassinato epistemológico, aquilo que Boaventura de Souza Santos denominou de “epistemicídio” (SOUZA SANTOS, 1999). Em suma, a episteme é o conhecimento produzido pelos sujeitos históricos, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos nos alerta para o processo de silenciamento e assassinato de todas as formas outras de produção de conhecimento para além da modernidade europeia. A colonialismo e o seu legado invisibilizou e bestializou os conhecimentos produzidos pelos povos originários, povos africanos, afrodescendentes, asiáticos dentre outros, naquilo que o autor denominou de sul epistêmico.

No Brasil, a filósofa e ativista negra Sueli Carneiro tratou desse massacre epistêmico voltado para os corpos negros por meio do silenciamento e da violência de Estado identificando o epistemicídio por meio do dispositivo de racialidade/biopoder (2005). Os corpos negros são perseguidos porque são negros e essa perseguição é operada por um aparelho burocrático que racializa e desumaniza sujeitos históricos. Naquilo que pode ser aproximado da “necropolítica” do filósofo camaronês Achille Mbembe (2016), basicamente uma gestão de morte das massas operada pelo próprio Estado. Carneiro e Mbembe nos fazem refletir sobre a normalização da violência de Estado exercida pelos dispositivos de Estado, que não se encerra na violência física, mas que se expande para outros tipos de abusos como a intolerância e o racismo religioso gerados pelo epistemicídio. Interessa-me focar mais no epistemicídio neste artigo, pois os silenciamentos que atravessam os corpos dos sujeitos negros e negras na história do Brasil são fruto daquilo que Anibal Quijano chama de “colonialidade do poder” (2009).

Diferente da colonização que operou por meio da exploração das colônias pelo viés do aparato militar, das guerras, das estruturas políticas, econômicas, culturais e religiosas, a colonialidade operou por meio da dominação epistêmica. A grande prova disso é que o colonialismo, enquanto período histórico, teve um fim, mas os padrões coloniais ainda operam nas organizações burocráticas e culturais nas antigas colônias. A este fenômeno Quijano chama de colonialidade, uma estrutura de dominação colonial que opera na intersubjetividade do colono, em suma, somos educados a ser aquilo que jamais seremos: os colonizadores. Segundo o sociólogo peruano, a dominação refinada da colonialidade está intrinsecamente relacionada a “colonialidade do poder” ou classificação social, que seria a classificação e hierarquização social, primeiramente pelo gênero, depois pela coloração da pele. Em suma, estas classificações receberam a legitimidade científica da Modernidade, que operou como centro de referência epistêmica para todo o mundo eurocentrado ten-

do como contrapartida a racialização dos povos não europeus. Para os intelectuais decoloniais a colonialidade é a outra face da modernidade (MIGNOLO, 2017).

O preço dessa racialização e hierarquização dos povos outros teve como consequência o silenciamento e assassinato das formas outras de saber (a colonialidade do saber) e as formas outras de ser (colonialidade do ser). Desse modo, não há formas outras de produção de conhecimento, formas de fazer, saber e ser para além do olhar colonial e a maior prova disto é a dificuldade da compreensão dos sujeitos negros enquanto agentes históricos por discentes e docentes das áreas das Ciências Humanas na atualidade. Foi o que constatei no ministrar de meus cursos.

Percebo em minha experiência didática a concretização da violência colonial que enclausura o sujeito histórico negro naquilo que Frantz Fanon denominou de “zona do não-ser” (2020). Entendo que a colonialidade criou na educação uma lente que possibilita enxergar o mundo de uma única forma apenas, uma forma eurocentrada, uma forma engessada no padrão do norte epistêmico (SOUZA SANTOS, 2009). A psicóloga e artista negra portuguesa Grada Kilomba (2019) utiliza uma alegoria muito frutífera para que possamos compreender a dominação colonial, ela nos mostra que tal padrão de dominação colonial pode ser comparado a um cubo branco, em que reflete a branquidade em cada uma de suas faces internas e externas. Os sujeitos que são inseridos nessa realidade, ou seja, no interior do cubo, só conseguem ver branquidade para onde quer que olhem, a colonialidade pode ser entendida da mesma forma. Todos os sujeitos outros presentes nas colônias são jogados no interior deste cubo branco e buscam se compreender e se identificar com a branquidade dominante, uma branquidade que se estabelece por meio da violência colonial enquanto hegemônica e universal, mas que se acredita enquanto não marcada (FRANKEMBERG, 2004).

Frantz Fanon já se atentava para isto no meado do século XX: “O branco está fechado na sua branquidade. O negro na sua negrura” (FANON, 2020, p. 23). Uma branquidade que é dita e vista enquanto universal, embasada em um padrão moderno europeu, mas que se constituiu por meio das ausências de qualquer outra forma de compreensão de mundo (SOUZA SANTOS, 2002). No tocante a essa questão, a alegoria do oráculo de Ifá se torna bastante elucidativa, a linguagem que dá a vida também é a mesma linguagem que pode ocasionar a morte: “A linguagem é um modo de imprimir realidades. Por essa razão, “a língua de touro com inhamé” pode ser um ótimo prato ou uma péssima comida. O que está em jogo é o preparo da linguagem, o uso das palavras” (NOGUERA, 2018, p. 34).

A forma como são tratados os sujeitos históricos podem torná-los heróis ou vilões, mas em nosso caso específico, a linguagem investida pelos valores da colonia-

lidade despotencializam os sujeitos negros e negras presentes nas fontes históricas. A linguagem aqui pode ser compreendida pela alegoria do cubo branco de Kilomba que só reflete brancura. Desse modo, as fontes históricas são lidas por meio do olhar da branquitude e, se os negros retratados eram escravizados, dificilmente poderão ser compreendidos enquanto sujeitos produtores de modos de saber, fazer e ser.

## Uma pesquisa itinerante

Tive a possibilidade de dar prosseguimento a minha pesquisa no ano de 2021 no Instituto Federal de Ilhéus, foi no segundo semestre deste ano que a coordenação pedagógica dos cursos incentivou os professores a se inscreverem no edital emergencial para a manutenção dos alunos e alunas na instituição<sup>7</sup>. O edital estava relacionado às ações emergenciais para a manutenção dos estudantes no instituto devido à pandemia de Covid-19, tudo on-line, auxiliando-os com bolsas de pesquisa. Apresentei o material dos cursos ministrados para as alunas bolsistas e pedi para que elas entrassem no site imagens da escravidão e selecionassem desenhos dos viajantes brasilianistas do século XIX. Somente o material que causassem estranhamento nelas. Por meio deste estranhamento, elas propusessem recortes temáticos para a pesquisa.

A proposta que mais me chamou a atenção foi a noção de moda. A aluna apresentou a seguinte imagem:

**Imagem 2** – Escravas de diferentes nações



Fonte: <http://www.slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/2692>.  
Acesso em: 06 de maio de 2023.

A construção identitária presente no cabelo das mulheres negras do início do século XIX é tão potente que chamou a atenção do artista francês. Na descrição

presente na prancha 70 (DEBRET, 2016, p. 239) vemos: “Para completar as recordações de um viajante europeu, que visite a capital do Brasil, reuni aqui uma coleção de negras de raças e condição variadas.” Certamente Debret reforça a questão de que muitas das escravizadas se vestiam igual a sua proprietária: “N.1 Rebolo, criada de quarto imitando com sua carapinha o penteado de sua senhora” (primeira mulher da fila de cima da esquerda para a direita), mas na mesma prancha o pintor retrata: “N.9 Moçambique, negra livre recém-casada” (Segunda mulher da fila de baixo da esquerda para a direita) e “N. 14 Benguela, escrava vendedora de frutas, penteada com vidrilhos” (terceira mulher da fila de baixo da direita para a esquerda).

Chama tanto a atenção do artista francês na capital do Brasil oitocentista quanto a de uma jovem negra de 17 anos que está cursando o Ensino Médio Técnico do Instituto Federal em Ilhéus no estado da Bahia. A linguagem escolhida pela bolsista foi a da moda, que sinceramente estava distante de meus interesses quando iniciei a pesquisa em 2019, mas o olhar de um corpo negro feminino atravessado pelos processos identitários fez-se perceber a moda para encontrar as sujeitas históricas negras. Podemos ler os exemplos de Debret e entender as vestimentas, ornamentos e os cabelos das escravizadas enquanto formas de extensão da riqueza dos senhores e senhoras de escravos, mas há na mesma prancha figuras de mulheres que não estão sendo retratada devido a relação com os seus senhores. Os cabelos e ornamentos transparecem o lugar de pertencimento destas sujeitas históricas, podendo ser compreendido por meio de uma “estética diaspórica” (HALL, 2003, p. 34) com a capacidade de recriar a identidade dentro da escravidão. As diferentes nações são manifestas nas tatuagens como menciona Debret:

A tatuagem é praticada de diversas maneiras, por incisões de inúmeras formas, gravuras pontilhadas ou simplesmente linhas coloridas. No Rio de Janeiro é esta a maneira mais comum e pode ser observada diariamente nas negras e a isso levadas pela saudade de sua pátria (DEBRET, 2016, p. 278).

Para o sociólogo afro-caribenho Stuart Hall (2003), a diáspora é a capacidade de recriação de pertencimento identitário apesar da violência colonial, um processo de reconstrução de tradições em novos territórios por corpos atravessados pelo fluxo forçado da escravidão. A cultura, neste ponto, não pode ser encarada enquanto algo estático, pois:

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealo-

gias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz e nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

São em tatuagens, em tecidos, ornamentos em formas de arrumar o cabelo, todas estas são linguagens que dão vida apesar da violência colonial. A linguagem escolhida pela jovem bolsista trouxe uma nova forma de abordagem conceitual e exploração de fontes para a organização das minhas futuras aulas e cursos de formação continuada. O cabelo é extremamente importante para a construção e manutenção identitária de empoderamento do corpo negro (GOMES, 2003). Não foi ao acaso que a aluna escolheu esse tema e direcionou o seu olhar atento para tais características nas fontes. A forte presença de blogueiras no universo da juventude negra e o foco no corpo e cabelos negros manifestam-se enquanto espaços de construção identitária para além do valor utilitário de arrumar o cabelo. Segundo Nilma Lino Gomes:

Ele é um dos principais ícones identitários para os negros. Porém, o cabelo sozinho não diz tudo. A sua representação se constrói no âmago das relações sociais e raciais. Pegar no cabelo é tocar no corpo. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente (GOMES, 2003, p.9).

E assim, tanto a pesquisa quanto o curso de formação continuada continuam com o seu caráter itinerante, a última experiência foi em um curso de formação continuada para professores quilombolas da Educação Jovens e Adultos do Campo<sup>8</sup>. Tendo como público-alvo os profissionais da educação da EJA que atuam em escolas do agreste, principalmente do município de Bom Conselho<sup>9</sup>. O curso foi uma parceria com o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e quilombola (GEPEC/UFPE/CNPQ). A proposta é a formação de professores, coordenadores pedagógicos, técnicos das secretarias de educação do estado de Pernambuco e militantes dos movimentos sociais do campo e quilombola que atuam em espaços escolares da Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental e médio).

Para a realização do curso de formação continuada, foram utilizados os materiais frutos das formações anteriores e das pesquisas das bolsistas, ao final do curso os professores e professoras responderam ao questionário sobre a relevância do cur-

so: nas falas dos inscritos, 84%<sup>10</sup> mencionou o impacto de não conseguir enxergar os negros presentes nas fontes enquanto sujeitos históricos. Dentre eles, 46,9 % responderam que “se sentiam constrangidos por não conseguir enxergar os negros e negras enquanto sujeitos produtores de conhecimento”, outros 18,8% responderam talvez e o restante disse que não para esta pergunta (34,4%). Ao final das respostas do formulário, propus que deixassem algum comentário e dentre as respostas, recebi o seguinte texto: “Essa formação foi tão importante que gostaria que houvesse outras desse porte afim de que possamos ver as coisas com outro olhar, enxergar os negros com capacidade de fazer exercer qualquer profissão, isso é extraordinário.”<sup>11</sup>

O importante aqui é ressaltar que este curso de formação foi realizado para um corpo docente quilombola que ministra aulas para comunidades quilombolas no interior de Pernambuco. Mais uma vez a alegoria da linguagem que pode trazer a vida e a morte para as construções identitárias nos é bastante elucidativa.

## **Os apontamentos de Orunmilá**

A violência colonial deixou como legado uma grande ferida epistêmica, somos educados nos padrões eurocentrados e invisibilizamos a possibilidade de compreensão das formas outras de saber, fazer e ser. Reproduzimos o epistemicídio por meio da racialização dos modos de ser e, quando somos confrontados com esse fato, percebemos o quanto a linguagem e as formas de abordagens sobre os sujeitos outros foram dispositivos do silenciamento colonial. Continuamos trilhando o mesmo projeto de assumirmos o papel daquilo que nunca seremos: o colonizador (FANON, 2022). A ideia da pesquisa, dos cursos de formação continuada, extensão e ensino é trazer a possibilidade de enxergar as formas de saber, fazer e ser que estão diante de nossos olhos, mas que são invisibilizados pelo “véu da raça” (DU BOIS, 1999).

Trago a alegoria do oráculo de Ifá para demonstrar o quanto a linguagem e a abordagem que realizamos sobre os sujeitos outros presentes nas fontes históricas podem trazer de volta a agência destes indivíduos ou podem soterrá-los com estereótipos de bestializados e animalizados. Enquanto continuarmos reproduzindo a lógica da dominação colonial apenas pelo viés do dominador, estaremos perpetuando o “dispositivo de racialidade/ biopoder” (CARNEIRO, 2005) isolando os sujeitos históricos na “zona de não ser” (FANON, 2020).

Orunmilá conquista o seu direito de operar com a adivinhação ao compreender a importância da linguagem para toda uma cultura. Ela pode ser o melhor ou o pior prato de comida, ou seja, aquilo que ingerimos, aquilo que colocamos para dentro do nosso corpo. Tal como a linguagem, ao inserirmos certas formas

de compreensão de mundo, de abordagem de mundo, podemos proporcionar um olhar justo ou assassino diante dos sujeitos outros. A constatação das dificuldades que meus discentes encontram para entender os sujeitos históricos retratados por Debret no Brasil oitocentista não é um mero acaso, é a concretização de um projeto colonial exitoso (SIMAS; RUFINO, 2019). Mesmo séculos após o fim da dominação colonial, reproduzimos a lógica colonializada que racializa e bestializa qualquer sujeito outro que não seja refletido no cubo branco de Grada Kilomba (2019).

## Referências:

---

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*, Tese de doutorado em Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.
- DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Ed., 2020.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- 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.
- GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: *II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais*, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*, São Paulo: Editora 34, 2001.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- KILOMBA, Grada. Ilusões Vol. I Narciso e Eco. In: KILOMBA, Grada. Grada Kilomba: *Desobediências Poéticas*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.
- LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do império brasileiro. *Sociologia & Antropologia*. Rio de Janeiro, v. 06, n.03, p. 509-523, nov. 2013.
- NOGUERA, Renato. A questão do autoconhecimento na filosofia de Orunmilá. *ODEERE*, v. 3, p. 29-42, 2018.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- 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, 2016.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.
- QUIJANO, A. A colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B. e MENESES, M. G. [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flexa no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- 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*. v. 01, p. 61 – 79, 2021.
- SOUZA, Luiz Gustavo Mendel; SANTOS, Flavia Pereira dos. A cegueira que produz sujeitos ausentes: Por uma metodologia de ensino antirracista e decolonial. *Rev. 29 de Abril*, v. 1, n. 2, ago. 2022.
- SOUZA, Luiz Gustavo Mendel; SANTOS, Flavia Pereira dos. O cruel jogo da ocultação: proposta de ensino para o cumprimento da lei 11.645/08 e o enfrentamento do epistemicídio. *Ensinar História: Etnicidades*. 1 ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, v.1, p. 1-224, 2022a.
- SOUZA, Luiz Gustavo Mendel; SANTOS, Flavia Pereira dos. Os efeitos da colonialidade e do epistemicídio no ensino de história: o silenciamento do saber, do fazer e do viver do sujeito histórico negro. *Caminhos da Aprendizagem Histórica: Africanidades e Cultura Afro-brasileira*. 1 ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/ UERJ, v.1, p. 51-60, 2021.
- SOUZA, Luiz Gustavo Mendel; SANTOS, Flavia Pereira dos. Descolonizando olhares: metodologia para compreender o negro como um sujeito histórico. *Ensino de História: Teorias e Metodologias*. 1 ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, p. 43-53, 2020.
- SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. G. [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.
- SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. G. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, B. e MENESES, M. G. [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.
- SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. G. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, out. 2002.
- SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. G. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4 ed., 1997.

## Notas:

---

- <sup>1</sup> Entre os anos de 2019 e 2020 ministrei o curso de Ensino de História e Estágio Supervisionado na Universidade Federal Fluminense no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional na cidade de Campos dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro.
  - <sup>2</sup> Que contou com o financiamento da pesquisa pelo EDITAL 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.
  - <sup>3</sup> AFRO-BRASILIDADES: Debates sobre a Lei 10.639/03.
  - <sup>4</sup> Debates sobre a Lei 10.639/03: Prática e Reflexão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Campos dos Goytacazes.
  - <sup>5</sup> 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, por meio 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).
  - <sup>6</sup> Link para acesso do site: <http://www.slaveryimages.org>. Visto em: 03/05/2023.
  - <sup>7</sup> Edital de nº 3/2021 - SELEÇÃO DE PROPOSTAS PARA OS PROGRAMAS UNIVERSAIS POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFBA.
  - <sup>8</sup> Realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Coronel José Abílio na cidade de Bom Conselho no dia 28 de abril de 2023.
  - <sup>9</sup> O nome do projeto é: A Construção dos Saberes na Docência do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos em turmas Quilombolas. Coordenado pela professora Maria Fernanda dos Santos Alencar.
  - <sup>10</sup> 27 dos 32 docentes que realizaram o curso de formação, os dados foram coletados por meio do preenchimento de formulários dos docentes após a realização do curso de formação.
  - <sup>11</sup> É importante ressaltar que todos os docentes permitiram a utilização dos dados coletados para a realização de futuras pesquisas e publicações.
-



