

EDUCAÇÃO DO OLHAR E LEI 10.639/2003

EDUCACIÓN DE LA MIRADA Y LEY 10.639/2003

<http://orcid.org/0000-0002-1765-5930> Valter Filé^A

^A Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 02 mar. 2023 | **Aceito em:** 15 out. 2023

Correspondência: Valter Filé (valterfile@gmail.com)

Resumo

Este artigo pretende trabalhar a partir de alguns efeitos da lei 10.639/2003. Mais especificamente, o texto nasce de um projeto de pesquisa que tem como objetivo pensar o papel das imagens na educação do preconceito. A pesquisa parte de algumas questões que tivemos a pretensão de enfrentar e que inicialmente se define assim: Qual o papel das imagens na nossa formação, considerando que a questão racial sempre esteve ancorada na visualidade? O que apresentamos aqui faz parte dos estudos e narrativas que articulam formação de professores/as, dificuldades de pessoas negras com seus processos de auto identificação e o papel das imagens na produção de tais dificuldades. Buscamos, como referências, contribuições de autores como Gonzalo Abril Curto, para trabalharmos sobre os regimes de visualidade, ou seja, aquilo que as sociedades produzem como regulação do olhar, do que deve ser visto (e como deve ser visto), o que não deve ser visto e a administração dos corpos nos espaços. Autores como Silvio Almeida nos dão suporte para pensarmos o racismo estrutural. Michel de Certeau vai nos ajudar a pensar sobre a "cena inaugural", ou seja, como começamos a produzir o outro e defini-los a partir da criação de suas imagens, a partir da sua obra *A escrita da História*. Tivemos a companhia de outros autores que nos ajudaram naquilo que foi preciso pensar para a apresentação deste texto.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Regimes de visualidade; Racismo,

Resumen

Este artículo pretende trabajar a partir de algunos efectos de la Ley 10.639/2003. Más específicamente, el texto nace de un proyecto de investigación que tiene como objetivo pensar el papel de las imágenes en la educación del prejuicio. La investigación parte de algunos interrogantes que nos propusimos enfrentar y que inicialmente se definió de la siguiente manera: ¿Cuál es el papel de las imágenes en nuestra formación, considerando que la cuestión racial siempre ha estado anclada en la visualidad? Lo que presentamos aquí es parte de los estudios y narrativas que articulan la formación docente, las dificultades de los negros con sus procesos de auto identificación y el papel de las imágenes en la producción de tales dificultades. Buscamos, como referentes, aportes de autores como Gonzalo Abril Curto, para trabajar los regímenes de visualidad, es decir, lo que las sociedades producen como regulación de la mirada, lo que se debe ver (y cómo se debe ver), lo que no se debe ver. ser visto, debe ser visto y la administración de los cuerpos en los espacios. Autores como Silvio Almeida nos apoyan para pensar el racismo estructural. Michel de Certeau nos ayudará a pensar en la "escena inaugural", es decir, cómo empezamos a producir al otro ya definirlo a partir de la creación de sus imágenes, a partir de su obra *La escritura de la Historia*. Contamos con la compañía de otros autores que nos ayudaron con lo que necesitábamos pensar para la presentación de este texto.



Palabras clave: Ley 10.639/2003; Regímenes de visualidad; Racismo,

Introdução

O ano de dois mil e vinte e três marca os vinte anos da lei 10.639/2003. Uma lei que nasce da luta dos movimentos sociais negros por políticas de compensação e contra as desigualdades produzidas contra a população negra e faz com que haja o reconhecimento pelo Estado brasileiro do nosso racismo como estrutural (ALMEIDA, 2018). Ou seja, do racismo que permeia não só as nossas relações cotidianas, mas que estrutura as instituições sociais, econômicas e políticas que por sua vez servem de referência para a sociedade. Com o racismo sendo estrutural negros e negras já nascem em condições desiguais e sempre terão obstáculos para serem vencidos.

A mencionada lei obriga o campo da Educação a incluir o estudo da história e das cultura africanas e afrobrasileiras. Não pretendo aqui fazer um balanço da aplicação da lei, os sucessos e resistências. Pretendo abordar alguns aspectos, alguns desdobramentos que foram além do estritamente referente ao currículo das escolas. Ou melhor, pretendo aqui tratar daquilo que foi necessário ser (e continua sendo) produzido para a efetivação desta ordenação jurídica. Os debates suscitados e a ampliação das possibilidades de pensarmos as relações etnico-raciais, a educação e a formação de professores.

A partir de 2003, com a lei em vigor, passamos a conviver com os seus efeitos, não apenas jurídicos, mas, também, aquilo que nos interessa lidar aqui: As repercussões nos cotidianos das escolas. Desde as lutas travadas a partir das políticas de ações afirmativas, vários segmentos da sociedade brasileira - intelectuais, empresários e grande parte da população - já demonstraram seus "incômodos". Obviamente que com a aprovação da lei 10.639/2003¹ estes "incômodos" apareceriam nas escolas, seja na manifestação de dirigentes, seja no comportamento ou omissão de professores/as, funcionários, pais e comunidade escolar em geral.

Nos detendo especialmente nos profissionais de educação, ouvimos, naqueles tempos iniciais à implantação da lei, coisas do tipo: "creio que essa lei não vai pegar, pois não existe racismo, existe discriminação pela condição social, não pelas pessoas serem negras"; "acho que isso é mais uma novidade curricular, apenas para dar mais trabalho aos professores";

¹ A lei de cotas, a Lei nº 12.711/2012, acirrou ainda mais os "incômodos" e colocou de forma mais nítida que não somos uma democracia racial. Demoliu de vez uma ideia que sempre pretendeu se estabelecer, a de que não somos racistas.

"quem é negro no Brasil?". Obviamente que pelos avanços que já conseguimos hoje, com pessoas e instituições assumindo o racismo e produzindo esforços importantes para superá-lo, estes depoimentos não foram únicos. Houve um forte engajamento de professores/as e de instituições da sociedade civil na luta pela implementação da lei. Mas, também, topamos com uma forte resistência, uma grande dificuldade de aderência. Em muitos casos notamos que muitos/as professores/as negras tinham dificuldades de se auto identificarem como negros/as. Mesmo as pessoas negras retintas, exibiam, muitas delas uma espécie de desconforto com a situação. Era uma espécie de dificuldade de trazer à tona as mazelas das nossas condições no Brasil. Um certo medo, em alguns casos, talvez pensando que as reações da sociedade poderiam ser piores, poderiam nos colocar em situações piores do que as que já conhecíamos e de certo modo, já muitos/as haviam se acostumado. Outras pessoas nutriam/nutrem uma certa devoção com aspectos da cultura branca, numa espécie de síndrome de Estocolmo². Em várias pesquisas de mestrado e doutorado, orientandas negras trazem como questão para estudo as suas dificuldades em reconhecerem-se negras, em tornarem-se negras. As dificuldades com suas imagens - cabelos, lábios, cor da pele, etc. Uma destas estudantes coloca como sendo um problema imenso o fato de uma professora, como ela, que não se reconhecia, não se via como negra, que não considerava as questões do racismo e os impactos na sua vida, na vida dos/as alunos/as. Sendo assim, como poderia dar conta da efetivação daquilo que a lei proporciona, daquilo que poderia ser feito em sala de aula, nas suas atividades educativas? Esta e outras mulheres e homens negros movimentam-se sob o peso das suas imagens. Imagens que são criadas e perpetuadas por um *regime de visualidade* que nos coloca sempre de forma negativa e que nos fixam em determinados lugares, gostos duvidosos e limitações. Como estas imagens, que fazem parte de uma política de visualidade, têm atuado na educação do nosso olhar, na educação do preconceito?

Este artigo, como efeito da lei em questão, alinha-se com esforços que pretendem compreender a persistência e a atualização do racismo. Mais especificamente, o texto nasce de um projeto de pesquisa que pretendeu pensar o papel das imagens na educação do preconceito e tentar pensar alternativas para uma educação das relações étnico-raciais, também a partir do estudo do papel das imagens como pedagogias do olhar. A pesquisa parte de algumas questões que tivemos a pretensão de enfrentar e que inicialmente se define assim: Qual o papel das imagens na nossa formação?

² Quando a vítima de violência, sequestro e maus tratos desenvolve uma ligação empatia por seu algoz, por seu violentador.

Estou aqui considerando que a questão racial sempre esteve ancorada pela visualidade. Nós negros e negras somos identificados visualmente pelo nosso fenótipo e antecipados como generalização. Ou seja, sempre somos pensados como uma massa ignara, com os mesmos destinos: "talhados" para trabalhos menos qualificados, limitados para uma sofisticação intelectual e circunscritos a determinados espaços e condições.

Sempre tomo como exemplo o caso (FILÉ, 2016, p. 211) do diretor de uma escola no Vale do Paraíba, na cidade de Piquete, São Paulo, a quem os visitantes sempre tinham dificuldade em identificá-lo, estabelecendo uma relação entre o fato dele ser negro e o seu cargo. Em várias ocasiões em que ele está ao lado do secretário da escola - que é branco - as pessoas abordam o secretário certos dele ser o diretor. Muitos/as nem sequer notam a pessoa negra que está ao seu lado. Este caso é emblemático de uma dinâmica em que o olhar está envolvido na produção do mundo. Mas como se adquire tamanha certeza de quem pode e quem não pode estar em determinado lugar, em determinado cargo? Como aprendemos a olhar para nós mesmos, como aprendemos a olhar para o outro, como aprendemos a olhar o mundo?

A pesquisa parte de dois pressupostos: o primeiro, que não vemos com os olhos, mas sim através deles; o segundo pressuposto é o de que as imagens, mais que mostrar, ensinam a ver, atuam na educação do olhar. Uma pesquisa que atua no campo da formação de professores, buscando elementos para pensarmos no combate ao racismo a partir de uma educação das relações étnico-raciais. Temos trabalhado com estudantes dos cursos de pós-graduação (lato e stricto-sensu) de licenciatura e de cursos de formação de professores do ensino médio. Por meio de conversas em atividades educativas com imagens, buscamos saber como os/as estudantes se vêem, como vêem os demais e como veem o mundo. E ainda, saber se é possível identificar o papel das imagens na produção destes olhares. Vamos ver o que conseguimos!

Aproximações

A luta contra o racismo, contra as desigualdades produzidas contra nós negros/as ainda encontra muitas resistências. Do ponto de vista da Educação, da escolarização as resistências, muitas das vezes, escoram-se em epistemologias que nos foram impostas e que nos ensinam a desejar e valorizar um determinado modelo de civilização, de ser humano, de conhecimento, de cultura que negam outras formas de estar no mundo, de produzir conhecimento e de produzir-se como ser humano. Tais epistemologias sustentam currículos,

práticas pedagógicas, mas sustentam-se e articulam-se com projetos de outras áreas da sociedade, de outras instituições diferentes da escola, mas que também educam. Sendo assim, as didáticas que materializam tais epistemologias vão ensinando e consolidando determinadas formas de olharmos a nós mesmos/as, de olharmos o mundo, de olharmos o outro.

De um modo geral, o que estamos tentando afirmar é que quando um professor vai para a sala de aula ele vai com uma visão dos alunos, uma visão do que significa ensinar, uma visão do que significa a escola, uma visão do que lhe compete (ou não) na relação com os estudantes, com os colegas, com os problemas a serem enfrentados (ou para se desviar deles). E essa visão, os modos de olhar certamente não resultaram da (ou se revolvem pela) formação acadêmica, apenas. Outras agências, muitas delas talvez insuspeitas, foram/são importantes para tal formação.

Durante toda a história da humanidade as imagens sempre foram motivo de disputas, de preocupações, de proibições, de exacerbações. As imagens - visuais e não visuais - têm uma grande influência na nossa formação, na formação do nosso modo de olhar, no nosso imaginário. Elas nos ensinam a ver, reforçando determinadas sensibilidades, mediando nossas relações com o mundo.

Quando estamos tentando ser professores/as algumas perguntas talvez, antes das questões técnicas, devessem questionar a nossa disponibilidade para o encontro com o outro. Ou seja, perguntas do tipo: como olhamos o outro? Talvez essa pergunta deva ser precedida de outras: O que eu já sei sobre o outro? Qual a possibilidade dele ser um verdadeiro Outro no nosso encontro? Como evitar que o nosso encontro seja para a sua doma, para a sua colonização, para sua subalternização, para o seu apequenamento? Haveria alguma possibilidade de que o nosso encontro fosse um encontro entre desconhecidos? E, a pergunta que articula as demais: Como o meu olhar se direciona (ou foge, ou se desvia) desse outro?

As perguntas que nos mobilizam aqui devem ser pensadas na perspectiva da relação dos olhares direcionados (ou desviados) aos/as negros/as nas diferentes dimensões da vida cotidiana. Os olhares que são trocados (ou desviados) nas relações raciais. O que temos pensado sobre os negros e negras no Brasil? O que já sabemos com certeza? O que negros e negras nos levam a pensar? O que sabemos sobre o racismo no Brasil? Como cada um/a de nós se posiciona, em que lugar se coloca, desde que ângulo (ou desvia o olhar, finge não ver) em relação ao racismo? O que pode a educação escolar? O que pode cada uma de nós, professores/as?

Na história contada acima, sobre o diretor negro de uma escola no Vale do Paraíba, sobre a dificuldade das pessoas o enxergarem como o ocupante do mais alto cargo da escola, o autor se pergunta:

Como se adquire tamanha certeza? Como se aprende isso? Como se elege determinados personagens como possíveis para determinados espaços tempos e como se cria a impossibilidade e a invisibilidade de outros? De que maneiras se fabricam essas imagens que passam a nos orientar? Falar de imagem, visão e conhecimento implica falarmos de uma espécie de antevisão, ou seja, uma visão que vai em busca de confirmação daquilo que já sabemos/queremos ver para repetirmos o já sabido? (FILÉ, 2016, p. 211)

Creio que a história narrada acima e as perguntas que ela faz reverberar nos dão uma ideia do que pretendemos com a nossa atuação: questionar as pedagogias que têm orientado a nossa formação a partir da nossa forma de olhar. Estudar a forma como cada pessoa se relaciona com as imagens e como elas dão a ver o outro. Pensar as imagens e as suas possibilidades narrativas/cognitivas para a nossa formação ética, estética e política. Estudar as imagens e as visualidades na relação com outros elementos - sons, palavras (oral ou escrita), fluxos narrativos, suportes e articulações possíveis entre mídias, por exemplo, tendo sempre como questão norteadora as relações raciais na formação de professores.

Sobre o olhar, as imagens e as visualidades

Para discutir a questão das imagens e as suas contribuições na educação do preconceito, convoco a ideia de colonialidade. Entendendo o conceito de colonialidade como possibilidade de atentarmos para aquilo que da colônia, ou seja, aquilo que mesmo depois de nos livrarmos do domínio português ainda vigora entre nós. Portanto, se o processo de colonização teve como uma das marcas fortes a colonização do ser e do saber, e que esta colonização se deu a partir da imposição de determinados *modelos de ver* o mundo, por determinados modelos de referência de "ser humano", por onde podemos começar a pensar os estragos da colonização e aquilo que permanece e que temos nomeado de colonialidade? O que podemos eleger como ponto de entrada para discutirmos aquilo que nos aflige e que deve ser considerado como importante para a formação de professores?

Numa tentativa de produzir uma "cena inaugural", busquei em Michel de Certeau, no seu livro *A escrita da história* (1982) uma ajuda para tal empreitada. Logo na fase pré-textual ele escreve e se utiliza de uma imagem para trabalhar sobre a chegada dos europeus na América. Sobre a imagem escreveu Certeau:

Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido, encouraçado, cruzado, trazendo as armas européias do sentido e tendo por detrás dele os navios

que trarão [levarão] para o Ocidente os tesouros de um paraíso. Diante dele a América Índia, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos.¹ Cena inaugural. Após um momento de espanto neste limiar marcado por uma colunata de árvores, o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isto será a América "Latina" (CERTEAU, 1982, pg. 5).

Figura 1 - Cena desenhada por Jan van der Straet (1575) que tornou-se um emblema da descoberta da América



Fonte: Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/666288> – Acesso em dez 2021

O que faz o autor é chamar a atenção para aquilo que ele chama de *armas européias do sentido*. Ou seja, a escrita conquistadora (e certamente a escrita da história, mas não só). Mas antecede o verbal com uma imagem. Ou ainda, o verbal está a serviço de uma produção imagética, pois ele descreve uma pintura, que foi criada para estabelecer uma relação hierárquica, conquistadora entre os europeus - homens - e a América - mulher nua e disponível. Ou seja, o ato de "escrever o corpo do outro e nele traçar sua história", é uma produção imagética que servirá de referência para o outro. Produzir pelo poder das palavras a força das imagens que aos poucos vão oferecendo-se como produção imaginária, como possibilidade do outro ter uma imagem para si e acolher uma imagem do colonizador, enfim, ter uma educação do olhar, ter possibilidades de ver o mundo. Michel de Certeau segue, aprofundando a questão da imagem:

Esta imagem erótica e guerreira [referindo-se visual] tem valor quase mítico. Ela representa o início de um funcionamento novo da escrita ocidental. Certamente, a encenação de Jan Van der Atræet esboça a surpresa diante desta terra, que Américo Vespúcio foi o primeiro a perceber claramente como uma nova terra ainda inexistente nos mapas – corpo desconhecido destinado a trazer o nome de seu inventor (Américo). Mas o que assim se disfarça é uma colonização do corpo pelo discurso do poder. É a escrita conquistadora. Utilizará o Novo Mundo como uma página em branco [Pg. 009] (selvagem) para nela escrever o querer ocidental. Transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre um querer escrever e um corpo escrito (ou a escrever) fabrica a história ocidental (CERTEAU, Op. Cit., pg. 6).

A astúcia de Michel de Certeau aqui está em colocar escrita e imagem, uma remetendo-se à outra. Isso nos ajuda a pensar que as imagens têm sua força dentro e a despeito das condições culturais, das circulações e do poder dos discursos. Segundo Antônio Fidalgo, as palavras produzem imagens que ativam o imaginário de um determinado público. Mas as imagens, podem produzir muito mais efeitos, pois é preferível ver do que imaginar (FIDALDO, 2020, p.2).

O que vemos? Será que vemos com os olhos, apenas?

A relação visão e conhecimento está na trajetória do pensamento ocidental, desde muito tempo.

Na altura dos séculos VI e V a.C., a faculdade da visão e o atributo do conhecimento tinham-se juntado na palavra grega ‘theorein’, significando tanto “ver” quanto “saber”. A partir daí, o conhecimento era um registro da visão. A ignorância, consequentemente, torna-se uma falta de conhecimento decorrente de os objetos não serem visíveis (...) (HAMILTON-PATERSON, *apud* ALVARES, 1996, p. 20).

Supostamente, então, ver é uma condição fundamental humana. Uma condição que tem duas dimensões a serem consideradas: a primeira, o olho como responsável pelo que vemos; a segunda, a confiabilidade na imagem, naquilo que se vê como rebatimento, como condição de acesso a uma verdade do mundo e que não daria direito à dúvida. Mas, concordando com Heinz von Foerster, em seu artigo *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem* (1996), não vemos com os olhos, mas a partir deles. O autor prossegue:

Vemos o que podemos ver, o que já sabemos ver. Vemos com aquilo que a nossa subjetividade - nossos valores, nossas crenças nos permite ver. O que vemos não alimenta os olhos, alimenta o nosso imaginário, confirmando, ampliando ou modificando os nossos sentimentos, movimentando, acionando valores e contaminando aquilo que supomos incontaminável que é a nossa razão (FILÉ, 2016, p.219)

Portanto, a visão depende das nossas condições de possibilidades. Talvez não vejamos o que

há para ver. Talvez vemos o que aprendemos a ver e não vemos (ou nos negamos a ver) aquilo que ainda não sabemos e/ou não podemos ver. Talvez, voltando a von Foerster (op.cit.), não tenhamos noção do nosso enorme ponto cego. Não temos noção de que o que vemos não é o que existe. Talvez alguns de nós não tenhamos noção do que não vemos e de que precisamos aprender a ver.

Uma das mulheres participantes do meu grupo de pesquisas, já citada em outro momento neste texto, é um bom exemplo do que estamos tentando tratar aqui. Ela fez o seu mestrado tentando pesquisar imagens com *peessoas que não enxergam com os olhos*, no Instituto Benjamin Constant, um importante centro de referência na área da chamada deficiência visual. No início sua pesquisa insistia em um trabalho com fotografias, Pretendia fazer uma oficina com os estudantes do instituto Diante de algumas dificuldades resolveu trabalhar aqui que as pessoas cegas usam para "ver": o som. Assim, foi trabalhar com paisagens sonoras, ou seja, sobre o reconhecimento dos lugares, de imagens pelos chamados deficientes, a partir dos sons produzidos naqueles ambientes. Mesmo já sem as condições da visão através dos olhos as pessoas continuavam tendo acesso à paisagem, conseguiam "ver" coisas que a pesquisadora muitas das vezes não via. Mas o fato que mais me chamou a atenção foi que ao entrar no doutorado, a tal mulher coloca propõe a sua pesquisa a partir da problematização da sua cegueira. No início da sua pesquisa de mestrado ela, de alguma forma (mesmo sem querer), dividiu o mundo entre os cegos e os videntes. Porém, ao sair daquela experiência percebeu que ela também era cega. Percebeu que ver não era algo que dependia do funcionamento perfeito do órgão de visão, o olho. Durante toda a sua vida tentou se identificar com imagens e modelos da cultura branca. Não conseguia enxergar-se como uma mulher negra. Aos poucos, depois de tantas escaramuças e contatos com os efeitos da própria lei 10.639/2003 - os cursos, os eventos, os materiais educativos produzidos sobre a questão racial - foi se descobrindo negra e assumindo aquilo que não tinha conseguido ver durante toda a sua vida, apesar de ter olhos "saudáveis" e supostamente acreditar que via o que havia para ser visto.

Como as imagens nos ensinam a ver?

Esta abordagem nos exige muito cuidado. Primeiro, com aquilo que estamos chamando de imagens. Depois, o cuidado com a possibilidade de considerarmos as imagens isoladas de um contexto cultural, de modelos epistemológicos hegemônicos, de um circuito

narrativo verbal e de uma política visual. O que estou tentando aqui não é pegar uma série de imagens e colocá-las isoladamente, descontextualizadamente em seu papel de poder.

Vale ressaltar que, apoiando-me em António Fidalgo, as imagens nunca estão separadas das palavras. Remetem-se umas às outras estimulando e estimuladas pelas possibilidades imaginárias que acionam razão e emoção. O autor nos sugere que em algumas falas ou escritos suas palavras sugerem imagens (que acionam o imaginário dos ouvintes), sempre que se quer convencer uma audiência de algo. Aqui podemos sugerir como exemplo, tipos de pregações bíblicas que se utilizam das palavras do Velho Testamento e de imagens de agonia, de desespero, para convencer os fiéis a seguirem uma determinada conduta, a obedecerem determinadas ordens e ordenamentos. Fidalgo segue:

O que caracteriza a percepção, em termos de convencimento, é o ser directa. Quem vê e ouve não reflecte o que vê e ouve. Aqui a força do convencimento é a força do que entra pelos olhos. Em retórica, ao contrário da lógica, é mais fácil acreditar no que directamente se vê ou percebe do que no que fica demonstrado numa rigorosa cadeia inferencial ou argumentativa (FIDALGO, 2020, p.3).

Imaginemos, então, o poder das narrativas audiovisuais, utilizadas para estimular o consumo e consolidar determinadas formas de ver e de pensar o mundo. Nas linguagens audiovisuais, na maioria dos casos, as palavras sugerem formas de vermos determinadas imagens. Dentro de determinada cultura, de determinadas comunidades narrativas, mesmo que as imagens apareçam sem legenda ou sem um texto que nos direcione para uma determinada forma de vê-las, o nosso repertório tenta se encarregar disso. O que levamos para nos encontramos com tais imagens já organizam o que precisamos saber, dizer e agir.

Ao concordarmos com o autor podemos pensar que, mais do que pensar em imagens isoladas, podemos pensar em uma cultura visual, que por sua vez é parte de um ecossistema social e refletiria suas dinâmicas de poder. Refletiria as lutas pela visibilidade e pela eliminação de determinadas imagens e de determinadas formas de ver. É na esfera pública que o político vai incidir sobre o papel das imagens e as formas de ensinar a ver, de educar o olhar.

Em seu artigo *Visualidad, espacios y cuerpos*, Gonzalo Abril Curto nos alerta que a história do ocidente, pelo menos, nunca houve uma época em que a ordem política não estivesse sustentada por um regime de visão. Esse regime de visão é encarregado

de una determinada administración de la visibilidad y la invisibilidad cuanto de la aplicación de procedimientos específicos del *hacer visible* (y por ende, del *no hacer visible* y del *hacer invisible*) y de su control, y de la administración de la mirada aceptable o legítima (CURTO, 2010, p. 21).

Ou seja, onde há um olhar há uma regulamentação dessa forma de olhar, seja por questões morais, religiosas ou ideológicas. Uma regulação que também pretende regular os corpos e suas movimentações em determinados espaços e esferas públicas. Como no caso do diretor de uma escola, negro, estaria fora de lugar e isso é afirmado pelo comportamento das pessoas que não o reconhecem como um possível para estar ali. E isso é aprendido na esfera pública que depende de um sentimento de pertencimento a uma comunidade. Sentimento que se alimenta e enraiza aquilo que o grupo compartilha, principalmente de forma simbólica, das narrativas e imagens que vão reforçar tais sentimentos. Tanto o personagem negro, diretor da escola, quanto aqueles que o ignoram tem suas maneiras de ver, suas formas de olhar a si mesmos e de olhar os outros a partir daquilo que está partilhado socialmente, dos sentimentos e produzem a forma de olhar.

O que pretendemos dizer com isso, em suma, é que as imagens partem de sentimentos grupais, mas, mais do que isso, de sentimentos que partem de grupos hegemônicos como políticas para tentarem instituírem-se como um sentimento de verdade, como uma coisa natural que sempre esteve aí, que está vigente como sendo para toda a sociedade. Sentimentos que grupos dominantes têm em relação à população negra vão incrustar-se nas instituições - políticas, sociais, culturais, econômicas, religiosas, familiares, educativas - para produzi-los, para representá-los (ou inviabilizá-los) de formas negativas, estereotipadas.

Voltando a questão das imagens e daquilo que elas acionam das redes imaginárias (e quando da sua produção também estão sob o efeito destas redes), podemos afirmar que elas, mais que mostrar, mais que fazer presente o que está ausente, como é o caso da maioria das fotografias, dos desenhos e ilustrações, nos ensinam a olhar.

Os exemplos das imagens e suas pedagogias do olhar podem ser confirmadas pelos livros didáticos, pelas telenovelas, pela publicidade. É muito recente no Brasil, discussões sobre as formas como materiais educativos - inclusive de instituições supostamente de entretenimento ingênuo - representam a família, como representam a população negra. É muito comum vermos a foto de um jovem negro nos jornais junto com uma legenda o acusando de traficante, por haver sido pego com uma quantia irrisória de maconha. O mesmo não acontece quando o apreendido é um rapaz branco, de classe média. Não existem fotos na maioria dos casos e na matéria o jovem é chamado, no máximo, de usuário de drogas. Podemos fazer uma retrospectiva dos livros didáticos, das telenovelas, dos jornais, das narrativas da literatura para vermos como nós negros tivemos as nossas imagens produzidas.

Imagens - produzidas por narrativas, também - sempre associadas a brutalidade, a desumanidade, a falta de caráter ou a uma bondade meio animalesca, quase comparada a fidelidade canina.

O racismo americano teve como exemplo de educação do olhar, da produção e manutenção de uma rede imaginária, o filme *O nascimento de uma nação*³, de 1915. Uma superprodução para a época, dirigida por D. W. Griffith, uma adaptação do livro *The Clansman: A Historical Romance of the Ku Klux Klan*, publicado em 1905. O filme foi produzido para mobilizar o ódio dos supremacistas brancos sulistas por ocasião da guerra civil americana, ocorrida entre 1861 a 1865, tendo como questão central a escravidão. Alguns críticos atribuem ao filme um papel importante no recrudescimento do racismo. Filme que a partir das imagens em movimento permitem que as pessoas brancas, assustadas e cheias de ódio "vejam" concretamente como são os negros em suas bestialidades e em suas violências. O Filme inclui cenas de negros retratados como animais que cometem violências sexuais contra mulheres brancas, entre tantos outros absurdos.

Sobre esse tipo de cinema e o poder de suas imagens, principalmente dependendo das nossas condições de fragilidade e exposição, sou testemunha e vítima de tal poder. Durante muito tempo, na minha infância, assisti filmes americanos de bang-bang. Filmes em que o ator John Wayne (e outros) lutavam para manter a ordem, eliminando os "indesejáveis", produzindo o nosso sentimento de naturalização do extermínio, de naturalização da cultura da violência. Em diversas ocasiões, defendiam as cidades dos ataques de "selvagens". Como eu, muitos/as devem ter tido seus momentos de torcer para que todos os indígenas fossem mortos. Muitos/as como eu, torcemos para as mocinhas brancas e suas famílias que se sacrificavam para "conquistar" o Oeste.

No caso brasileiro tivemos como uma importante pedagogia do olhar as telenovelas, como aponta Joel Zito Araújo em seu livro, *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*⁴ (ARAÚJO, 2019).

Elas nos ajudaram a compreender o lugar dos negros e negras na sociedade brasileira, contribuindo de forma decisiva para dar continuidade e a um articulado *regime de visualidade*, com a contribuições de outras instituições - religiosas e educativas, para ficar nas mais aparentes.

³ Para assistir, clique em <https://youtu.be/P73naeSl7pI>

⁴ O autor é também cineasta e produziu um documentário *A negação do Brasil*, que pode ser assistido em: <https://youtu.be/EvNPhyS863o>

Emblemática, também, é a literatura de Monteiro Lobato, como o seu famoso livro O sítio do pica-pau amarelo, que teve ampla divulgação e formou muitas crianças (e adultos) no Brasil. Seu sucesso literário foi ampliado quando foi adaptado para a televisão. Até hoje faz a crítica da estrutura hierárquica e o perfil dos personagens - já que os protagonistas são brancos, com famílias, além de bonecas de pano e espigas de milho inteligentes. Os personagens negros não tem família, são serviçais, são tratados de forma caricata, às vezes como se fossem deficientes e meio inumanos.

Poderíamos ficar aqui desfiando exemplos de como as imagens tem nos educado, muito embora, só podemos dizer isso quando nos pegamos em flagrante, negando a nossa origem e pertença racial e os desdobramentos em relação às nossas manifestações culturais. Quando nos pegamos olhando para um espelho que não mostra a nossa cara, e aceitamos o que somos educados a ver.

Considerações finais

*É preciso que haja um modelo
a partir do qual o indivíduo possa se constituir...*
Neusa Santos Souza

Quando as universidades brasileiras começam a acolher um pouco mais a população negra, podemos constatar a possibilidade de ampliarmos a riqueza das possibilidades de produção de conhecimentos. Mas, em muitas ocasiões, ainda vemos que o modelo que opera na constituição de negros e negras ainda é um modelo de matriz colonial. Por tanto, a tarefa fundamental na formação de professores é buscar nas histórias dos/as estudantes seus modelos, suas referências, seus espelhos.

Compreendo que quando a lei 10.639/2003 propõe o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira, na verdade, o que se pretende, no final das contas, é oferecer outros espelhos, que não sejam espelhos de Narciso, que como diz Conceição Evaristo de um espelho que só reflete um modelo, um si mesmo. Um espelho que não reflete os corpos negros. Propõe, então a escritora, o espelho de Oxum. Ao contrário do espelho Narciso, o espelho de Oxum nos remete à possibilidade de reflexão, de retomada da dignidade, da nossa potência comunitária.

Na pesquisa citada neste texto ouvimos várias pessoas e sempre a dificuldade de se ver, pois se nos vemos a partir do olho do outro, numa sociedade racista a imagem refletida por este espelho será sempre distorcida. Será que por isso que tanta gente tem dificuldades de

falar dos seus pertencimentos raciais? Será que por isso tanta gente com quem conversamos tenta reduzir o problema racial à cor da pele - e as múltiplas gradações inventadas - e com isso cultivar a grande confusão que é no Brasil a auto identificação?

De toda forma, o que temos investido nos nossos estudos e nas nossas produções/militâncias, na formação de professores/as é no questionamento das nossas representações e na colocação sob suspeita do nosso conforto, das nossas certezas produzidas por aquilo que acreditamos ser a realidade do mundo pelo simples fato de termos testemunhado, ou como diria um ditado atribuído a São Tomé, que *é preciso ver para crer*. Talvez fosse melhor assumirmos que *é preciso crer para ver*.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018;
- ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil - o negro na telenovela brasileira*. Editora Senac São Paulo: São Paulo, 2019;
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982;
- CURTO, Gonzalo Abril. Cultura visual y espacio público-político. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 21-36, jan. /dez. 2010. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC1010110021A>. Acesso em 10 mar. 2021;
- FIDALGO, António. O poder das palavras e a força das imagens. 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-poder-das-palavras-e-a-fora-das-imagens-a-retorica-na-era-do-audiovisual>. Acesso em: 10 jul. 2020
- FILÉ, Valter. In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana. *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: Nefi, 2016;
- HAMILTON-PATERSON, James. apud. ALVARES, A. *Noite: a vida noturna, a linguagem da noite, o sono e os sonhos*. Trad. Luiz Bernardo Pericás, Bernardo Pericás Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.20;
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983;