

“PRA QUE A GENTE CONSIGA SER MAIOR DO QUE AQUILO QUE FERIU NÓS”: MICRO REVOLUÇÕES COMO PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Marília Claudia Favreto Sinãni¹

Resumo: O planeta Terra vem dando indícios de um possível colapso que demonstra o quanto os ideais ocidentais de ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’ tendem a colocar em risco todos os modos de vida. Consciente desta realidade, neste artigo, parto do trecho inicial da música “Não quero vingança” interpretada por Emicida, inter-relacionando-o com discussões que atravessam o campo da educação e propõem caminhos para a liberdade. Para isso, busco problematizar os impactos da práxis dominante na formação humana e na atuação docente. Com base nas discussões realizadas, aponta-se para a importância da práxis autêntica na busca por ser mais e espera-se contribuir para que estejamos atentos aos desconfortos que nos motivam a provocar fissuras e micro revoluções no sistema educativo.

Palavras-chave: Educação. Micro revoluções. Práxis.

“PARA QUE LA GENTE PUEDA SER MÁS GRANDE QUE AQUELLO QUE FIRIÓ A NOSOTROS”: MICROREVOLUCIONES COMO PRÁCTICAS PARA HACER FRENTE A LA VIOLENCIA DE LA EDUCACIÓN BANCÁRIA

Resumen: El planeta Tierra viene dando indicios de un posible colapso que demuestra hasta qué punto los ideales occidentales de ‘progreso’ y ‘desarrollo’ tienden a poner en riesgo todas las formas de vida. Consciente de esta realidad, en este artículo, parto del tramo inicial de la canción “Não quero vingança” (No quiero venganza) interpretada por Emicida, interrelacionándolo con discusiones que atraviesan el campo de la educación y proponen caminos para la libertad. Para ello, busco problematizar los impactos de la praxis dominante en la formación humana y en la actuación docente. Con base en las discusiones realizadas, se apunta la importancia de la praxis autêntica en la búsqueda por ser más y se espera contribuir para que estemos atentos a los malestares que nos motivan a provocar fisuras y microevoluciones en el sistema educativo.

Palavras-chave: Educación. Microevoluciones. Praxis.

¹ Arte-educadora, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Endereço eletrônico: profmariliasinani@gmail.com.

Introdução

Pra que a gente transcenda a vingança
Pra que a gente mire na justiça
Pra que a gente consiga ser maior
Do que aquilo que feriu nós
(EMICIDA, 2022).

O presente artigo parte da reflexão inicial presente na música “Não quero vingança”, interpretada pelo cantor/rapper Emicida (2023), para discutir sobre o conceito de práxis na atuação docente, com base na articulação entre as contribuições de Aílton Krenak (2019, 2020a, 2020b), Frantz Fanon (1968) e Paulo Freire (2013, 2017) que, cada qual da sua maneira, trazem o movimento de ação-reflexão-ação e provocam fissuras na estrutura opressora, convidando-nos a vislumbrar possibilidades de construir educaç(ões) abertas a superar a práxis dominante que está levando o mundo ao colapso.

Ainda vivemos em um contexto histórico-cultural marcado não apenas pela violência colonial, mas também por seus desdobramentos que resultam em uma práxis dominante que alimenta discursos de ódio, perspectivas fatalistas de mundo, contradições e a constante manutenção da educação bancária. As universidades, as escolas e os demais espaços educativos, há séculos, se orientam pela epistemologia ocidental e tendem a reproduzir visões de mundo particulares que não apenas servem à práxis dominante, como também padronizam comportamentos e mentalidades através da prática ‘bancária da educação. Visando a superação desta educação que se configura nos paradigmas dominantes, propomos discussões que buscam sulear² as práticas educativas rumo à práxis autêntica que, na sua criticidade, traz aberturas para pensarmos outros modos de construir educaç(ões) no horizonte da liberdade.

Como forma de sugerir caminhos alternativos àqueles incutidos pela perspectiva ocidental, a música “Não quero vingança” de Emicida (2022) foi escolhida para delinear as discussões propostas neste artigo por trazer versos

² O conceito de ‘sulear’ é apresentado por Paulo Freire como um convite a produzirmos conhecimentos a partir de nossas realidades históricas, substituindo o termo ‘nortear’, que coloca o Norte como centro nas nossas escritas, falas e demais ações.

potentes que fazem um movimento relacional e crítico a respeito dos processos de violência que marcam a nossa história até à contemporaneidade. Os versos poéticos de Emicida se entrelaçam nas reflexões aqui propostas, pois sugerem a superação da tendência à reprodução das violências que atravessam o nosso cotidiano e que nos é naturalizada desde muito cedo. Freire (2013) já denunciava a tendência do oprimido em querer tornar-se opressor e, ao propor que tentemos ser maior do que aquilo que nos feriu, a música de Emicida nos convida a não cairmos nessa dualidade que tanto nos aprisiona, abrindo espaço para vislumbrarmos a libertação como uma possibilidade, no sentido freiriano de ser mais e maior do que aquilo que nos limita.

Levando em consideração a presença de feridas coloniais na formação da objetividade e das subjetividades no contexto brasileiro, proponho reflexões críticas decoloniais sobre os desafios e as possibilidades na construção de educação(s) engajadas com os processos de libertação dos oprimidos e dos opressores. O compromisso da educação no sentido da liberdade coletiva vai ao encontro da proposta de Emicida para que nós possamos ser maiores do que aquilo que nos feriu, não no sentido de sermos melhores do que aquele ou aquilo que nos fere, mas, sim, no sentido de reivindicar o direito por ser mais, de modo que as violências deixem de ser naturalizadas e que nós sejamos capazes de transcender a vingança através da luta contra as dualidades com a qual nos acostumamos.

“Pra que a gente transcenda a vingança”

O contexto brasileiro é historicamente marcado pela violência e quando nos permitimos olhar para o passado, despidos das lentes coloniais que ainda nos são inculcadas no tempo presente, é possível identificar o quanto as ações violentas do passado causam impactos no mundo contemporâneo. A invasão cultural, realizada no período da colonização, trouxe consigo um ideal de ‘progresso’, uma miragem que, em nome do ‘desenvolvimento’, é utilizada para justificar as violências geradas no processo de colonização, em que uma visão de mundo ocidental se sobrepõe

sobre as outras cosmovisões, começando pela destruição de florestas, paisagens, vidas (BENSUSAN, 2022).

A imposição histórica de uma visão particular de mundo, se alimenta da negação dos grupos inferiorizados e dizimados no processo de colonização. Ao invadirem o Brasil, os portugueses deram início a práticas de extermínio contra os povos originários sob a justificativa de que as suas ações ‘civilizatórias’ iriam salvá-los, mas salvá-los de quem e do quê? Os invasores chegaram com as suas Leis, a sua religião cristã, os seus modelos educativos, as suas produções de conhecimentos, e os impuseram como únicos e verdadeiros modos de vida. Acontece que, no Brasil, – assim como nas outras terras que partilham a ferida da colonização –, os povos que aqui viviam “educavam os filhos, caçavam, pensavam, praticavam suas religiões, suas tradições, seus cultos, suas vidas”, conforme aponta Krenak (COHN, 2015, p.156).

Se, aos olhos dos colonizadores, as práticas dos povos originários eram muito simples e primitivas, no mundo contemporâneo essa visão ainda é naturalizada. No espaço escolar, por exemplo, a versão da colonização que nos é contada está a serviço do invasor, demonstrando que o conhecimento que acessamos hoje passa pelos inúmeros filtros que servem à manutenção das práticas de dominação. Partindo de um ponto de vista crítico sobre a educação, é notável que a invasão representada pela chegada de Pedro Álvares Cabral nas terras que, hoje, chamamos de Brasil, vem acompanhada do mito do descobrimento e as doenças, a violência, a brutalidade, a desagregação social e as demais práticas de exploração contra os povos originários ainda são mascaradas pela ótica colonizadora que institucionaliza a sua versão dos fatos atrelada à justificativa do ‘progresso’.

A branquitude brasileira de hoje reproduz as práticas colonizadoras do passado e se sustenta nesta herança colonial para se autodenominar com o direito de seguir expropriando as terras, dominando as concepções históricas, inferiorizando as culturas dos povos indígenas e negros que, ao emergirem, podem

colocar em dúvida todas as ‘verdades’ que nos são vendidas para a manutenção da estrutura opressora.

Muitas vezes, nos deparamos com discursos sobre a conservação da cultura negra e indígena restritas a datas comemorativas, esvaziadas historicamente e permeadas por estereótipos que refletem desrespeito. Entretanto, não é possível falar de “conservar uma coisa que é absolutamente válida e viva historicamente” (FREIRE, 2017, p. 64) sem denunciar o fato de que ainda há culturas que esmagam e invadem as outras.

Além dos conceitos de conservação e preservação, existe também o mito da sustentabilidade que está presente no espaço escolar, principalmente nas aulas dedicadas à conservação/preservação do meio ambiente. Precisamos estar atentos aos conceitos que trabalhamos na sala de aula porque o mito da sustentabilidade incorporado nos discursos de cuidado com a natureza, por exemplo, por mais que se pretenda ecológico, serve para nos enganar e nos desviar da luta coletiva, pois é uma irresponsabilidade dizer aos educandos que “se nós economizarmos água, ou só comermos orgânico e andarmos de bicicleta, vamos diminuir a velocidade com que estamos comendo o mundo – isso é uma mentira bem embalada” (KRENAK, 2020b, p. 59).

Enquanto os povos originários cultivam as suas relações com a natureza, vendo a Terra como um organismo vivo, o Estado se ancora no *modus operandi* da cultura ocidental opressora para justificar a destruição da natureza como um mal necessário ao ‘progresso’ e tudo é visto como recurso a ser explorado, independentemente dos seus impactos negativos à existência dos seres vivos. Os ideais da modernização, junto às suas práticas de violência, arrancaram as pessoas que viviam nos campos e nas florestas e as jogaram para viver nas favelas e nas periferias, tornando-as apenas números que servem de mão de obra nos centros urbanos e, ao mesmo tempo, sofrem constante inferiorização por reforçarem a ideia de que os povos indígenas “deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza” (KRENAK, 2019, p. 21). Quando os povos

originários se opõem às violências contra os organismos vivos, estes ainda são tidos como atrasados.

É evidente que a base histórica do nosso país recorre a práticas desumanas para dominar os modos de vida das populações secularmente marginalizadas que lutam para sobreviver “mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros” (KRENAK, 2019, p. 21). Desde cedo, nós aprendemos o mundo a partir do ponto de vista do invasor, a abraçar a sua cultura como se fosse nossa, a adotar sua abstração civilizatória, a condecorar a existência da branquitude. Somos alvos de inúmeros processos de padronização que moldam pessoas e comportamentos a partir da naturalização das violências do passado e dos seus efeitos no presente.

A sociedade, secularmente, sofre com processos de opressão oriundos da violência que, ao ser negligenciada, toma grandes proporções em diversos espaços. Da invasão cultural do passado às invasões culturais atualizadas no presente, na formação das subjetividades e da objetividade, a violência atravessa o tempo e é repetida de forma naturalizada sob um viés fatalista, muitas vezes, reforçado pela convicção de que as feridas coloniais deixaram de existir com a independência das colônias, mas elas seguem abertas, pois vivemos em uma estrutura opressora que se mantém através do uso constante de uma práxis a serviço da dominação.

Embora se tenha a noção de práxis no sentido revolucionário, há também a práxis das elites dominadoras que utiliza a manipulação e o “depósito” para formar pessoas que se adaptem à realidade que serve ao dominador (FREIRE, 2013). Devido ao fato de construirmos as nossas experiências nesta estrutura opressora, a tendência é que nos tornemos pessoas repletas de contradições, lançadas ao perigo que é acomodar-se com a violência diária contra as nossas existências. Na luta para não sucumbir às amarras do sistema, sobrevivemos.

Escrevo desde a experiência de sobrevivente que, hoje, ocupa o espaço acadêmico e nele, tenta provocar pequenas fissuras. Nasci e fui criada na zona rural de uma cidade do interior e tive um choque de realidade quando fui estudar na cidade grande. É comum ouvir discursos que falam sobre o quanto estudar constrói

caminhos para a liberdade, para um futuro melhor, mas aprender também causa desconfortos, principalmente quando a educação é libertadora, pois esta atua no desvelamento da realidade opressora e nos convida a adentrar em um processo de conscientização crítica que, muitas vezes, tende a nos desestabilizar logo de início. Aprender a ver o mundo de forma crítica e desprendida do fatalismo causa desconfortos no sentido de percebermos que as contradições, as explorações, as injustiças e as violências não são coisas naturais, mas, sim, passíveis de serem transformadas. Conforme vamos aprendendo a desvelar a realidade opressora, desconfortos vão surgindo na relação objetividade-subjetividade, pois vamos tomando consciência não apenas das violências na nossa formação histórica como sociedade, mas também em nossos cotidianos. Há grande importância em prestarmos atenção nestes desconfortos e nas inquietações que perpassam as nossas experiências pessoais e profissionais, pois estes contribuem para não nos acomodarmos com as situações de injustiça e violências que nos são incutidas desde cedo.

As violências se inscrevem nas ruas, nas casas, nas pessoas, nas falas, nas escritas, nas histórias, inclusive, nos espaços legitimados de produção do conhecimento. Desde que ingressei no âmbito acadêmico, quanto mais estudo, mais eu identifico problemáticas características dos inúmeros processos de ocidentalização que tanto as universidades como as escolas públicas enfrentam e reproduzem diariamente, desde os verbalismos mascarados de revolução até a incapacidade para o diálogo presente nas concepções ‘bancárias’ da educação. Estes elementos, denunciados por Krenak (2019), Freire (2013) e Fanon (1968), até hoje atravessam a nossa formação e, se não direcionarmos a criticidade para nós mesmos e à forma como conciliamos teoria e prática, não corremos o risco de nos acomodarmos com a educação ‘bancária’ que está imposta?

Negligenciar ou acomodar-se com a violência inscrita em nossos corpos e contextos histórico-culturais é uma ação perigosa porque se nós acabamos nos permitindo esquecer dos desafios de tempos passados, “não é de estranhar que hoje estejamos, em nossas cidades, cada vez mais à mercê da violência” (SOUZA,

2022, p. 26). Não é de estranhar que a concepção 'bancária' da educação, embora tenha sido denunciada décadas atrás, ainda sirva à práxis dominante que rege o mundo contemporâneo. A padronização imposta no currículo, o modus operandi ocidental que preza pela neutralidade nos processos investigativos e educacionais, os ideais 'civilizatórios' que orientam a humanidade a se fragmentar cada vez mais e o esvaziamento político da educação não seriam exemplos do quanto a práxis dominante prejudica o compromisso de libertação?

Se a violência se encontra institucionalizada e, junto aos processos de ocidentalização, nos limitam na busca por ser maior do que aquilo que nos feriu (EMICIDA, 2022) e a buscar ser mais como vocação ontológica, conforme sugere Paulo Freire (2013), precisamos falar sobre aquilo que nem sempre é dito. Ailton Krenak (2019), Frantz Fanon (1968) e Paulo Freire (2013), cada qual na sua realidade histórica e social, provocam fissuras no sistema opressor quando ousam falar sobre a violência. Krenak aponta que as práticas de violência empregadas pelas forças coloniais sobrevivem até hoje na mentalidade do povo brasileiro, Fanon denuncia que os regimes de violência representam uma práxis absoluta para o colonizado, enquanto Freire nos provoca a refletir sobre o quanto a práxis dominante visa formar pessoas passivas que se adaptam à violência dos opressores como algo pré-determinado na humanidade.

Nós nos acostumamos com as violências, mas a Terra enquanto organismo vivo, a cada dia mais, vem pedindo à humanidade que ela faça silêncio, que se lembre do que é ser humano para, enfim, buscar maneiras de adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019). Construir maneiras de adiar o fim do mundo é estarmos abertos a aprender com as cosmovisões indígenas, reivindicando o sentido comunitário da vida que confronta o individualismo exacerbado no sistema atual, considerando a pluralidade com a qual nos relacionamos com o mundo. O nosso planeta está sendo devastado, a Terra já não está suportando a nossa demanda, e não basta seguirmos utilizando as mesmas artimanhas que servem à práxis dominante como, por exemplo, os discursos de que é preciso conservar ou preservar o planeta, como Freire (2017) criticava ser um pensamento da branquitude usado para desrespeitar

os povos indígenas. Como iremos preservar ou conservar algo que está em iminência?

As falácias ‘desenvolvimentistas’, os discursos que defendem um ideal de ‘progresso’ que coloca em risco a extinção de todas as vidas no planeta, precisam ser revisitados de forma crítica nos espaços educativos, caso contrário, estaremos cada vez mais distantes de superar esta práxis dominadora que vem formando pessoas desde o período colonial. De acordo com Krenak (2020a) nós nos acostumamos com a violência e a desumanização diária, com os métodos e procedimentos que alienam as pessoas e as moldam para terem uma mentalidade doente que aceita a miséria e as condições de sub-humanidade de forma naturalizada.

Diante deste cenário, percebo a urgência de buscarmos formas para lutar contra as situações de injustiças e superar a práxis dominadora, pois no processo de libertação, nós não podemos ser passivos. Mas, não sermos passivos diante das violências não significa que a superação da contradição opressor-oprimido ou colonizador-colonizado, se considerarmos a concepção de Fanon, está na pura troca de lugar ou “na passagem de um polo a outro” (FREIRE, 2013, p. 47). Não que isso não aconteça, mas é preciso levar em consideração que a situação opressora gera uma forma de ser e de se comportar a todas as pessoas que nela estão inseridas, portanto, a libertação é para ambos.

No mundo contemporâneo, tem sido cada vez mais difícil construir caminhos para a libertação do opressor e do oprimido porque, como seres duais, é comum sentirmos que “a mesma esperança que busca a alegria também provoca raiva diante das condições que negam o ser mais inscrito na natureza da pessoa” (REDIN, 2010, p. 285). Negar a liberdade é negar aquilo que há de mais humano nas pessoas (FANON, 2008). Ser professora e pesquisadora que almeja construir a educação no horizonte da libertação é desafiador porque, antes de tudo, também somos pessoas ‘formadas’ neste mundo contraditório que nega a nossa própria liberdade e dói perceber o quanto a práxis dominadora gera lutas externas e internas que acabamos levando para a sala de aula.

Nas idas e vindas no mundo, diante das tantas situações violentas que marcam as minhas experiências pessoais e profissionais, sou tomada por um sentimento de raiva, de culpa por não conseguir me acomodar com a violência naturalizada e, ao mesmo tempo, de impotência por não conseguir transcendê-la. É desafiador, mas de grande importância, compreender nestes desconfortos que raiva e amor são sentimentos contraditórios que compõem o nascimento de verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas (FREIRE, 2000). Assim como temos o direito de amar, também temos o direito de ter raiva, a justa ira que confronta a legitimidade do fatalismo e da práxis dominadora com a qual fomos ensinados a nos acomodarmos.

Enquanto o direito a amar nos motiva a brigar por um mundo mais justo, o direito a ter raiva nos motiva a recusar as violências e abre caminhos para ações éticas, políticas e potencialmente libertadoras. Mas, apesar dos tantos embates, dos silenciamentos e das opressões, é importante que nós não confundamos o direito a sentir raiva das injustiças e violências com o desejo de vingança. A raiva e o amor constituem os processos de esperar, mas a vingança é o desejo de tentar mudar de lugar do polo oprimido ao polo do opressor, e vice-versa, sempre mantendo a contradição humana ao invés de superá-la.

A constante busca por nos conscientizarmos destas contradições se faz necessária para não confundirmos o direito à justa raiva com o desejo de vingança, porque, muitas vezes, ambos nos são vendidos como sinônimos. Compreender a raiva que sentimos para transformá-la em vontade de provocar fissuras e plantar sementes de liberdade na estrutura opressora é um dos grandes desafios da educação. Fala-se muito do amor associado à docência – por vezes até de forma romantizada –, mas pouco se explica a justa raiva. Até na sala de aula, por exemplo, quando uma criança sente raiva de uma injustiça, ao invés de nós, professores, lhe explicarmos este sentimento e tentarmos entender a sua real motivação, a tendência é silenciá-los.

Quando nos permitimos entender os porquês, a complexidade e a potência da justa raiva que sentimos, tornamo-nos abertos a perceber que aquilo que nos causa

desconforto também fortalece a vontade de transformar o mundo, de produzir a história não como algo determinado, mas como um tempo de possibilidade, procurando, assim, maneiras para nos conscientizarmos a ser mais, mesmo quando as violências nos fazem ser menos. As contradições, quando conscientizadas, provocam tantos desconfortos que torna-se insuportável nos acomodarmos, sendo movidos a pensar formas de superá-las, pois somente quando os seres humanos em situação de opressão “descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2013, p. 54).

“Pra que a gente mire na justiça”

Compreender os porquês que motivam a justa raiva, ter consciência dos sentimentos contraditórios que nos compõem como seres humanos, lutar para que no lugar de inversão dos polos se tenha a luta pela liberdade, podem gerar ações-reflexões importantes para vislumbrarmos educaç(ões) mais justas e engajadas com a criação de outros modos possíveis de construir o mundo. Educaç(ões) no plural, justamente, para confrontar a ideia de hegemonia. Neste processo, a constante busca pela práxis autêntica, torna-se uma ação urgente para que a práxis dominante vigente seja, de fato, superada. No entanto, a práxis autêntica não se limita a apenas um modo de fazer educação que se oponha à práxis dominante presente na educação bancária, pelo contrário, abrange a pluralidade e a potência de aprender com os movimentos de resistência que, há séculos, visam a superação da dominação em diversas esferas.

Ao contrário da práxis dominante, a práxis autêntica é um movimento de ação e reflexão que nos possibilita fazer micro revoluções para nos libertarmos da força da realidade opressora (FREIRE, 2013). Existem movimentos de libertação e resistência que, há séculos, lutam para ocupar algum lugar na história que os exclui e estes se fazem presentes na práxis autêntica, pois também visam a superação da realidade opressora que ainda é tida como natural para a maioria das pessoas e

incitam a nos vermos como pessoas capazes de transformar o mundo, não como seres fadados a aceitá-lo nos moldes dominantes. Se a práxis dominadora perpetua o fatalismo para manter o controle da realidade opressora, a práxis autêntica, no seu viés plural e heterogêneo, propõe o desvelamento do mundo na reivindicação e na constante busca pela libertação.

Enquanto a práxis dominadora segue um viés hegemônico e nos limita a sempre cair na dualidade de reproduzir a contradição opressor-oprimido, a práxis autêntica reúne saberes plurais que provocam fissuras para que possamos construir a consciência e a inserção crítica na realidade opressora, de modo a identificarmos caminhos alternativos que superem essa contradição. Mirar na justiça, conforme sugere a música de Emicida (2022), é compreender a justa raiva frente às injustiças, recusar a inversão de papéis na dicotomia opressor-oprimido e assumir uma práxis autêntica compromissada com a libertação.

Pensar a práxis autêntica na construção de educaç(ões) que adiem o fim do mundo implica estar aberto a aprender com as cosmovisões dos povos indígenas, mas para isso é preciso procurar maneiras de romper com as violências inscritas na epistemologia ocidental, pois ela é um dos fatores que naturalizam injustiças e distorcem a realidade. Ainda há muitos entraves quando propomos a necessidade de criar novos modos de construir conhecimento e, conseqüentemente, outros mundos possíveis. A epistemologia ocidental organiza há tanto tempo as nossas visões de mundo que sentimos um certo desconforto quando nos desacostumamos com os seus modos de operar na sociedade. Para a grande maioria das pessoas que se acostumaram com a epistemologia ocidental,

[...] a ideia de outro mundo é apenas um outro mundo capitalista consertado: você pega este mundo, leva para a oficina, troca o chassi, o para-brisa, arruma o eixo e bota para rodar mais uma vez. Um mundo velho e canalha fantasiado de novo (KRENAK, 2020b, p. 39).

O pensamento ocidental formata o mundo como uma mercadoria, de uma forma tão naturalizada que todos nós, pessoas que crescem e são 'educadas' dentro desta lógica, a abraçamos como se fosse uma experiência total e imutável

(KRENAK, 2020b). As noções ‘bancárias’ sobre a educação se alimentam deste fatalismo e seguem roteiros previamente definidos e configurados para manter as relações injustas e violentas de poder na formação de objetividade e das subjetividades. Esta educação ‘bancária’ que mascara processos de dominação e justifica violências para manter este mundo em colapso que se pretende pronto e ‘verdadeiro’, não nos interessa. Também não nos interessa adiar o fim do mundo que é ‘consertado’ dentro do paradigma capitalista, pois não vale o conserto, este não passa de uma repetição disfarçada da práxis dominadora.

Nós, professores e pesquisadores, precisamos nos interessar pelos movimentos que tentam provocar fissuras neste paradigma dominante porque é “gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto” (KRENAK, 2020b, p. 58). Educaç(ões) que miram na justiça não podem restringir a liberdade do pensamento e da existência humana. Essa educação ‘bancária’ que se ancora apenas em referenciais ocidentais e naturaliza violências, ora forma para a submissão, ora forma para a destruição, dando margem para que se confunda vingança com justa raiva, ‘progresso’ com ‘extermínio’, ‘liberdade’ com ‘liberalismo’.

Nos espaços educativos, é importante buscar formas de questionar e desmistificar os conceitos que são cada vez mais confundidos como sinônimos, pois estes são incorporados pelos interesses dominantes para naturalizar violências e nos aprisionar nas contradições. Distinguir a justa raiva da vingança, ‘progresso’ de ‘extermínio’, ‘liberdade’ de ‘liberalismo’ é um desafio que começa em nossa própria formação, pois somos pessoas que também foram ‘educadas’ na realidade opressora e a tendência é confundirmos tais conceitos em nossa prática docente. Como professores, pesquisadores e seres humanos aprendentes, precisamos nos auto atualizar para assumirmos a práxis autêntica e, nesse sentido, os estudos/movimentos de(s)coloniais, que vêm trazendo outros olhares sobre a educação, podem apresentar alternativas pertinentes.

Ao discorrer sobre o conceito de ‘sustentabilidade’, por exemplo, não podemos responsabilizar apenas o indivíduo sobre o colapso iminente do planeta,

pois há toda uma estrutura que vêm facilitando a destruição da Terra em nome do lucro como a toxicidade do agronegócio, os impactos do extrativismo ilegal, entre tantas outras práticas de exploração ainda normalizadas nos dias atuais. Assim, é importante mobilizarmos transformações na educação para o reconhecimento de que somos parte da natureza, organismos vivos como o planeta Terra, conforme propõe Krenak (2019), e que é através do coletivo que modificamos as nossas práticas para, de fato, adiar o fim do mundo, pois não se trata apenas de uma ação individual.

Ampliar os referenciais para aproximá-los da realidade dos educandos e adotar uma perspectiva relacional que não segue à risca a linearidade hegemônica do pensamento ocidental também são alternativas que vão além da educação bancária com a qual estamos habituados. Trata-se de um movimento desafiador que exige horas de estudo e pesquisa, além de um rompimento com a perspectiva autoritária de que educadores não precisam dialogar com educandos nos espaços educativos.

A educação 'bancária', que serve à dominação e aos interesses capitalistas, está distante da realidade dos educandos, vê neles apenas a possibilidade de ter mão de obra barata no futuro, assim, se dedicam à legitimação de uma práxis dominadora que violenta a memória dos seres humanos através de imposições e 'depósitos'. Esta educação com a qual estamos acostumados não nos ensina a mirar na justiça e não possibilita a busca por ser mais porque, a todo momento, trabalha para nos fazer ser menos. Presente em diversos espaços educativos, seja nas universidades ocidentalizadas ou nas escolas, a prática 'bancária' da educação traz muitos desafios para a atuação docente.

Ao refletir sobre a possibilidade de vislumbrar educaç(ões) que caminhem rumo ao horizonte da liberdade humana, proponho a construção de brechas no campo da educação, de modo a problematizar a epistemologia ocidental com o objetivo de adotar a práxis autêntica. Temos que estar abertos e dispostos a aprender com outras perspectivas, mas isso exige um certo desprendimento de tudo aquilo que nos foi ensinado sob os filtros da lógica da dominação. Nossa atuação

docente e os aprendizados adquiridos nas instituições pelas quais passamos estão amarrados a conceitos fechados, entregues ao fatalismo e aos ideais de ‘progresso’ que precisam, urgentemente, serem criticados.

No que tange a possibilidade de educaç(ões) que adiem o fim do mundo, se fazem necessários os movimentos relacionais de revisitação ao passado para atribuir-lhe novos significados desde o presente, de modo a aprendermos outras formas de pensar a relação ensino-aprendizagem. Desde quando os primeiros responsáveis pela administração da Colônia chegaram às terras brasileiras, o Estado exerce o poder sobre todas as formas de vida. Para institucionalizar a violência, o Estado criou leis que favoreciam a exploração do território, implantou colégios com conteúdos a serviço da dominação, buscou maneiras de padronizar comportamentos e controlar os corpos. Então, para romper com todo este paradigma dominante, é preciso manter a esperança na práxis autêntica nas nossas relações porque, de acordo com Krenak, ela pode nos ajudar:

[...] a ir criando formas de representação, formas de cooperação, formas de gerenciamento das relações entre nossas sociedades, onde essas instituições se tornem mais educadas; é uma questão de educação (COHN, 2015, p. 167).

Se o Ocidente ergueu uma superestrutura com universidades e grandes grupos educacionais para manter todas as pessoas encurraladas na dominação (KRENAK, 2020b) e nos interesses que mantêm a práxis dominadora, então precisamos provocar fissuras neste sistema desde os nossos locais de inserção. Desmistificar os conceitos ocidentais, que orientam as nossas vidas, através da prática docente, por exemplo, seria uma prática interessante para provocar fissuras na epistemologia ocidental e no sistema dominante, fomentando, assim, a criação de um léxico político e crítico. Projetar educaç(ões) que adiem o fim do mundo implica também a problematização dos conceitos e ideais que sustentam a visão particular ocidental sobre os modos de vida, a começar pela desmistificação do mito da sustentabilidade, da conservação e da preservação que estão alinhadas ao viés desenvolvimentista.

Tentar fazer revoluções, mesmo que estas sejam pequenas, já é um passo para buscarmos ser mais, essa vocação ontológica e histórica que nos é negada (FREIRE, 2013). Se a realidade é domesticadora, libertar-se da manipulação precisa ser um dos princípios centrais da práxis pedagógica que caminha junto com a criticidade e o diálogo, porque é através dela que se constroem processos de ação-reflexão-ação capazes de vislumbrar uma educação não bancária, aberta a caminhar ao encontro daquilo que Emicida propõe:

Pra que a gente transcenda a vingança
Pra que a gente mire na justiça
Pra que a gente consiga ser maior
Do que aquilo que feriu nós
(EMICIDA, 2022).

Buscar ser maior do que aquilo que nos feriu, como Emicida nos convida a fazer, não é o mesmo que marcar relações de superioridade e inferioridade, pois reproduzir esta dicotomia seria o mesmo que servir à práxis dominadora. Ser maior do que aquilo que nos feriu é estar consciente de que podemos ser mais apesar dos tantos processos de desumanização, mas, para isso, é preciso compreender que o objetivo é libertarmos a nós e aos opressores, não apenas inverter os polos. Esta libertação coletiva é um ato de amor que não é possível sem transcender a vingança e mirar na justiça porque “o ódio, o ressentimento, ‘o desejo legítimo de vingança’ não podem alimentar uma guerra de libertação” (FANON, 1968, p. 114).

Não é possível superar o fatalismo e mirar na justiça na educação enquanto não compreendermos que “os lugares de miséria e violência fomos nós que criamos, não têm existência em si” (KRENAK, 2020b, p. 61). Não é destino de ninguém sofrer violências, por mais naturalizadas que elas sejam, assim como não é normal termos o nosso direito à liberdade negado diariamente. O que, hoje, chamamos de educação, não passa de “uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo” (KRENAK, 2020b, p. 58).

Estar em um lugar considerado ‘superior’, como é o caso da universidade, pode nos acomodar e fazer com que nos fechemos em ‘círculos de segurança’,

problematizados por Freire (2013), que nos impedem de transformar a realidade e de disputar um futuro mais justo por meio da ação-reflexão-ação. A teoria que se concentra apenas na reflexão e sacrifica a ação, sustentando-se em meros verbalismos, utiliza a palavra inautêntica para defender uma revolução privada fora da práxis verdadeira “em que o com as massas é substituído pelo sem elas” (FREIRE, 2013, p. 134). Da mesma forma, a ação sem reflexão crítica também nega a práxis verdadeira e, assim, ambas adotam os mesmos métodos e procedimentos que servem à opressão, não denunciando verdadeiramente as injustiças e violências do mundo.

O ato de pensar não está dissociado do ato de fazer, e ser maior não pode ser confundido com sentir-se superior porque para ser mais, é preciso estar sendo, como pessoas inacabadas que constroem as suas próprias histórias. Falar sobre educação como prática de liberdade não é o mesmo que a construir na ação e na reflexão. A universidade está repleta de verbalismos que afastam a teoria da prática, e é necessário estarmos atentos para isso porque até os discursos que se pretendem progressistas não escapam de aspirar à revolução como um meio de dominação.

Assim como Krenak, Freire e Fanon, nós não podemos cruzar os nossos braços fatalistamente diante das injustiças presentes na sala de aula, no currículo, nas universidades ocidentalizadas, nas redes sociais, no nosso dia-a-dia, nos diversos acontecimentos e lugares que marcam as nossas experiências. Para isso, é urgente adotarmos uma práxis crítica capaz de transcender os métodos e procedimentos empregados na educação ‘bancária’. Por mais que sintamos medo e a sensação de impotência, até as fissuras consideradas pequenas são capazes de gerar impactos significativos que possibilitam a busca por ser mais, pois, como já dizia o poeta colombiano Manuel Pachón:

Quién dijo
que no debíamos preocuparnos por pequeñeces,
no sabía
que en una caja de cerillas
cabén sesenta incendios (LÓPEZ RACHE, 2019, s/p).

Considerações finais

Nos últimos anos, o mundo vem dando indícios de um colapso e a Terra pede ajuda à humanidade para que esta encontre maneiras de adiar o fim do mundo. Entretanto, a nossa formação segue a lógica opressora, fazendo com que nós vejamos o mundo sob a ótica dos invasores, algo que dificulta a construção de fissuras no sistema dominante, principalmente, no campo da educação, visto que as concepções ‘bancárias’ que estão consolidadas nos espaços educativos tendem a formar pessoas passivas que perpetuam o fatalismo e a alienação.

Projetar educaç(ões) engajadas no adiamento do fim do mundo e na busca por sermos maiores do que aquilo que nos feriu é um desafio, porém as micro revoluções que fazemos dentro da sala de aula também causam impactos sociais, por mais pequenos que eles sejam. A conscientização crítica sobre o dualismo que permeia a nossa formação e a desmistificação dos conceitos secularmente utilizados para naturalizar violências, nos permite revisitar o passado e atribuir-lhe outros sentidos. Este parece ser um movimento importante para que a forma como lidamos com o mundo e nós mesmos seja transformada, caso contrário, estaremos cada vez mais próximos de um colapso.

Desde o tempo presente, é possível tecer possibilidades para disputar um futuro mais justo, mesmo que em pequenas porções. Nesse sentido, pensar sobre a potência da ação-reflexão-ação na atuação docente, implica o desprendimento das práticas que constituem a práxis dominante, algo desafiador que exige a recusa ao fatalismo e à antialogicidade. Há uma grande potência nas pequenas revoluções, nas brechas e fissuras causadas no campo epistêmico, e mesmo diante de tantos processos de desumanização, é a partir delas que podemos vislumbrar novas relações nos espaços educativos.

Referências

BENSUSAN, Nurit. Cartas para Ailton. In: KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano (Orgs.). **Desnaturada: cultura e natureza**. Fortaleza: Secult/CE, 2022.

COHN, Sérgio (Org.). **Ailton Krenak**. Série Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

EMICIDA. **Não quero vingança – Spotify Singles**. Sony Music Entertainment Brasil, 2022. Disponível em: <<https://open.spotify.com/intl-pt/track/4B4yZrE4D1ZTJF9c70wOMz?si=68a6cccfb2304abe>>. Acesso em 06 dez. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2020b.

LÓPEZ RACHE, Víctor. Fin de un largo silencio. **La otra revista de poesía + Artes Visuales + Otras Letras**, 30 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://www.laotrarevista.com/2019/08/victor-lopez-rache/>>. Acesso em 08 dez. 2023.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 193-195.

SOUZA, Priscilla Santos de. Retrato: fragmentos de uma transmissão revolucionária. In: CHERKI, Alice. **Frantz Fanon: um retrato**. S. Paulo, Ed. Perspectiva, 2022. p. 9-29.