



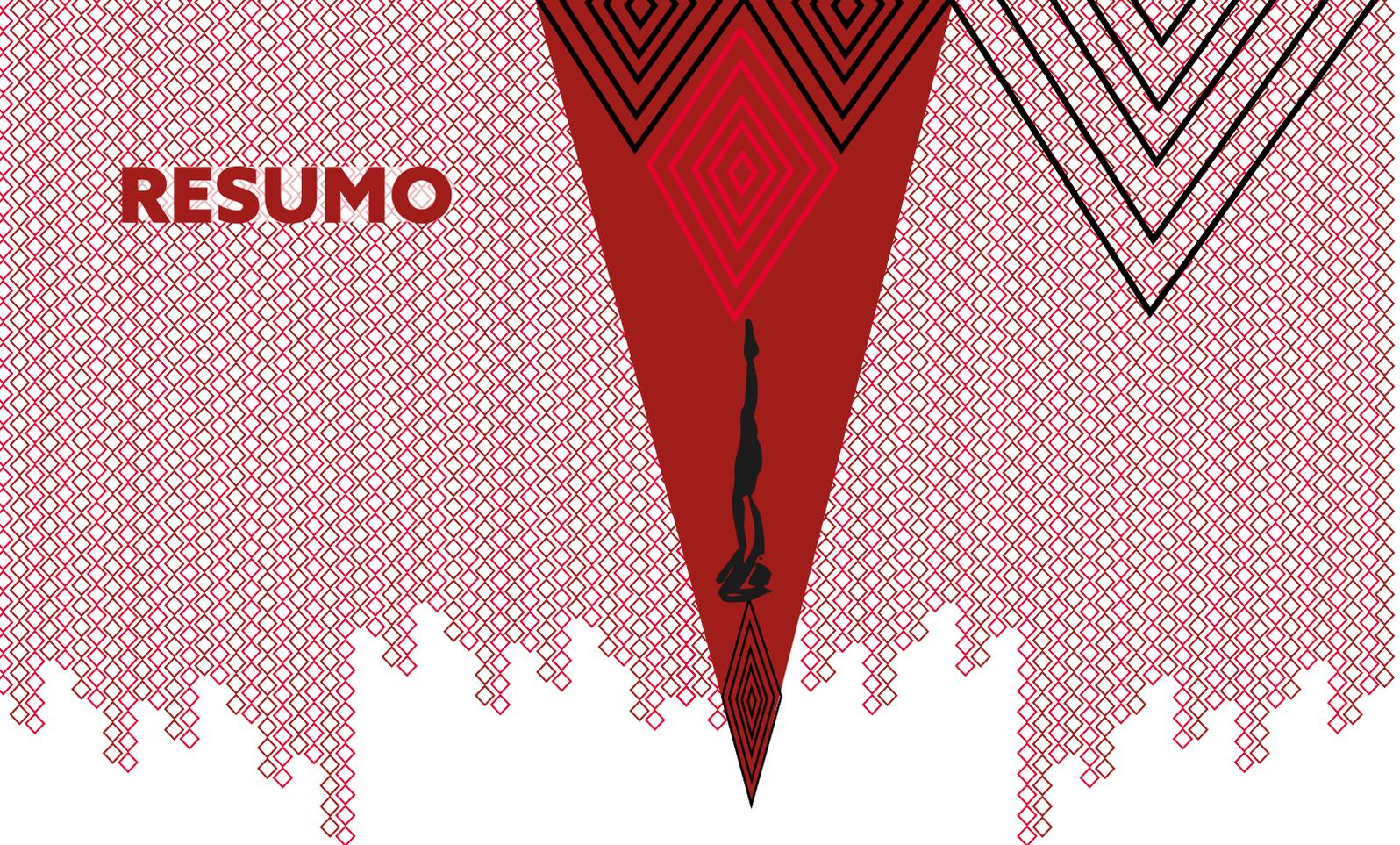
***Shirshasana* do Conhecimento:**

Desconstrução do Racismo Eurocêntrico

Deividi de Santana Silva

Prof.ª Ensino Fundamental II e Médio – História
EMEF Jardim Monte Belo – DRE Pirituba/Jaraguá

RESUMO



No ano de 2019, na EMEF JARDIM MONTE BELO, elaborei um projeto com educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, no Programa Mais Educação¹ intitulado: “Olimpíada Nacional de História”. Minha intenção era aprofundar e incentivar o conhecimento de História por meio de documentos e visões pouco trabalhados em livros didáticos. Nas diversas mediações que tivemos naquele ano, recortei, para o presente artigo, a experiência contida no módulo ao qual nomeei como “*Shirshasana* do Conhecimento: Desconstrução do Racismo Eurocêntrico”. Neste módulo, semelhante às invertidas no yoga em que invertemos nossa visão diante do mundo, propus uma “invertida pedagógica”. Assim, trabalhamos a necessidade de inverter nossos olhares para desconstruirmos as mazelas racistas que criam a base de nossa sociedade desigual, em que brancos e negros costumam viver a partir de olhares dessemelhantes em que o primeiro é privilegiado perante o segundo. Para nós, mudar a percepção de nossas retinas permitiu entender e mesmo agir na luta antirracista que encontramos em nossa sociedade e no cotidiano escolar de modo emancipador.

Palavras-chave: Invertida pedagógica; racismo; emancipação.

¹ Criado em 2013 e vigente a partir de 2014, o Programa Mais Educação tem como objetivo promover a melhoria da qualidade social da educação por meio de atividades pedagógicas que ocorrem no contraturno escolar. Ver: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>

Introdução

*Você chegou
No meu mundo ao contrário
Me olhou bonito
E entendeu o meu não entender.
(MELLO, 2018)*

Shirshasana, postura invertida praticada por yoguis, circenses, ginastas olímpicos, bailarinos de balé contemporâneo e crianças em suas traquinagens. Nela, o indivíduo permanece de ponta cabeça enquanto seus sentidos são atravessados por um mundo que, aos seus olhos, se encontra de pernas para o ar. Neste momento, o praticante parece estar acometido por uma síndrome cerebral rara, conhecida como *Má Identificação Delirante*, em que o cérebro não consegue inverter as imagens que entram por nossas retinas invertidas e são recolocadas na sua posição natural por este órgão brilhante que guardamos no crânio. As pernas, por não possuírem as válvulas de circulação, diminuem drasticamente a corrente sanguínea, a região da cabeça e do tronco são irrigadas por uma quantidade extra de sangue, a pres-

são arterial depois de alterada bruscamente nos segundos iniciais, começa a se estabilizar com o espaçamento de tempo. Neste momento, a percepção sobre si e os corpos que tocam nossos sentidos parece estar em outra sintonia, que destoa daquela que estamos acostumados². O mundo literalmente parece não ser o mesmo.

Para que as benesses desta invertida aconteçam indica-se que seus praticantes permaneçam ao menos um minuto, com respirações longas por meio do septo ventral. Ao desmontarem a *shirshasana* deve-se permanecer em *balasana*, conhecida como a postura da criança, com joelhos e quadris dobrados, com as canelas tocando o chão, o peito em repouso entre os joelhos, a cabeça estendida em contato com o solo, os braços ao longo do corpo ou esticados adiante. Assim, este momento, posterior à invertida, auxilia na descompressão dos discos da coluna vertebral, alivia as tensões do pescoço, relaxa as musculaturas recrutadas na execução do movimento anterior.

2 Para o presente artigo, não usaremos a concepção de corpo cartesiana, que separa corpo e mente, mas a concepção de corpo ou corpos será espinosiano. Para Espinosa, o corpo é uma singularidade intercorpórea. Para ele, os corpos são energias que não são definidas por encontros e choques ao acaso, mas por conexões e processos de união e decomposição de acordo com maior ou menor compatibilidade. Entretanto, quando empregamos outro conceito de corpo, e iremos empregar, explicitaremos no artigo.

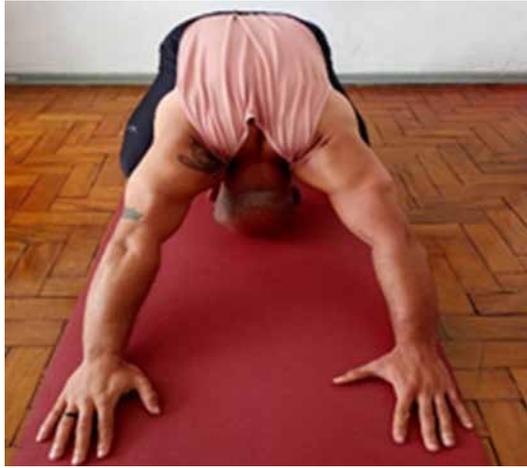


Figura 1 – *Shirshasana*



Figura 2- *balasana*

Ao longo dos processos descritos, os iniciados em *shirshasana* começam a experienciar os ganhos da invertida. No momento em que os praticantes estiverem na posição, os principais órgãos da digestão (estômago, intestino delgado e intestino grosso) serão massageados, aumentando a capacidade de digestibilidade; a coluna vertebral será descomprimida, diminuindo os incômodos lombares; as glândulas suprarrenais liberarão hormônios do prazer, como serotonina e dopamina; a irrigação sanguínea incomum na região do cérebro aumentará exponencialmente as sinapses neurais contribuindo para a concentração dos praticantes (BROAD, 2012).

O devaneio descrito no início do presente artigo, que a princípio parece estar dissociado do nosso devir pedagógico, pode muito nos ensinar. Na labuta docente, muitas vezes, para que alcancemos nossos propósitos, como educadores, devemos estar em “*shirshasana*” perante o nosso conhecimento e o modo como lidamos com os educandos. Ferramentas como livros didáticos, músicas, recursos audiovisuais, passeios, conhecimentos acadêmicos são instrumentos necessários e importantes para atendermos os estudantes, mas eles por si só não produzem uma educação emancipadora e libertadora.

Em diversos momentos, precisamos realizar “invertidas pedagógicas” que bus-

quem apresentar para nossos educandos uma maneira de compreender, assimilar e criar conhecimentos nem sempre encontrados nos manuais.

Inverter a percepção sobre nosso conhecimento a respeito da realidade e a maneira como lecionamos pode nos proporcionar outra visão perante nós mesmos, o mundo a nossa volta e, sobretudo, como lidamos com nossas práticas educativas. Entretanto, não incomum, quando colocamos o que sabemos “de ponta cabeça” podemos sentir certo desconforto, pois, muitos de nós, ao longo da trajetória como docentes, nos acostumamos a seguir regras preestabelecidas pelos manuais didáticos, currículos e ordens de terceiros.

Para os educadores que acreditam ser necessário olhar para suas posturas educativas como se estivessem acometidos pela síndrome cerebral de *Má Identificação Delirante*, os resultados não chegarão como *fast food* ou como uma receita de bolo que, para alcançar o esperado, basta apenas seguir as instruções. O processo de desconstrução do olhar pode ser lento, com tentativas e erros, e nem sempre realizar as expectativas. Entretanto, por vezes, devemos optar por este caminho de intensa reflexão.

O conceito de Corpo sem Órgãos, desenvolvido pelos intelectuais Deleuze e Guattari, aprimorado no livro *Anti-Édipo*

(2011), pode contribuir para o entendimento do que venho nominando de “invertida pedagógica”.

A questão ontológica que aparece no Anti-Édipo, o Corpo Pleno, sem Órgãos, no sentido da substância, tem como premissa que para criarmos conceitos precisamos primeiro construir as bases em que eles crescerão. Para os autores, o corpo é o espaço onde o desejo se move (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Nesta perspectiva, o corpo se torna o plano onde circulam as intensidades não no sentido de uma individualidade, mas de uma base. O órgão é parte de uma estrutura de um organismo vivo. Todo organismo se compõe de órgãos, tecidos e sistemas. Sob este prisma, o órgão pode ser entendido como um instrumento que mantém o corpo em sua funcionalidade.

Os intelectuais propõem que para se desvencilhar das estruturas capitalistas aprisionadas nas sociedades modernas, necessitamos criar um corpo não capitalista, ou seja, um Corpo sem Órgãos. Para eles, o Corpo sem Órgãos seria uma estrutura construída com a ausência de mecanismos predeterminantes de ações. A Educação Bancária (FREIRE, 1983) cria resultados determinados a priori pelas exigências de uma sociedade que busca na educação otimizar seus resultados de mais valia e man-

ter suas desigualdades. Presos nessa pedagogia monetária, não conseguiremos tecer uma educação que privilegie a justiça, a igualdade social, entre outros elementos do bem coletivo.

Os conceitos apontados serviram como base para minha desconstrução, inversão de meu olhar em relação aos educandos e a realidade que me toca. Coloquei o docente que sou “de ponta cabeça” e inventei, para mim, um Corpo sem Órgãos. A necessidade de uma nova perspectiva de me perceber como educando adveio da ânsia de ampliar meus horizontes para trabalhar a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O relato a seguir trata-se de parte de uma série de mediações pedagógicas permeadas por um processo dialógico e uma metodologia ativa com os educandos, por meio de investigações sobre práticas racistas e eurocêntricas que permeiam o nosso vivido. No decorrer do caminho, o leitor percorrerá um arcabouço de estratégias educacionais que envolvem o trabalho com mapas, visões sobre o Egito, dança e canção, e um sarau em prosa e poesia que questionam o eurocentrismo para promover uma educação antirracista.

Mapa como Ideologia

[...] Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (CHAUÍ, 2008, p. 23).

Em uma tarde de quinta-feira, os estudantes do oitavo ano entraram na sala de leitura e a encontraram com as cadeiras

dispostas em um círculo. Com certa liturgia, sentaram-se em seus assentos, com cadernos e canetas à espera da aula. O que capturava suas retinas era o mapa-múndi no centro da roda de conversa. Perante a perplexidade instalada entre os discentes, os cumprimentei e solicitei que se voluntariassem para explicar o planisfério de acordo com seus conhecimentos.

Como era habitual, diversos estudantes se dispuseram a colaborar com a atividade proposta. Selecionei cinco educandos e pedi que realizassem a leitura do mapa. Ao longo da atividade, as respostas dos discentes se assemelhavam, apenas com pequenos acréscimos.

As chaves explicativas baseavam-se em apontar os pontos colaterais (Norte, Sul, Leste e Oeste), a Linha do Equador, Meridiano de Greenwich, Latitude e Altitude. Ao terminarem suas explicações, perguntei se alguém poderia nos trazer outras respostas a respeito do mapa, que não haviam sido comentadas anteriormente.

Com expressões que transpareciam apreensões e dúvidas, a turma foi unânime ao responder que para dar outra resposta precisaria de outro mapa. Os discentes apontaram diversos dados que poderiam estar em outros planisférios. Em linhas gerais, disseram que existiam mapas que privilegiavam o clima, a vegetação, tensões políticas e outros.

Nesta altura, retomei a palavra e explorei o que se tornaria o ponto nevrálgico do debate, o momento da invertida pedagógica. De saída os parabenizei e disse que as diversas análises estavam corretíssimas. Entretanto, haveria outras chaves explicativas que poderiam mostrar outros detalhes a respeito de nosso objeto de investigação. Para tanto, inseri a análise do historiador britânico Edward Palmer Thompson (1997) sobre o “não dito”, conceito utilizado para compreender os diversos interesses que sustentam a intenção da produção de determinado documento ou ideia³

Todo documento carrega consigo paradigmas que estruturam a maneira como percebemos a realidade e interpretamos nossas relações sociais no tempo e espaço. Diversos conceitos e ideias encontram-se invisibilizados de nossas percepções concretas acerca do modo como vivemos e agimos. Todavia, as produções humanas que estão implícitas ou explícitas operam com a mesma intensidade sobre o modo como nos articulamos, individualmente e coletivamente, na teia de relações humanas.

Após a explicação, iniciei algumas provocações. Primeiro, nosso planeta é um círculo elipsóide que gira em torno do sol. A Terra nesta disposição plana carrega em si uma incapacidade de compreensão da realidade em sua totalidade. Sob este ponto de vista, as coordenadas geográficas, entre outros modos de análises, eram passíveis de serem questionadas como único modo de entendimento. Solicitei aos adolescentes que pensassem os motivos de o Continente Europeu estar ao Norte e

3 Em seu livro: Senhores e caçadores, o historiador inglês Thompson emprega o conceito do “não dito” para compreender as ações dos agentes sociais das camadas populares que não estavam presentes nos documentos produzidos pelo Estado. Entretanto, Thompson não negligencia os documentos oficiais, apenas aponta a necessidade de criar outro olhar para alcançar a ação dos sujeitos históricos que não estavam presentes implicitamente na documentação disponível.

não ao Sul. Antes que pudessem responder, projetei no slide dois mapas e expliquei brevemente o contexto de produção de cada um deles.

Produzido pelo pensador e matemático grego, Anaximandro de Mileto no século IV a.C, o mapa baseado no conhecimento dos navegantes do período, foi uma das primeiras representações circulares de nosso planeta, conforme pesquisas históricas, e sua disposição circular serviu como base para produção de mapas posteriores. Ele se limitava às terras conhecidas pelos gregos⁴.

Os mapas se assemelham por serem circulares e por apontarem os mesmos três continentes: Europa, Ásia e África. Entretanto, o mapa de Richard of Haldingham of Lafford, desenhado no século XVIII, mostra a alteração do espaço pela ação humana. Conhecido como o maior mapa do medievo, o planisfério possui cerca de 500 desenhos: 420 vilas e cidades, 15 eventos bíblicos, animais, plantas, além de 32 imagens de povos do mundo e oito da mitologia greco-romana. No mapa, a cidade de Jerusalém se encontra no centro do mundo, da vida e da espiritualidade⁵.

Com olhares de “sacação”, depois da breve explicação sobre os mapas, os estudantes começaram a dar diversas respos-

tas a respeito dos motivos de o Continente Europeu estar ao Norte e não ao Sul. Respostas como: “podemos até utilizar as coordenadas, mas não com o mesmo sucesso”; “o Norte, provavelmente estaria em outro lugar”; “as intenções de quem produziu os mapas eram outras”.

Reassumi as vozes para dizer que os mapas, normalmente, dizem respeito à visão de mundo de quem os criou e de grande parcela da sociedade em que os cartógrafos estão inseridos. No primeiro desenho, temos o olhar dos gregos sobre nosso planeta, motivados, provavelmente, por interesses comerciais com povos asiáticos e líbios; no segundo desenho, há uma visão eclesiástica e helenística que entendia o mundo como a união destas duas culturas.

Em suma, os mapas podem ser utilizados para rotas comerciais e mesmo para sustentar discursos que dividem sociedades entre evoluídas e atrasadas, civilizadas e bárbaras, exploradoras e exploradas, ocultadas e visíveis. Pontuei com a turma que nossa intenção era de entender os discursos não ditos presentes nos mapas. Ao terminar o encontro, entreguei aos estudantes o artigo impresso e exibi a palestra de Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma história única (ADICHE, 2019)⁶. Pedi que lessem e assistissem ao vídeo para o próximo encontro.

Egito em um não lugar

A Não só este passado não é o mesmo para todos, como ainda a sua recordação se modifica para cada um de nós ao correr do tempo: tais imagens mudam

à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, nas sociedades, a função da história. (FERRO, 1994. p. 55).

4 Os mapas citados podem ser acessados na página: <https://medium.com/petrobras/5-mapas-que-explicam-como-as-sociedades-viam-o-mundo-a98eb4155e79>

5 Para ilustrar melhor a explicação sobre os mapas, foi utilizado o seguinte vídeo legendado <https://www.youtube.com/watch?v=n4uHbTtWbe8>. Acesso em: 20 abr. 2021.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

Em nosso encontro, como de costume, iniciamos com a roda de conversa na sala de leitura. Nesta mediação, o mapa que serviu de âncora do encontro anterior não mais ocupava o centro da sala, mas daria o ar e a graça de nossa aula. Perguntei para os adolescentes em qual região do planeta se encontrava o Egito. As respostas colocavam o Egito em três lugares: Europa, Oriente Médio e África.

Explanei com a turma que as respostas diversas, muito além de seus saberes prévios sobre geografia, eram provenientes de uma construção de saberes acadêmicos, aulas de história e interesses estratégicos de nações europeias que por muito tempo perceberam, e em certos casos ainda entendem, o Egito como uma extensão da Europa.

Depois desta explicação, uma estudante perguntou sobre a construção da sociedade egípcia, como uma continuidade da Europa e se tratava daquilo que eu havia nominado no encontro anterior de intenções implícitas presentes em documentos e ideias. Respondi que em certo sentido sim, uma vez que uma representação do Egito havia sido capturada pelo eurocentrismo, responsável pela criação de uma visão como ordenadora civilizatória do mundo. Sendo assim, para os povos do Velho Continente, o berço da civilização humana e o ápice do progresso humano estariam na Europa.

Sob este prisma, para os europeus não reconhecerem

o Egito como continuidade da Europa seria o mesmo que, de maneira velada, admitirem as civilizações do Sul como produtoras de culturas e conhecimentos superiores às sociedades do Velho Continente. Os egípcios desenvolveram elementos, como arquitetura, medicina, engenharia, matemática, bem antes de muitas civilizações europeias.

Com certo insight, outro educando, corroborando com a linha narrativa que desenvolvíamos, nos disse que prova do “ar de superioridade” dos povos europeus eram as hipóteses de que as pirâmides egípcias e outras tecnologias tinham sido produzidas por extraterrestres. A perspicácia do estudante provocou uma série de risos e comentários dos seus colegas que diziam que os europeus eram tão pobres de espírito, pois optavam por acreditar em alienígenas em vez de reconhecer a capacidade de outros povos não europeus.

Aproveitei o clima entre adolescentes para perguntar se, em algum momento de suas vidas, haviam assistido a um filme que retratava a Cleópatra como negra. As respostas eram cravadas em seus rostos, provocados pelo entendimento do que estávamos discutindo e uma indignação de saberem como o racismo opera nas relações mais sutis que passam diversas vezes por nós. Como bem demonstrou o africanista congolês Yves Mudimbe (MUDIMBE, 1988), as categorias e sistemas conceituais do Egito por muito tempo dependeram de uma ordem epistemológica ocidental, que se tornaram responsáveis por “educar” nosso olhar a respeito da sociedade egípcia.

Procedendo a aula, abordei a trajetória de vida da intelectual negra Chimamanda para mostrar como modos de vida e de entendimento da realidade podem ser cortinados pelas mazelas raciais que permeiam sociedades inteiras. Pontuei com os discentes que estávamos desenvolvendo, em nossa mediação, um olhar que o africanista brasileiro Carlos Lopes (LOPES, 1995) nominou de “pirâmide invertida da historiografia”, em que egiptólogos afri-

canos, como Joseph Ki-Zerbo, Théophile Obenga e Cheikh Anta Diop, passaram a estudar o Egito para desconstruir egiptólogos racistas que desconsideravam as raízes negras do Egito.

Pontuei que o racismo era estrutural e não se restringe apenas à sociedade brasileira, mas permeia o mundo como um todo e direciona políticas públicas, vagas de emprego, relações afetivas, níveis de escolaridade e, sobretudo, a autoestima de

pessoas que são acometidas pelo racismo (ALMEIDA, 2018).

Ao término da mediação, explicitiei que os povos europeus tiveram um papel relevante na construção do mundo contemporâneo, e muitas destas contribuições eram importantes, como a literatura, a arte, a ciência, a cultura e outros, mas que precisávamos compreender o mundo sob vieses de povos, em especial negros e indígenas, que são igualmente importantes para a construção da sociedade brasileira e mundial⁷.

Criação de Ficções e (Des)Construção de Corpos

A dança é o meio de dizer o indizível, da mesma forma que a característica da poesia é ultrapassar o sentido estrito das palavras (LABAN, 1978, p.9).

Ao entrarem na sala de leitura, os educandos não sabiam, mas a dinâmica do dia consistiria em despertar e criar um plano em que seus corpos não se movessem por movimentos preestabelecidos, mas por conexões e processos de união e decomposição de acordo com maior ou menor compatibilidade. Para tanto (des)organizei a sala com cadeiras empilhadas no canto, dois projetores posicionados de lados opostos e a única iluminação era a que passava entre as brechas das cortinas. Neste momento de estranheza, provocada pela alteração do espaço, solicitei aos estudantes que colocassem suas mochilas empilhadas em algum

canto da sala e se sentissem vontade poderiam tirar seus calçados.

Perante a perplexidade dos adolescentes, disse como seria a dinâmica do dia. Postaríamos-nos em círculo, realizaríamos cinco longas respirações pelo septo ventral de olhos cerrados e, assim que o som da música começasse, deveríamos nos movimentar, mesmo com movimentos quase estáticos. Relatei que cada corpo possuía sua dança, uma gramática própria de perceber e ser percebido pelos atravessamentos do mundo. A intenção com esta explanação era propor uma pedagogia que pudesse desconstruir corpos domesticados pela escola e pela sociedade (FOUCAULT, 2009).

Realizadas nossas longas respirações, apertei o play, e o clipe da canção chamada Diáspora, do artista Thiago Elniño,

7 Em outro módulo do Projeto Mais Educação, que nomeiei: “O Egito e Uma Nova Ordem Decolonial”, abordamos três visões acadêmicas sobre o Antigo Egito: uma que considera sua origem como indo-europeia; outra que defende a origem como africana; e a mais recente que privilegia uma formação mista desde os primórdios. Minha intenção era de abordar as pesquisas acadêmicas sobre o Egito e as lutas antirracistas a partir do movimento panafricanista ao longo do século XX.



começou a tocar⁸. Nesta hora, nossa roda

naturalmente dissolveu, as alunas, algumas iniciadas em balé, começaram a passear realizando movimentos que lembravam danças contemporâneas, e os meninos, em sua maioria cautelosos, caminhavam a passos curtos como quem anda na beira de um penhasco.

À medida que repetidamente o refrão tocava: “Busca sua raiz, vai/ Busca sua raiz, vai/ Busca sua raiz / Ou morra pela raiz”, mesmo com minha visão semicerrada, sentia como se a música criasse intensidades que atravessavam nossos corpos enquanto nosso dançar, receoso ou espontâneo, desbravava nossos espaços internos e externos.

Ao acabar a música, abri vagorosamente as cortinas, para que a luz do sol pudesse entrar com maior tenacidade na sala, e pedi que novamente nos acomodássemos em círculo, sentados no chão ou em

cadeiras. Nesta hora, iniciamos as escutas de diversas experiências percorridas naquele momento.

As experiências ouvidas foram diversas. Consenso entre os adolescentes era de que, no decorrer da canção, passear na sala de aula se tornava mais natural, e a timidez passava despercebida. Algumas das estudantes contaram que a sensação era semelhante à sentida na aula de dança ou mesmo em casa quando dançavam e cantavam sem que ninguém as estivesse olhando.

Cativou-me, em particular, o depoimento de um estudante negro que, por meio da citação de parte da letra da música: “Foi por falta de identidade, / Que eu vacilei, ramelei, / não vi que eu era bem diferente dos caras que estavam ali”, discorreu um discurso a respeito de como ele negro havia negligenciado sua cor para se enquadrar nos padrões da branquitude da escola e da sociedade.

Depois de inclinarmos os ouvidos para o depoimento deste estudante, os colegas espontaneamente começaram a citar diversos relatos baseados em peças publicitárias, telenovelas, no próprio cotidiano escolar em que negros e negras são praticamente obrigados a podar suas raízes para se adaptar a uma sociedade racista como a nossa. Acabei a mediação deste dia solicitando aos discentes que novamente ouvissem a canção e refletissem se era possível recuperar uma identidade negra semelhante à relatada na música *Diáspora*.

8 Nascido em 1988, na cidade de Volta Redonda, Rio de Janeiro, Thiago Miranda se envolveu com a música por volta dos 15 anos de idade, seu nome artístico, Thiago Elniño, adveio de sua alteração drástica de temperamento nos palcos em que alterna momentos tranquilos e tempestivos em suas performances artísticas. Seus vídeos, com letras fortes e viscerais, denunciam o racismo e tratam de questões ligadas à ancestralidade como mecanismo de construção da identidade do Povo Preto. Suas músicas *Amigo Branco* (2013), *Diáspora* (2016) e *Pedagoginga* (2017) sintetizam seu trabalho que vai além de apresentar músicas, mas sim de usar a arte como mecanismo de luta e emancipação social. Para ver o clip <https://www.youtube.com/watch?v=L6q2EkkQLLs>. Acesso em: 10 outubro. 2019.

África um Maya Potente

Existe uma história dos negros e da África sem o Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem os negros e sem África (GARCIA, 2006, p.24)

Ao entrarem para mais um dia de mediação, os estudantes encontraram um elemento estranho no centro da roda: uma caixa. Antes que um ar de estranhamento pairasse no ambiente, solicitei que pegassem um dos pequenos escritos dentro do recipiente. A caixa continha pequenos textos de intelectuais reconhecidos por debaterem o racismo. Autores e autoras, como Ângela Davis, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Frantz Fanon, Florestan Fernandes e outros, davam o ensejo de nossa dinâmica⁹.

Após pegarem seus textos, dei um tempo para que lessem e trocassem com os colegas. Realizado o processo de leitura, começamos a escrever poemas e prosas a respeito da cultura negra e do racismo estrutural e suas interseções de gênero, classe e tons de pele. Neste encontro, e nos dois seguintes, compartilhamos nossos poemas e prosas em um sarau, no qual cada educando se posicionava no centro da roda para declamar seu poema ou ler sua prosa.

A cada prosa lida ou poema declamado por um estudante, investigávamos juntos o escrito. Em alguns escritos, cerramos os olhos para imaginarmos o acontecido; em outros, caminhávamos livres pela sala para elevarmos nossa intensidade. Os textos escritos abordaram diversos temas a respeito da ocultação com que pretos e pretas são tratados; o Black Power como valorização dos povos negros; relatos de denúncia do racismo; a necessidade da luta antirracista para emancipação da comunidade negra e outros temas. O poema “Para os que nos enterram: somos sementes” (RABAQUIM, 2019, p. 147), escrito por um de nossos estudantes em nossos momentos de interação, foi parte de nossas imersões pedagógicas¹⁰.

Este poema caracterizo como épico da negritude, pois narra a origem, a saga e o desenvolvimento das etnias no Continente Negro que arrebatadas de seus modos de vida, culturas passaram a ser escravizadas: “Na raiz da humanidade o negro é a semente /em seu caule as etnias cresceram / em seus galhos a praga do preconceito se instalou/ No início do cotidiano cultural/ depois a escravidão” e após a conquista da tão sonhada liberdade ainda permanecem em submissão por moradias precárias, pobreza, pelo ódio, pela ausência de políticas

9 Ressalto aqui que nos dois módulos anteriores ao presente relato, discutimos as autoras e autores mencionados. Os módulos foram: “Vacas Sagradas da Intelectualidade Brasileira e a Questão Racial”, em que trabalhamos as perspectivas raciais de autores, como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, para compreendermos o papel dos intelectuais na manutenção ou denúncia do racismo em nossa sociedade; e “Nanã e Jaci Nosso Território de Potência”, trabalhadas nos meses de junho e julho, em comemoração ao dia 25 de Julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, em que, por meio do estudo da trajetória de mulheres negras e indígenas, debatemos os papéis de mulheres negras e indígenas na academia e na militância nas batalhas antirracistas.

10 Após uma palestra na EMEF JARDIM MONTE BELO, ministrada por Natanael dos Santos, professor da Faculdade Zumbi dos Palmares e militante do movimento negro desde os anos oitenta, recebemos o convite para participarmos de um concurso organizado pela Faculdade Zumbi dos Palmares em parceria com Divisão Pedagógica da SME. Disse a ele que em um dos módulos do Projeto havia trabalhado a escrita de prosa e poesia com os estudantes, conversei com os estudantes a respeito do concurso e disse que se quisessem poderíamos participar com nossos textos já escritos. Os educandos animados aceitaram e enviamos nossos escritos. Participamos do concurso literário com certo êxito. Os escritos produzidos por estudantes de nossa unidade escolar podem ser encontrados no livro Estes africanos Brasileiros, de Regina Brunhns Andrade.

públicas. Todavia, apesar das condições inóspitas, negros e negras continuam suas lutas que, como termina o poema, “terá final de superação”.

Mais do que sintetizar séculos da triste história de muitos negros e negras, e seus descendentes, o poema cria *Mayas* possíveis. Sendo *Mayas*, palavra sânscrita que pode ser traduzida como ilusão ou ficção, seu sentido não diz respeito à criação de uma irrealdade, mas sim a

construção de uma realidade que deve ser imaginada, como plena em si mesma, possuidora do poder de construção de uma sociedade concreta em que as mazelas que nos atormentam, em nosso caso o racismo, possam ser extirpadas para produzirmos as bases de uma sociedade justa e igualitária. A urgência de superarmos o racismo passa, impreterivelmente, por uma educação antirracista que rompa com o eurocentrismo.

Conclusão

Deleuze e Guattari (2011) nos apontam que para superarmos o aparelho do Estado, e seus modos operantes institucionalizados, devemos criar máquinas de guerra criativas. Assim, por vezes, educar deve ser entendido como uma ação constante de mudanças para avançarmos nas prescrições dos currículos e dos modos de ensinar ainda estanques. O relato pedagógico descrito, ao longo do presente artigo, mais do que representar uma ruptura com uma Educação Bancária é, antes de tudo, uma construção de uma educação antirracista.

Para tanto, coloquei a maneira como lecionava de “ponta cabeça” e passei a imergir sobre outros caminhos necessários para a aprendizagem dos educandos. Deste modo, criamos outras perspectivas sobre as questões raciais e as mazelas de nosso país. Entretanto, devo ressaltar que nossa “invertida pedagógica” não se trata de sistematizar um novo padrão, mas sim de proporcionar um

olhar nômade sobre o conhecimento que impreterivelmente deve ser revisitado para não se tornar sedentário.

Em nossa caminhada, passeamos por mapas e criamos outro olhar para percebermos as intenções de um documento ou ideia, por vezes, ocultados. Percorremos o Egito, que nos aparece no imaginário coletivo como um não lugar, para desconstruir o eurocentrismo que nos impede de perceber o desenvolvimento da humanidade para além do Velho Continente; pela dança e pela canção, criamos corpos espinosianos para dissolver uma visão cartesiana, que separa corpos e mentes, e assim aumentar nosso espaço de contato com o mundo. Por último, realizamos nosso sarau, no qual cada adolescente, por meio da prosa e poesia, expressou visões sobre o racismo e, acima de tudo, criou linhas criativas antirracistas.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única.** Tradução Julia Romeu. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- ANDRADE, Regina Brunhns, SANTOS, Natanael dos (org.). **Estes Africanos Brasileiros.** São Paulo: BAOBA, 2019.
- BROAD, William. **A moderna ciência do Yoga: os riscos e as recompensas.** Rio de Janeiro: Valentina, 2012.
- CHAUÍ, Marilena, **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1.** São Paulo: Editora 34, 2011.
- DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução J. Guinsburg & B. P. Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética.** Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- FERNANDES, Dirley (org.). **O que você sabe sobre a África?** Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. São Paulo: Nova Fronteira, 2016.
- FERRO, Marc. **Falsificações da história.** Portugal: Fórum da História, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARCIA, Januário (org.). **25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil. Brasília:** Fundação Cultural Palmares, 2006.
- LABAN, Rudolf Von. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.
- LOPES, Carlos. **A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos.** In: Colóquio Construção e Ensino da História da África: actas. Lisboa: Linopazas, 1995.
- RABAQUIM, Lucas. Para os que nos enterram somos sementes. In: ANDRADE, Regina Brunhns, SANTOS, Natanael dos (org.). **Estes Africanos Brasileiros.** São Paulo: BAOBA, 2019.
- MELLO, Fernanda. O mundo tá ao contrário. **Blog Mensagem das flores**, 2018. Disponível em: <https://mensagemdasflores.blogspot.com/2018/06/o-mundo-ta-ao-contrario.html>. Acesso em: 12 maio 2021.
- MUDIMBE, Yves. **The invention of Africa: gnosis, philosophy and the order of knowledge.** London: James Currey, 1988.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra.** Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1997. (Coleção Oficinas da História).

Sites consultados:

MEDIEVAL world map, Mappa Mundi, what does it show? (We get close up to this national treasure). 2019. 1 vídeo (15min). Publicado pelo canal Modern History TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4uHbTtWbe8>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PETROBRAS. 5 mapas que explicam como as sociedades viam o mundo. **Medium**, 2019. <https://medium.com/petrobras/5-mapas-que-explicam-como-as-sociedades-viam-o-mundo-a98eb4155e79>. Acesso em: 10 ago. 2019.

You Tube _ Christiano Torreão. O PERIGO de uma história única. Chiamamanda Ngozi Adichie. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovH-ZVdyVQ>. Acesso em: 10 abr. 2021.

