

REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM COTIDIANO ESCOLAR DECOLONIZADO

REFLECTIONS ON THE POSSIBILITY OF A DECOLONIZED SCHOOL ROUTINE

 Leandro de Carvalho Moraes^A
 Marco Aurélio da Conceição Correa^B
 William Mathias Moreira^C

^AProPEd-UERJ

^BProPEd-UERJ

^CProPEd-UERJ

Correspondência: leandro.hist@hotmail.com^A

marcao_cp2@hotmail.com^B

william.mathias@hotmail.com^C

Resumo

O presente texto busca tecer reflexões sobre a possibilidade de um cotidiano escolar decolonizado. Partindo de Certeau (2011) e seus apontamentos sobre a produção de conhecimento nos cotidianos, analisamos as contribuições de suas ideias para os cotidianos escolares com Ferrazo, Soares e Alves (2018). Retornando também em como as populações negras reinventaram a sua existência através de táticas cotidianas para nos inspirar em possibilidades de decolonização na escola. Por fim, relatamos a experiência com um jogo de privilégios, tecendo críticas à metodologia sob a ótica dos estudos da ciência social em base das ideias dos professores Carneiro (2011), Nascimento (2019) e González (2020).

Palavras-chave: cotidianos escolares; decolonização; autonomia; jogo dos privilégios.

Abstract

The present text seeks to weave reflections on the possibility of a decolonized school routine. Starting from Certeau (2011) and his notes on the production of knowledge in everyday life, we analyze the contributions of his ideas to daily school life with Ferrazo, Soares and Alves (2018). Returning also to how black populations reinvented their existence through everyday tactics to inspire us in the possibilities of decolonization at school. Finally, we report the experience with a game of privileges, criticizing the methodology from the perspective of social science studies based on the ideas of professors Carneiro (2011), Nascimento (2019) and González (2020).

Keywords: school routines; decolonization; autonomy; privilege game.



Introdução

Décadas após escrever o seu livro “*A Invenção do Cotidiano*”, ainda podemos dizer que a aposta do historiador francês Michel de Certeau na atitude ético-estética faz extremo sentido, mesmo que sua crítica à epistemologia da ciência pareça temerosa frente a acontecimentos recentes, que vão do terraplanismo a postura antivacina em meio a uma pandemia global. Por vários anos até a sua morte em 1986, o historiador se debruçou sobre as artes que tinham relação com a cultura ordinária, transitando para isso entre diferentes disciplinas acadêmicas e, de alguma maneira na sua produção, assinalando que a ordem vigente no que se diz ciência poderia ser, ao mesmo tempo, cumprida e rompida. Nesse sentido, ao entrecruzar *saberfazer*es múltiplos, desafiou os limites impostos pelo academicismo em busca de uma melhor compreensão das práticas cotidianas.

Essa interlocução entre autores e conceitos diversos na possibilidade de analisar conhecimentos da vida cotidiana está inserida no contexto dos acontecimentos de maio de 1968, desviando-se da abordagem de produtos culturais para a operacionalização realizada pelos seus usuários e como isso marca as transformações da época no que se chamou *espaçotempo* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 36). O *espaçotempo* é um lugar de permanente criação de diferentes formas de existir e se expressar que revelou, para Certeau, práticas de resistência com aqueles artefatos culturais impostos aos praticantes ao invés de simples submissão, aí é que se revela a inventividade a partir da produção de configurações culturais clandestinas frente ao hegemônico.

Nesse sentido, para olhar essas práticas cotidianas de uma forma diferente, Certeau construiu aos poucos uma crítica aos espaços de ciência, visando desnaturalizar as noções de poder implícitas e assim criando novas formas de visibilizar o cotidiano. O que é decidido como algo considerado científico ou cultural são construções desenvolvidas a partir de tensões da ordenação sociopolítica, o que faz Certeau questionar o discurso científico a partir da relação com a “representação do real” em contraposição à ficção: “Ao pretender relatar o real ela o fabrica. Ela é performática. Ela torna crível o que diz e faz agir por essa razão” (CERTEAU, 2011, p. 53). Ao mesmo tempo que, através do discurso da neutralidade científica, se contrapõe “ao todo resto”, ao falar pelo “real” a ciência transforma e fabrica essa tal realidade, escondendo que esse discurso está inserido, dentre outras coisas, principalmente em uma lógica de poder.

Esse gesto ético-estético fica explícito também no *saberfazer* científico no sentido de deixar claro as regras de produção do trabalho que se realiza, assumindo a tensão dos limites e possibilidades no que tange ao encontro com a alteridade. A abertura à diversidade significa também assumir o lugar em que se encontra ao produzir ciência, mas sem reduzir-se aos seus determinismos. Isso implica em uma postura criativa permanente, seja do ponto de vista das abordagens dos cotidianos, por conta da multiplicidade deles e da relação com os diversos *saberfazer*es –sejam dos cotidianos ou das áreas de conhecimento–, além de abertura a possibilidade de realizar algo diferente do que vinha sempre sendo feito.

A partir da busca por um olhar sobre o cotidiano e as assertivas sobre a produção científica, Certeau foi delimitando um campo, o das práticas cotidianas. Construiu também os conceitos de “estratégias” e “táticas” dentro das práticas cotidianas, a primeira se refere ao lugar do poder instituído e ao espaço no qual as interações são previamente estabelecidas. Já o segundo e mais interessante, está relacionado as práticas produzidas pelos sujeitos subalternizados frente ao contexto de dominação, como forma de transgressão, mas sobretudo de contestação da hegemonia e singularização dos sujeitos (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 58). Antes entendidos apenas como espaços de alienação, através da noção de “tática” expressa-se a ideia da resistência, contestação e assinala-se a diferença, além de ressignificação dos lugares e práticas.

Interessante é que se percebe as práticas do cotidiano como *praticaspensantes*, na qual é através da utilização criativa dos artefatos culturais dispostos pelo consumo onde se percebe a produção constante de *conhecimentossignificações*, ainda que não sejam saberes que possuem – ou não possuíam – legitimidade frente a racionalidade técnica e produtivista (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 58).

Dentro dessa posição, revela-se uma crítica aos modelos iluministas e, embora tenha apoiado a mobilização das minorias na luta para que uma série de políticas públicas garantisse seus direitos, a preocupação de Certeau focou-se na criação de *espaçostempos* dentro das relações de poder. Nessa perspectiva, pôde desnaturalizar os discursos produzidos como se fossem a realidade sobre aquele que se entendia como “os outros” e que, na prática, os silenciavam porque tais *saberesfazer*es rompiam ordem imposta:

A ordem e as normas impostas pelos *saberesfazer*es criados nesses “lugares próprios”, como, por exemplo, a autoridade cultural, são, todo tempo, subvertidas pelos desvios produzidos com as práticas: “a força anônima de uma dor, de uma cólera ou de uma gargalhada da multidão acaba por cativar, inquietar, às vezes invadir e destruir o edifício do saber” (Certeau, 2011, p. 127). Essa lógica operatória, como a *métis*, “não se manifesta abertamente pelo que ela é”, não se mostra ao

pensamento com clareza, “ela aparece sempre mais ou menos ‘nos vãos’, imersa numa prática que não se preocupa [...] em explicar sua natureza, nem em justificar seu procedimento” (Detienne e Vernant, 2008, p. 11). (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 74).

Certeau ainda vai assinalar algo importantíssimo: as experiências e tradições populares milenares podem formar espaços de liberdade onde apenas supõe-se haver dominação colonial. Isso acontece por meio dos usos que os colonizados fazem da cultura imposta pelos agentes coloniais (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 74). É possível perceber isso através daquilo que foi originalmente produzido com determinada finalidade e a produção secundária que se realiza na performance das práticas nos cotidianos, lugar no qual aparece marcada a diferença em relação a suposta normatividade.

A ideia é que as pesquisas com os cotidianos possam “dar” visibilidade e compreensão a essas operações criativas daqueles que as praticam, explicitando as “táticas” que nascem no centro de uma disputa de poder, onde os grupos sociais, nos diversos *espaçotempos*, visam a criação de novas possibilidades de existência através das ações culturais no contexto das lutas cotidianas. Essa postura ética-estética de Certeau sem dúvida apoia-se na ideia que não é apenas a academia ou a ciência como espaço de intelectualidade, mas até onde essa ideia de “dar” visibilidade ainda não é uma espécie de “falar por” e, nesse sentido, legitimar essas práticas apenas quando são explicitadas por um pensador localizado em outro *espaçotempo*? É possível, nesse contexto, que aquele que utiliza as “táticas” cotidianas realmente se expresse ou apenas quando é representado por outro que, de alguma forma, está relacionado com um lugar que subalterniza suas práticas? Vejamos o trecho a seguir:

Da mesma maneira, a irredutibilidade de cada pessoa a um único aspecto de sua subjetividade, ao mesmo tempo única-múltipla, seja aquele informado pela significação atribuída à cor da pele, à genitália, à orientação sexual, à região geopolítica em que habita, à religião, à condição socioeconômica etc., nos leva a considerar que qualquer classificação é uma arbitrariedade, resultado de uma operação de significação metonímica (o todo por uma parte, física ou comportamental), e, assim, uma tentativa de reduzir a complexidade que constitui cada pessoa. Ao invés de potencializar essa operação, seria melhor, portanto, problematizá-la. Um caminho para essa problematização foi apontado pelo próprio Certeau (1994), quando propôs que considerássemos os sujeitos da vida cotidiana como praticantes, o que implica capturá-los não em essência (o que são, que cremos que são ou queremos que sejam), mas em atos. A ideia de multiplicidade, como característica inerente ao cotidiano, nos leva a pensar que o que se produz com as práticas são diferenças, sendo as identidades, nessa perspectiva, dissimulações em relação a modelos vazios. (...) A afirmação da diferença, como processo vital e expansivo, desvinculada da identidade, da formatização da vida, das moldagens e das modulações é o que nos importa valorizar. Mas como afirmar que só existe diferença sem cair na indiferença em relação a todos aqueles marginalizados, subalternizados e/ou excluídos politicamente, socialmente e culturalmente em nossas sociedades? (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 74).

É interessante haver a afirmação de que não há autonomia sem luta cotidiana na resistência aos poderes hegemônicos, mas, ao mesmo tempo, colocar no mesmo patamar quando assinalando os “modelos vazios” tanto os elementos de identidade de opressores e oprimidos. Quando nas práticas cotidianas aparecem expressos elementos de resistência, geralmente se relacionam a vivência cotidiana daqueles grupos ou indivíduos, enquanto os opressores são aqueles que tornam essa diferença negativa, a função desses elementos constitutivos de identidade e presentes nas práticas culturais contra hegemônicas é justamente afirmar suas existências. Nesse sentido, é preciso responder que, sim, é possível afirmar que existe diferença sem cair na indiferença e ainda assim problematizar as operações que envolvem essa produção. Reduzir de alguma forma as identidades a formas vazias por conta da multiplicidade cotidiana, talvez atenda mais ao pertencente da cultura hegemônica do que aquele que se deseja oferecer visibilidade. Uma vez que, sabendo que há uma disputa de poder desigual, aquele que atende a resistência poderá estar ainda mais em risco de desaparecimento, já que os diferentes usos das culturas que aparecem nos atos estão de alguma forma ligados a identidade. Daí também, não se pode, nessa postura, produzir mau entendimento dos cotidianos e alguma idealização que não problematiza a necessidade de, por exemplo, da decolonização?

Autonomia e histórico de táticas cotidianas

Neste paradigma entre diferença e indiferença nos cotidianos encontramos, na história de negras e negros que viveram a experiência traumática da escravidão, alguns pontos que merecem nossa atenção. Se as formas de aprisionamento e cerceamento da liberdade com o trabalho forçado da escravidão se faziam valer no decorrer de acontecimentos cotidianos, como o próprio trabalho forçado ou a restrição do ir e vir com o término destes, é também no campo das atividades diárias que se tecem sutis atos de insubordinação. Ainda na lógica de Certeau (2011), o poder colonial se instituiu através de estratégias de manutenção dos sistemas de exploração dos escravizados e na manutenção dos privilégios de uma elite branca e patriarcal. Em contrapartida, as insubordinações de escravizados estavam no campo das táticas como nos outros modos de sentir o mundo, nos cantos de trabalho, nos festejos na penumbra e na fé tradicional as espreitas.

Com a quase total ausência de instituições que pudessem pleitear pela liberdade de africanos, a não ser a partir do século XIX, com os primeiros passos das abolições, as

pequenas liberdades conquistadas por cativos se davam distante do poder hegemônico. Enfatizando que há uma grande diferença entre liberdade concedida, como muitos foram os casos de fazendas e plantações que encorajavam cantorias e batucadas, seja a deleite de senhores de engenho ou dos próprios escravizados; e liberdade conquistada, aquela sendo resultado da luta direta contra o sistema de opressão colonial, como os quilombos, ou então algum tipo de gesto insubordinado distante do zelo colonial, mas ainda sob os seus domínios.

Paulo Freire (1997) é um autor que aponta essa diferenciação entre conquista e concessão da liberdade, se oprimidos conseguiram se libertar do jugo de opressores por piedade destes de fato, a liberdade não será dignamente livre, mas sim apenas uma concessão que pode ser tomada novamente ao bel-prazer dos opressores. Ao conquistar a liberdade, ou ao impor essa condição, os opressores não têm capacidade de exigir suas considerações, pois o poder foi tomado, partilhado, criando um estado mais equilibrado entre essas duas diferentes forças.

Dentro de suas complexidades, a abolição é um fenômeno que age no limiar entre essas duas modalidades de liberdade. Enquanto a estrutura hegemônica da organização político-econômica das sociedades escravagistas mudou com a abolição, pessoas negras continuaram vivendo um estado de pobreza geral. É inegável que houve conquistas a níveis de estratégias e táticas cotidianas para pessoas negras com o pós-abolição, mas se o racismo ainda é fundamental para as desigualdades de nossa sociedade, não podemos nos gabar de uma liberdade plena.

É primordial ressaltar que negras e negros, subjugados historicamente devido a processos da colonialidade, não estão restritos a categorias dicotômicas de colonizado e colonizador. Existe uma agência nesses processos que não excluiu descendentes de africanos de seu protagonismo histórico, estes são sujeitos de suas próprias trajetórias e, dentro de suas possibilidades e limitações, negociaram e lutaram por sua posição no mundo. Cativos não eram simples coitados a-históricos, mas sim sujeitos que cotidianamente agenciavam e enunciavam suas liberdades e felicidades mesmo dentro de um sistema que os cerceava constantemente. Encarar as táticas cotidianas destes sujeitos, impedidos de se inscreverem na história através das estratégias institucionais, é uma forma de decolonizar nossa historiografia e de dar chance desses sujeitos se fazerem presentes na história que tanto lutaram para escrever.

Se o racismo não descansa, a luta cotidiana de negras e negros segue o mesmo caminho, já que nenhum poder é definitivo e conseqüentemente nenhuma liberdade também é. Carneiro faz algumas colocações pontuais sobre a luta cotidiana contra o racismo:

Esse processo é mediado pelas contradições do pertencimento racial, a identificação da luta como o único caminho possível de redenção individual e coletiva para o segmento oprimido e de que isso não é conjuntural mas parte integrante da vida, condição necessária para ser e permanecer, condição emancipatória da vida no plano individual e coletivo. Por isso tem que ser feito e refeito todos os dias, porque as contradições estão presentes no cotidiano de cada um e de todos. O racismo não descansa. Por isso mesmo, a luta tem que ser permanente, contínua (CARNEIRO, 2005 p. 305).

Se o racismo se atualiza cotidianamente através de estratégias hegemônicas, a luta por liberdade também faz uso de suas táticas cotidianas para se manter viva. É uma luta que se faz pelas trajetórias individuais que conquistam vitórias pelo bem de um coletivo com uma ancestralidade em comum. Ancestralidade essa que funciona como um patrimônio, uma herança de valores civilizatórios (TRINDADE, 2010) que enriquecem, material e imaterialmente, a vida de brasileiros até hoje, quer sejam negros ou brancos. Tais patrimônios não são apenas heranças estatizadas em pontos específicos do espaço, elas são manifestações do cotidiano, concretas ou não, que interagem conosco no decorrer de nossa vida. Milton Santos comenta algumas dessas relações:

O cotidiano também nos põe diante de outras categorias, como a da materialidade e a da imaterialidade. O cotidiano são os dois, ele não é dado apenas pela materialidade que nos cerca. A imaterialidade também é um constrangimento às vezes mais forte de que a materialidade: essa idéia de tecnosfera e de psicofera que andamos tentando difundir, de um lado esta esfera técnica que envolve o homem no fim do século, e, de outro, a esfera das paixões, das crenças, dos desejos, tão objetiva em nossa vida quanto objetiva é a esfera da materialidade (1996, p. 10-11).

O material é tão simbólico em nossos cotidianos quanto o imaterial é concreto, como, por exemplo, o corpo forte e saudável de uma pessoa negra é tão importante para a história da luta antirracista quanto o significado de um estilo musical ou uma obra de arte. Uma afirmação não exclui a outra, ambas se complementam na sua polivalência. E apesar dessa potência, existe uma categoria de análise, que desconsidera muito os conhecimentos tecidos em cotidianos, que classifica tudo que não é de uma origem racional ou econômica como inferior. É o que a autora Sueli Carneiro chamou de epistemicídio:

Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos

negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. A esses processos denominamos, nesta tese, de epistemicídio (CARNEIRO, 2005 p. 324).

Portanto, valorizar o cerne de origem no continente africano, como também as epistemes dos povos originários de nosso território, é uma forma de combater a tentativa de continuidade genocida de tudo que nasce de outras raízes que não sejam ocidentais. Assim, enfatizamos a importância dos cotidianos escolares para a escrita de uma história futura que não se escore em valores indiferentes, mas que estejam abertos ao outro como forma de aumentar a sua diversidade.

Azoilda Trindade (2010), pensando na riqueza das contribuições africanas para a história e cultura afro-brasileira, cunhou os valores civilizatórios em uma mandala dividida em pontos como: energia vital, circularidade, memória, oralidade, corporeidade, coletividade, ancestralidade, musicalidade, ludicidade, espiritualidade. Tais elementos fazem parte de nosso cotidiano de tantas maneiras que, muitas vezes, não percebemos a herança africana neles. Como, por exemplo, a diversidade musical de nosso país e a influência do samba e outras formas de percussões em nossos principais gêneros musicais possui muito dos valores de musicalidade, corporeidade e circularidade; a maneira como as religiões ocidentais se rearranjaram no país, sobretudo as católicas, com outras formas de cultuar o sagrado, que vão muito além da espiritualidade, como no axé da energia vital ou a ancestralidade de um terreiro.

Tais valores são formas autônomas de organização política e social, que encaram o mundo distante dos sentidos ocidentais, criando uma pluralidade de possibilidades onde outros valores são instituídos como fundamentais. Muito além do rigor da linguagem verbal, ou então da suposta neutralidade judicial, ou da individualidade exacerbada, tais valores nos dão oportunidade de pensar em outras formas de nos posicionarmos no mundo coletivamente. Portanto, são conteúdos riquíssimos a serem trabalhados em salas de aula, pois apresentam aos estudantes um outro mundo de possibilidades, um mundo distante da ótica da colonialidade que pensa na decolonização de nossos currículos e sistemas de escolarização.

Os estudantes, principalmente as crianças, aprendem participando, logo, trazer metodologias para os cotidianos escolares que pensem a colonialidade é uma forma de exercer a decolonização nos cotidianos. Muito mais do que apenas estudar os processos históricos que formaram as sociedades desiguais no mundo contemporâneo, precisamos

aprender com nossas ancestralidades, aliados a maneira que nossos ancestrais aprendiam. Há certas coisas que a razão não dá conta por completo, por isso precisamos sentir na pele outras formas de viver para conseguirmos criar autonomamente outros sentidos de mundo. Com tais considerações, apresentaremos agora algumas reflexões sobre os jogos de privilégios nos cotidianos escolares e suas possibilidades de decolonização.

Jogo dos privilégios e decolonização

Nesse sentido, pensamos o quanto as práticas pedagógicas podem alimentar alguns pressupostos coloniais no cotidiano escolar. Visto que esse tipo de mentalidade é vigente nesse espaço e tende a homogeneizar corpos, identidades e mentes. Sentindo a urgência da decolonialidade do saber e pensando na materialidade do conhecimento para a sala de aula, visamos, a partir desse momento, nesse breve artigo, relatar uma prática “lúdica” muito usada nos cotidianos. No entanto, partimos inicialmente da escrita e aporte teórico de Certeau, e apoio de outros intelectuais que pensam a educação para embasar nossas demandas e questionamentos.

Assim, imaginamos dois movimentos educacionais: a desconstrução dos clássicos da literatura usados em sala de aula de forma acrítica e a gamificação da educação a partir de jogos no ambiente escolar. Contudo, buscando tratar de maneira mais concisa a nossa escrita, decidimos concluir essa tarefa usando como base apenas o “jogo do privilégio”. Frente às leituras a respeito do assunto, acreditamos que seja necessário refletir sobre essa atividade.

Usamos como base relatos de experiência de professores das ciências sociais sobre as dinâmicas nos cotidianos das salas de aulas, logo de início, fica explícito que o jogo foi mobilizado para debater questões acerca do racismo, gênero e “bens materiais”. Esses temas são importantes para o conteúdo educacional das Ciências Sociais e formação plena do alunado. No entanto, sentimos incomodo por ser uma prática verticalizada e sem uma contextualização prévia com o alunado.

Sobre o jogo, resumimos sua mecânica para melhor entendimento. Os organizadores da atividade tomaram como base o JP¹, bastante difundido nas redes sociais. Uma simples pesquisa em *websites* traz dezenas de atividades similares. Aparentemente começou nos Estados Unidos da América e foi se difundindo. Um ponto importante é que, na internet, não se assiste nenhum desses jogos feitos com crianças/adolescentes. Nesse sentido, começamos a

questionar o uso do JP em um ambiente escolar e, sobretudo, com crianças/adolescentes periferizados.

A escola é um espaço de ensino e aprendizagem necessário para os debates acerca da sociedade, mas será que esse jovem alunado está preparado para a personalização dos seus casos e vida? Pensando em estabelecer uma relação entre educador e alunado, observamos nessa atividade o silenciamento dos corpos/mentes e até mesmo das práticas de linguagem dos alunos. No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Freire e Faundez (1985) trazem questões pertinentes a uma educação que tem sido fomentada por uma pedagogia da resposta, e o JP demonstra isso quando parte de uma perspectiva organizacional de cima para baixo, com uma estrutura autoritária.

Em *A Invenção do Cotidiano*, Certeau (2011) aponta à ideia de *um corpo ao outro* e explicita o deslocamento de um corpo individual sendo transformado em social e, em *Pode o subalterno falar?*, Spivak (2010) coloca em pauta a desvalorização a que o subalterno (este visto como os alunos) é imposto, estruturando sua subjetividade pelas relações de poder tanto ideológicas quanto materiais. Em ambos os textos, vemos similaridades com o *game* proposto para os alunos, pois a troca entre discentes e docentes é impositiva na atividade; pois já pressupõe tais relações de poder.

O texto afirmava que os organizadores fizeram adaptações do jogo original e durante 30 dias, “cuidadosamente”, em reuniões, foi decidido como seria o “experimento sociológico”. A turma foi pré-escolhida pelo diretor, e o critério foi ser “desorganizada” e com necessidade de “assimilar o conteúdo”. Assim, os organizadores com “pouco dinheiro” montaram a atividade da seguinte forma: o JP tem como principal objetivo expor o racismo, sexismo, desigualdades de classe e interseccionalidades, que estão presentes no cotidiano do alunado. Esses jovens discentes, foram divididos em 4 grupos aleatórios e receberam bexigas. Um interlocutor faz perguntas previamente definidas sobre os temas selecionados. Mesmo os alunos estando em coletivo, as perguntas devem ser respondidas individualmente. A partir das respostas para essas perguntas preestabelecidas pelos organizadores, o grupo pode ter uma bexiga estourada – desprivilegiados – ou adquire o direito de pegar uma do outro – portador de privilégios. Por fim, o grupo que encerrar o jogo com mais bexigas é observado como mais privilegiado.

O professor estadunidense Charles W. Mills (1999) afirma que a filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo da humanidade e ele tem total razão. Pressupostos

filosóficos estiveram lado a lado de práticas racistas no contexto da humanidade ocidental, fomentando colonização, escravização e o liberalismo – com sua noção de sujeito, liberdade individual e propriedade privada, servidão, holocaustos e segregação. Contudo, partimos da sua forte afirmação para elaborar a nossa crítica ao JP. As ciências humanas e sociais como um todo, e em sua constituição enquanto disciplinas autônomas a partir do século XIX, contribuíram diretamente na conformação de sujeitos racializados, ora dotados de humanidade, ora dotados de sub ou não-humanidade, reforçando ainda mais o pensamento racional-civilizatório messiânico ocidental (positivismo, eugenia, teoria das três raças² e o fetiche da Redenção de Cam no Brasil, por exemplo). E ainda, a sociologia e o ensino das suas práticas teóricas tenderam, por muito tempo, a invisibilizar as questões étnico-raciais e cometeram epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e historicídio (DE MORAES, 2020) contra saberes afrodiaspóricos e pindorâmicos, fossem eles acadêmicos e/ou populares.

Isso posto, seguimos a análise crítica do JP no cotidiano escolar de forma acrítica. No Brasil, durante muito tempo viveu a amálgama da Democracia racial, essa fábula da união entre as três raças nasce a partir dos escritos elaborados por Gilberto Freire, sobretudo no livro *Casa Grande e Senzala*. Ela foi por muito tempo aceita por professores(as), pesquisadores(as) brancos(as), fazendo essa mitologia prevalecer no espectro ideológico-sociológico e na prática educacional.

E qual a relação desse conceito com o JP? Logo no início, os organizadores, assim como na ideia de união e igualdade racial, colocam todos os alunos juntos e assim, é impossível fazer uma diferenciação étnica, de classe e gênero. Ou seja, o ideário de uma sociedade universal foi reproduzido pelos organizadores. Esse “experimento” expressa, conforme indicou o professor Abdias do Nascimento, algo “difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil” (NASCIMENTO, 2019). Nesse sentido, ocultam-se as diferenças de percurso e subjetividades relativas às características individuais dos alunos, construindo uma distorcida utopia racial no JP. Abdias segue falando: “tal ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho” (NASCIMENTO, 2019, p. 6). O JP escamoteia o preconceito racial no Brasil, pois homogeneiza brancos e não-brancos em um mesmo grupo, quando historicamente esses grupos são vistos e tratados de forma dispare.

Ainda no contexto da infâmia democracia racial, a professora Lélia Gonzalez junta-se à citação acima e critica esse tipo de teoria:

temos duas vertentes ideológicas no Brasil com relação às questões raciais: a oficial – ‘são todos iguais perante a lei’, esse papo todo furado que conhecemos, ou seja, da democracia racial; e a outra, que é no nível do privado, aquele papo, neguinho te bate nas costas e tal, não sei o quê, é pretinho, bate nas costas, mas por trás lá vem pau em cima. Daí os famosos ditados populares: ‘Branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão’, ‘Preto quando não caga na entrada caga na saída’, ‘todo crioulo é marginal, até prova em contrário’ e uma série de coisas que estão aí (GONZALEZ, 2020, p. 203).

Explicitado a nossa insatisfação com a forma de execução do JP, seguimos com outras demandas. Dentre elas, é fundamental lembrar alguns momentos na execução do JP em que alguns alunos demonstraram o seu descontentamento e os organizadores não se atentaram para isso. O texto indica essa questão que foi invisibilizada, no entanto, ele não traz informações que seriam importantes para esse debate, como raça e gênero de alunos e organizadores. Mas partindo de dados que informam a porcentagem de maioria de negros e periféricos em escolas públicas, partirei de uma análise racializando esses alunos como não-brancos e periféricos. Pois, como bem diz a Professora Sueli Carneiro, “pobreza tem cor no Brasil”, e para além da racialização da pobreza, a professora, no seu livro *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*, faz uma análise do livro *Silêncio do lar ao silêncio escolar: discriminação e preconceito na educação*, da também professora Eliane Cavalleiro, que pesquisou práticas racistas no seio escolar. Nesse sentido, um diálogo entre ambas fez lembrar os embaraços metodológicos do JP: “ela respondeu que muitas vezes teve de se esforçar para intervir nas dinâmicas escolares discriminatórias que deixavam as crianças negras fragilizadas, hostilizadas, catatônicas...” (CARNEIRO, 2011, 91).

Essas informações se complementam em nossa crítica ao JP, pois observamos que o jogo não insere uma posição dialógica entre os alunos e alunas negras e a instituição. Para fortalecer ainda mais o nosso posicionamento, pensamos nas perguntas feitas para definir quais balões serão simbolicamente tomados, adquiridos, possuídos, arrancados dos sem posse e/ou estourados. Além da agressividade subjetiva citada, o constrangimento vivido por alunos e alunas negras em responder questões acerca da sua pobreza em grupo, da condição que a Modernidade definiu como belo e até mesmo a hipersexualização do seu corpo, não fazem o menor sentido. Sobretudo com jovens e sem um consentimento prévio. Expor esses alunos para um experimento sociológico e não pensar no que pode ocorrer após a aula é uma decisão

equivocada, no mínimo. Vale mais uma vez lembrar que esse trabalho é proposto com adolescentes e são notórios os problemas relacionados ao *bullying*, autoestima, racismo, suicídio, mutilação e outras patologias psicossociais. Será que um grupo de alunos de Ciências Sociais sem nenhuma experiência na área de saúde e educação tem preparo para mexer com questões tão sérias e depois arrefecer as mentes e corações, tanto deles mesmo quanto das crianças e adolescentes da educação básica?

O JP tem como objetivo final demonstrar os privilégios de determinados grupos, mas esse privilégio se dá a partir da espoliação de corpos não-brancos; e nesse sentido, alunos não privilegiados são inferiorizados nesse experimento. Mas esse tipo de atitude não é um modelo novo de deseducação³, como já afirmava o Professor Carter Godwin Woodson:

Se você faz um homem sentir que é inferior, não precisa obrigá-lo a aceitar sua condição de inferioridade, pois ele vai buscá-la em si mesmo. Se você faz um homem sentir que é um rejeitado, não precisa ordenar que use a porta dos fundos. Ele vai usá-la sem ser mandado; e se não houver portas dos fundos, a própria natureza dele vai exigir que haja (2018, p. 94).

Após as questões levantadas por Woodson, é importante lembrar que a atividade não teve nenhuma participação prévia dos alunos (além do seu consentimento) e as perguntas foram todas elaboradas pela organização. Nesse sentido, o professor Daniel Munduruku alerta para a dinâmica de respostas sem ritos, narrativas e diálogo entre os pares da seguinte forma:

As respostas não podem ser simplificadas. Para cada uma das perguntas outras tantas surgirão em seu encaixe. A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador. Hoje em dia não podemos ficar apenas com pseudoexplicações apresentadas por um único narrador (2020, p. 79).

Munduruku é extremamente assertivo quando, na sua reflexão, indaga uma visão e resposta/história única (ADICHIE, 2009) e os riscos que essa atitude fornece. A rapidez e pouco preparo dessa atividade, que não deu conta das subjetividades de alunos e alunas negras, pode ter impactos indesejáveis.

Por fim, é fundamental lembrar que em tempos de ataque à educação e temores como o nefasto “escola sem partido”, é sempre muito perigoso cercar qualquer atividade “bem-intencionada” nas escolas. No entanto, as escolas públicas, locais majoritariamente de estudantes negros e negras, não podem servir de laboratórios racistas para experimentos feitos com “pouco dinheiro”, sem preparo (30 dias) e sem levar em conta as subjetividades do alunado. Além, no contexto geral brasileiro – principalmente nas últimas décadas com o

neoliberalismo – certa tara pela importação de formas e conteúdo político-ideológicos de maneira acrítica, e por muitas vezes abstratas, que não considera as especificidades históricas, político-econômicas e sociais próprias de cada país; isto é, aceitam-se noções, conceitos, categorias e metodologias formuladas e advindas mais fortemente dos EUA, por exemplo, frutos das análises e lutas deste país, como se fosse a mesma experiência histórico-social daqui, reforçando o imperialismo por um tipo de progressismo pequeno-burguês regulado pelo neoliberalismo⁴. E nos servimos de Paulo Freire para embasar a nossa crítica: “faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (1997, p. 37).

Considerações finais

Finalizamos afirmando que esses organizadores poderiam e deveriam buscar uma atividade que não escamoteasse o racismo e a própria condição de poder e classe, o que Lélia Gonzalez chama de “neurose cultural”. Isso está em consonância também com a professora Sueli Carneiro, que afirmava: “a busca de outros modos de subjetivação que rompam com os paradigmas instituídos pelo dispositivo de racialidade situa-se como demanda para a educação” (2011, p. 301).

Sendo assim, vale tentar atividades que subvertam a lógica do colono/colonizado, dominador/dominado, senhor/escravo, e buscar valorizar lutas dos negros e indígenas e explicitar para homens e mulheres brancos e brancas que seus privilégios são frutos de um processo de terror, sequestro, estupro, aviltamento e espoliação. Para esses organizadores, segue o seguinte alerta do pensador e professor marxista peruano José Carlos Mariátegui: “O autêntico professor não se preocupa em demasia com a disciplina. Os estudantes o respeitam e o escutam, sem que sua autoridade necessite jamais se refugiar nas regras e nem que seja exercida do alto de um palanque” (MARIATRGUI, 2019, s/p).

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda. —**O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009).

- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DE MORAES, Wallace. **La Necrofilia Colonialista Otrocida em Brasil**. Revista América Latina en Movimiento, 2020.
- FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P., FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- FREYRE, Gilberto. **“Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”**. São Paulo: Global, 2006.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flávia Rios, Marcia Lima. – 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2020.
- MAÇAIRA, Julia; HANDEFAS, Anita; CARVALHO, Ana Paula. I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (2019). Relato de Experiência publicado no site da ABECS. 2019.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Educação e América Latina**. Nova Cultura, 2019.
- MILLS, Charles W. The racial polity. In. BABBITT, Susan E; CAMPBELL, Sue. **Racism and philosophy**. New York: Cornell University, 1999.
- MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. São Paulo: Editora moderna, São Paulo. 2020.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- ROGÉRIO, Radamés de Mesquita; GONÇALVES, Isaias Ribeiro; PINTO, Ana Luiza Marques de Souza; BRESSA, Mariane da Silva. **Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: Relato de uma experiência**. Iniciação Científica - CESUMAR, v. 20, p. 5-15, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência.**

Boletim Gaúcho de Geografia, 21: 7-14, ago., 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WOODSON, Carter G. **A Deseducação do Negro.** São Paulo: Medu Neter, 2018.