



FISSURAS NO CHÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: considerações para um ser-fazer escola diferente

Paulo Willame Araújo de Lima¹

Cracks in the floor of human education: considerations for a different being-doing school

Resumo:

Igrejas e escolas são instituições importantes e decisivas na formação humana. Ter ou não ter a presença de uma delas ou de ambas na vida de uma criança, por exemplo, causa um grande impacto no processo formativo da pessoa em formação. Filosoficamente, é certo que toda instituição - pela sua própria natureza e interesse - tem limitações estruturantes na sua forma e conteúdo de atuação. Não se trata aqui de comparar desatentamente ambas as instituições ou trazer as várias limitações de cada uma. Trata-se de procurar e/ou propor novas formas de conceber (ser) e criar (fazer) um ambiente escolar mais acolhedor, mais próximo da vida formativa em seu sentido amplo (não só da educação formal). Para tanto, este texto segue uma metodologia expositiva que traz como referencial teórico e histórico o surgimento das comunidades eclesiais de base - CEBs e o compromisso educacional com uma educação menos desigual e mais justa. Isto porque existe um público-alvo que interliga os dois projetos de poder e influência: igrejas e escolas - principalmente as públicas e de periferia - tem cor, gênero, condição econômica e (des)valorização social próximas: na melhor das hipóteses, são instituições com pobres e para pobres. É necessário olhar com atenção a este cruzamento de públicos e traçar estratégias não só de sobrevivência coletiva, mas também de recriação e de invenção de novos modos de ser e de fazer escola.

Palavras-chave: Religião. Educação Formal. Diversidade Cultural. Transformação.

Abstract:

Churches and schools are important and decisive institutions in human formation. Having or not having the presence of one or both of them in a child's life, for example, has a great impact on the formative process of the person in formation. Philosophically, it is true that every institution - by its very origin and interest - has structuring limitations in its form and content of action. It is not a question here of carelessly comparing both institutions or bringing out the various limitations of each. It is about looking for and/or proposing new ways of conceiving (being) and creating (making) a more welcoming school environment, closer to formative life in its broadest sense (not just formal education). Therefore, this paper follows an expository methodology that brings as a theoretical and historical reference the emergence of base ecclesial communities - CEBs and the educational commitment to a less unequal and fairer education. This is because there is a target audience that connects the two projects of power and influence: churches and schools - mainly public and peripheral spaces - have color, gender, economic condition and social (de)valuation close: at best, they are institutions with the poor and for the poor. It is necessary to look carefully at this intersection of audiences and outline strategies not only for collective survival, but also for the recreation and invention of new ways of being and doing school.

Keywords: Religion. School. Formal Education. Cultural diversity. Transformation.

1. Doutorando em Filosofia, na linha de Subjetividade, Arte e Cultura, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, desde 2020. Técnico em Finanças pela EEEP. José de Barcelos - SEDUC/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-539X>

1. INTRODUÇÃO

Nos idos da segunda metade do século XX, o império global da Igreja Católica Apostólica Romana via nascer na América Latina um novo modelo eclesial, o qual o teólogo e filósofo Leonardo Boff chamou de "Igreja a partir dos pobres". Começava então o que a história dos vencidos nomeou de Comunidades Eclesiais de Base-CEBs, onde religião e política estavam confessadamente interligadas e quando, na terceira Assembleia do Episcopado Latino-americano - na cidade de Puebla, em 1979 - a Igreja declara documentalmente uma "opção preferencial pelos pobres". Desde estes acontecimentos até hoje a religião cristã reconhece pelo menos dois significados para o signo "Igreja": é instituição ortodoxa e tradicional para os pobres; mas, também - e aqui mais importante - é uma instituição "de pobres e com pobres" (BOFF, 1982, p.26). Seja de um modo ou de outro, é inegável o caráter substancial da Igreja: ela é uma instituição. Por instituição entendamos um fenômeno social que promove experiências coletivas. Assim também é com a escola: o ser-fazer escola sempre é em alguma medida, para o bem ou para o mal, uma demanda institucional, inclusive no que diz respeito às decisões que instauram o cânone de quais disciplinas, metodologias e práticas devem ser mantidas e quais devem ser esquecidas pela escola ou pela igreja.

Contudo, para uma reflexão crítica sobre a constituição (ser) e a prática (fazer) da escola de modo geral e da escola no Brasil - objeto destes escritos - não basta positivar uma definição dela acusando-a de uma instituição cristalizada e imutável. Por um lado, toda instituição é em alguma medida, reflexo dos sujeitos que a fazem e, por outro lado, enquanto instituição ela também é um fenômeno espaço-temporal e, conseqüentemente, histórico a serviço de um projeto de sociedade. Precisamos, então, compreender a qual projeto se vincula a escola brasileira para assim nos posicionarmos diante de tal pro(im)posição socioeconômico-cultural que orienta o ser-fazer escola desde a invasão colonial até hoje.

Para bem caminharmos nesta investigação faremos uso da metodologia de escrita teórica e literária aplicada pelo escritor e filósofo francês crítico da burguesia, Jean-Paul Sartre, em seu livro "Que é literatura?". Nossas perguntas norteadoras, por agora, serão "o que é a escola?" e "por que escolarizar?". Assim teremos o mínimo para conversar sobre uma escola coerente com os desafios do Brasil do século XXI. Certamente não

explanaremos a totalidade das reflexões suscitadas por estas perguntas e muito menos esgotaremos a discussão urgente, necessária e pulsante sobre o ser-fazer escola. Por bem, objetivamos o contrário: queremos lançar luz sobre este tema de modo a abrir fissuras no asfalto da sistematização disto que aparece como a relação de ensino-aprendizagem historicamente situada de modo a fazer brotar por entre essas fissuras novas possibilidades de ser-fazer escola que comunguem com um projeto de Brasil que expresse de fato o rosto de sua gente em toda sua diversidade cultural, identitária e socioeconômica. Assim, pois, a questão..

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que é a escola?

Para discutir seriamente sobre o sentido do ser-fazer escola é preciso colocar em pauta questões outras: não há como compreender o que é escola sem deixar nítido o que é educação, estudo e aprendizagem. Em suma, precisamos ampliar o horizonte da discussão para falarmos da formação humana.

Quando dizemos que a escola é uma instituição queremos com esta afirmação não subestimá-la ou condená-la, mas sim despertar nossa consciência para o fato de que toda instituição tem um passado no qual ela foi instituída e um futuro no qual ela existirá ou não de forma igual ou diferente ao que se tem hoje em dia. Se a escola é um fenômeno institucional no espaço-tempo da história que visa a educação de uma sociedade ou grupo social, precisamos definir educação. Aqui defendemos o uso deste termo por associá-lo diretamente a ideia de formação como seu complementar. Para nós, educar é contribuir na formação de um indivíduo para sua inserção na sociedade. Desta forma, a educação oferecida diz do projeto de sociedade almejado pelo poder hegemônico vigente. A esta altura precisamos lembrar dos estudos educacionais que sensatamente distinguem três tipos de educação: 1) educação formal, 2) educação não-formal e 3) educação informal. Podemos dizer que é a junção total e integral dessas três modalidades de educação que constitui a formação humana de um indivíduo em sociedade.

A escola, não só a de Educação Básica, mas também a de nível superior, parece ser o principal lócus disso que

chamamos educação formal, exatamente porque tal modalidade identifica principalmente os espaços educacionais responsáveis pela inclusão do indivíduo em ambiente disciplinar com acesso ao conhecimento historicamente construído e reconhecido pelas grandes instituições como a Igreja e o Estado. A educação formal busca oferecer de forma sistemática o conhecimento necessário para aquilo que a sociedade em questão considere como "formação básica". É na educação formal que as instituições governamentais decidem, por exemplo, sobre oferecimento ou não do ensino de Filosofia na Educação Básica.

Entretanto, é preciso dizer que, por um lado, a escola também é fonte de relações sociais que contribuem para a formação no campo da educação não-formal (não condicionada pelas determinações tanto em sua forma como em seu conteúdo) e informal (não institucional, em seu sentido sistêmico-burocrático); e, por outro lado, é fonte reprodutora de inúmeras opressões presentes na sociedade com origem e permanência nas instituições que seguem concentrando a hegemonia do poder. Aqui fazemos referência às experiências, laços e memórias afetivas criadas a partir da rotina escolar (a ida na lanchonete com os amigos de escola, as brincadeiras de rua - de bom ou mau gosto - no caminho de volta para casa, as referências profissionais encontradas no trajeto casa-escola etc.). Assim, a escola contribui na formação humana na medida exata em que entendemos formação tal como define a educadora e filósofa Adilbênia Machado:

Compreendo que a formação não se faz em pedaços, em partes do dia ou da noite, em lugares específicos com horários marcados (matutinos, vespertino, noturno) como na escola, na universidade, em espaços ditos escolares, "formativos". A formação ACONTECE o tempo inteiro, em todas as partes do dia e da noite, nas ruas, nas esquinas, nos botecos, nos becos com e sem saídas, em todos os lugares. (2019, p.34)

De toda forma, aquela característica que cabe até ao modelo progressista de "Igreja dos pobres e com os pobres" também cabe à escola: toda escola, por mais progressista que pareça, ainda é e se faz rotineiramente uma instituição. Ela o é na medida em que está alicerçada em um determinado projeto de sociedade sob a tutela do Estado ou, melhor dizendo: do Poder vigente. E ela se faz instituição na medida em que os indivíduos que a compõe contribuem para a existência de uma reprodução acrílica e automática da forma-conteúdo escola.

É preciso olhar para escola com o olhar transformador e criativo da negatividade, da negação. É preciso descobrir na negação do status-quo coercitivo a possibilidade árdua, mas potente do novo: de um novo ser-fazer escola de dentro de sua estrutura e para fora dela; de um novo ser-fazer as relações de ensino e aprendizagem; um novo jeito de ser-fazer política educacional e de se comprometer com a vida social desde o sul global. Este deve ser um movimento de militância em defesa não apenas da educação (formal), mas sim de uma formação humana de modo integral que vise a emancipação dos sujeitos tal como o movimento de luta pelos estudos étnicos nos Estados Unidos que, nas palavras da ativista e filósofa Angela Davis,

revelou uma centralidade característica da reivindicação por educação no interior do movimento mais amplo por justiça e igualdade. Ao longo da evolução do movimento de libertação afro-americana, desde a época da escravidão até o presente, a batalha pela educação tem sido o próprio coração da busca pela liberdade. Na arena internacional, as demandas que giravam em torno da igualdade e justiça na educação também tiveram papel fundamental e catalisador nas batalhas pela libertação nacional. (2017, p. 159)

Enquanto espaço de educação formal, a escola deve ser lugar de ensino-aprendizagem. Porém, o projeto de educação no Brasil é coercitivo desde seus primórdios do Brasil Colônia e a aprendizagem promovida pelo poder vigente desde então não diz respeito às culturas e identidades dos sujeitos aos quais este projeto atinge, pelo contrário: como bem expõe a filósofa brasileira, Professora Cristiane Marinho, apoiada no pesquisador Fernando de Azevedo, referente à chegada dos jesuítas no Brasil Colônia, "os discípulos de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que tinham por missão combater a Reforma Protestante em defesa dos valores da Igreja Católica, desenvolveram uma atividade política e educadora entre 'povos infiéis'" (MARINHO, 2012, p.18). Os jesuítas viam na educação um papel primordial para o cumprimento de sua missão de catequizar os índios, posto que a prática de educar era considerada um poderoso instrumento de domínio espiritual e uma via muito segura de implantação e permanência da cultura europeia nas culturas dos povos conquistados ou, melhor dizendo, dominados.

É sobre esta cultura europeia que está baseada a identidade arbitrária que costumamos traçar entre o ato de estudar, herança herdada da cultura europeia, e o costume de aprender, herdado de nossos ancestrais, de

modo que aqui fazemos coro à Adilbênia Machado quando sustenta que todo indivíduo possui uma ancestralidade. Mas como estamos tratando da questão a nível do Brasil queremos apresentar a problemática latente: existem tantas maneiras de aprender quantas origens ancestrais. Cada ancestralidade possui uma metodologia própria de ensino e de aprendizagem. Os povos originários e diaspóricos que ocuparam e ocupam a terra que tem palmeiras onde canta o sabiá, por exemplo, cada um deles tem seus próprios métodos educacionais e formativos.

A relação de ensino-aprendizagem além de ser uma via de mão dupla, recíproca - como nos ensina o patrono Paulo Freire - não depende da escrita ou de um método disciplinar-opressor para se efetivar. O aprendizado também é possível (e de maneira tão eficaz quanto, ou até mais que a disciplina metodológica do estudo no molde civilizatório da Europa) através da oralidade (inclusive naquilo que o arte-educador Augusto Boal chamou de escuta ativa), da observação atenta em respeito às práticas de outrem e da experiência que não se limita à concepção subjetiva de "vivência", pois carrega sempre uma força de coletividade em sua efetivação. Foi através desses modos da relação de ensino-aprendizagem que os primeiros habitantes das terras pindorâmicas e que os africanos aqui escravizados construíram seus processos educacionais e formativos.

Vale ressaltar que não por acaso nem por coincidência a classe trabalhadora das periferias urbanas e das pequenas produções agropecuárias principalmente nos interiores das grandes cidades ainda valorizam muito essas memórias e práticas ancestrais do ouvir, do observar a prática e do fazer coletivo e artesanal não só na sua relação com os outros, mas também na sua relação com o mundo, com a natureza².

Por fim, tão importante quanto, é preciso que alertemos: quando falamos "a escola", nos referimos a uma categoria conceitual utilizada para facilitar o processo didático de definição deste fenômeno social, mas sabemos - e queremos frisar a importância desta convivência - que não existe esta entidade universal que possa identificar-se no campo prático como "a" escola. A

escola não existe; o que existe é "uma" escola, diferente de outra e de outra; uma escola com suas especificidades, diferenças, limitações e potencialidades, situada no tempo e no espaço através daqueles que a fazem. Isto nos leva à nossa outra pergunta metodológica.

Por que escolarizar?

Quando os europeus invadiram e expropriaram as terras latino-americana (terra antes chamada de Pindorama, por algumas etnias originárias), a grande questão ético-político-teológica com a qual se ocupavam as cortes, os impérios e o clero europeu era se os nativos ameríndios tinham alma. Durante muitos séculos a Europa já vinha escravizando povos africanos com a indulgência da Igreja por carregarem consigo não provas, mas a convicção de que os negros não tinham almas.

O objetivo da lógica da economia colonial era cristalizar a mesma convicção para os indígenas das Américas. As provas desta convicção tentaram fabricá-las através da ciência, que durante séculos buscou encontrar evidências - inexistentes - da inferioridade dos povos colonizados, tal como o exemplo da criança sobrevivente do massacre que colonos brancos perpetraram contra a etnia Aché, no Paraguai. A menina foi capturada e renomeada de Damiana Kryygi para servir de cobaia em pesquisas que buscavam domar sua insubmissão perante os colonos. Se não tinham alma, não poderiam ser convertidos à fé cristã, portanto poderiam ser escravizados e mortos sem nenhum prejuízo ético ou espiritual. Foi o que fizeram com a África Negra e com as etnias insubmissas sul-americanas: os que não se alfabetizavam e nem se convertiam à doutrina da Igreja (para serem facilmente domados pelo Estado) eram friamente escravizados ou mortos. Foi assim que o projeto educacional para o Brasil começou a ser implantado. O modelo e o padrão eram dados pela Europa lusitana e colonial. Hoje, o modelo padrão tende a valorizar mais as referências exteriores, pois paira ainda sobre a classe média brasileira a ilusão alienada de que amar o Norte global (Europa e Estados Unidos) é sinônimo de igualar-se em condições e experiências.

2. Aqui vale uma pausa para respirar fundo e mencionar o ativista indígena Ailton Krenak que, em seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo" lembra de um evento na UnB e declara: "Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza." (KRENAK, 2020, p.16-17)

No Brasil há, desde o início na invasão colonial, um desejo inesgotável de performar o que nunca existiu, mas que a Colônia fez brotar, frutificar e se reproduzir em nosso imaginário: que Jesus é Branco; que Educação e Cultura só prestam vindo de fora; e que Religião e Política não se discutem.

Nosso imaginário, como bem denuncia o artista indígena multi-linguagem, Juao Nyn (2020), foi colonizado: "A mente é um terrytório. / O YMAGINÁRIO é terra.". Se aqui buscamos novos caminhos para o ser-fazer escola é preciso estar atento para a necessidade de desviar a rota sempre que ela nos aproximar de estradas asfaltadas com o concreto armado do mundo colonial. Precisamos retomar nosso território imaginário e, com ele, retomar nossa força criativa e transformadora de mundo, de realidades e de vidas.

Como consequência desse modelo opressor até contra nosso imaginário, tivemos o discurso e a prática sexista de inferiorização das mulheres e das experiências políticas matriarcais ameríndias através do machismo estrutural e civilizatório europeu. Junto ao apagamento dessas subjetividades por essa alfabetização doutrinária pretendia-se exterminar não só os sujeitos rebeldes como todo e qualquer rastro de sua cultura e seus costumes tradicionais tal como evidencia o médico e filósofo Frantz Fanon em "Os Condenados da Terra":

O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores. É, usemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo que destrói tudo que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. [...] A Igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos. (1979, p.31)

Este projeto era claro e objetivo: deveria criar no colonizado a ilusória esperança de que com muito esforço e dedicação ele poderia se equivaler socialmente ao homem Branco. Tanto caminhou este projeto - e ainda caminha - que quando a Inglaterra obrigou a corte portuguesa a alforriar seus escravos para que estes, por sua vez, pudessem se tornar trabalhadores assalariados e agora miscigenados - iludidos com o mito da democracia racial brasileira -

tornam-se também consumidores de produtos importados da Europa (e logo mais dos Estados Unidos idem). Passam de colonizados/escravizados para trabalhadores/consumidores. Estes povos subalternizados, ao perceber seu poder aquisitivo relativamente melhor confundiu - e ainda confunde - sua condição de consumidor com sua condição de sujeito de direitos, esta última sucateada cada vez mais por todos os projetos políticos de dominação que geriram o país até agora.

O Estado de Direito que resguarda a vida destes subordinados à lógica perversa do Capital (seja o mercantil, o industrial, o especulativo ou o informacional), não o faz por reconhecer neles aquela liberdade e dignidade humana apregoada pelo Estado Burguês hegeliano, até porque tal liberdade e dignidade está diretamente associada à capacidade e às condições produtivas da cultura e da economia burguesa. O Estado de Direito resguarda tais vidas - ou melhor, sobrevidas - apenas na medida em que se alinham à lógica capitalista enquanto mão-de-obra produtora de lucro por um lado e enquanto consumidores do excesso de mercadorias produzido pela perversa e desenfreada indústria capitalista, por outro lado.

Quando o sujeito apresenta desalinhamento com a lógica produtiva do capitalismo ou, pior, quando ele consegue apresentar resquícios ou sementes de autenticidade e de projeto original, portanto não meramente de reprodução automática, este sujeito apresenta riscos ao projeto hegemônico de sociedade que visa a manutenção do sistema capitalista. E a resposta não é outra que não a mesma praticada pelo poder colonial: o extermínio. Foram respostas assim que tornaram possível e casual o assassinato de Marielle Franco - ainda não solucionado por completo, a morte dos/as ativistas em defesa dos povos da floresta, os feminicídios e homicídios contra militantes em defesa de uma reforma agrária brasileira que não esteja a serviço do grande Capital, além - claro - do extermínio diário do povo pobre, preto e de periferia, tal como os 80 tiros que atingiram um carro ocupado por uma família e que - disparados pelo Estado - matou o músico (negro) Evaldo dos Santos Rosa e tantos outros anônimos que a mídia espetacular de rapina não noticiou.

É esse mesmo Estado capaz de autorizar seu exército a fazer dezenas de disparos contra a própria população do país respaldando seus atos terroristas em uma arquitetada e lucrativa "guerra às drogas"; é ele o

responsável pelo vigente projeto educacional das escolas brasileiras e, não por acaso, este projeto educacional se põe a serviço do Capital e se impõe contra toda e qualquer forma de consciência de si, autenticidade, projeto original e/ou criatividade crítica. Em outras palavras, a escolarização existe atualmente com a função majoritária de formar e deformar seres humanos em indivíduos alienados a serviço da produção desenfreada e do consumo desnecessário daquilo cujo princípio o cineasta e filósofo Guy Debord diz ser "a dominação da sociedade por 'coisas supra-sensíveis embora sensíveis'", ou seja, pelo fetiche da mercadoria. Em suma, a escola existe porque o capitalismo não se basta: é preciso uma ideologia que o defenda, o sustente e o reinvente. É estratégico ao poder ter uma instituição responsável pela manutenção da estrutura colonial de colonização dos imaginários, dos desejos e das práticas. Este é o sentido positivista do porquê escolarizar no Brasil do século XXI.

Contudo, existe uma outra via de resposta para esta pergunta motriz: "por que escolarizar?". O outro viés de resposta está repleto de uma negatividade intrínseca à própria condição de possibilidade de um outro modo de ser-fazer escola. Neste outro caminho a escola deixa de ser um lugar restritivo e limitador da percepção ao mais imediato e urgente que afeta a existência do sujeito para ser um espaço-tempo de formação contínua e integrada. Neste espaço-tempo do novo ser-fazer escola, a docência é muito menos um espaço de entrega e muito mais um espaço de troca. A sala de aula é muito mais um lugar de parar em fileira e muito mais um lugar de trânsito, de encruzadas, um lugar e um período de encontros, de afetos.

3. METODOLOGIA

Já falamos da necessidade de recriar a escola visando uma nova sociedade que supere a desigualdade e a injustiça, ou seja, precisamos então de uma escola que se faça desde a negatividade, a partir da negação do projeto vertical vigente, conseqüentemente, a negação das instâncias de poder que positivamente apoiam o projeto educacional hegemônico em nosso país. Se queremos criar uma nova escola, precisamos criar um novo Estado; e ambos precisam ser o mais horizontal possível. E como fazer isso? Nossa arma mais potente e estruturalmente transformadora em favor de uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma nova escola é a formação humana de modo integral: precisamos mexer, propor e transformar todos os níveis de educação

presente em uma formação integral (formal, não-formal e informal), da esquina do Seu Zé ao evento religioso, passando pela sala de aula, pela quadra poliesportiva e pela banda marcial da escola; precisamos tensionar mudanças estruturais e cirúrgicas nas micro e macroestruturas de poder; precisamos, por fim, encontrar uma superação dialética capaz de retomar nossa cultura silenciada e dialogá-la com uma nova sociedade anticapitalista e "anti" tantas outras opressões e violências que esse sistema socioeconômico predador alimenta. Para tanto, precisamos repensar forma e conteúdo do processo recíproco de ensino-aprendizagem.

Durante todo período de dominação colonial fomos obrigados a adequar nossa visão de mundo à ideia iluminista de progresso que fazia-nos olhar no espelho e, sob os olhos julgadores dos colonos, nos levava a crer que nossa identidade (enquanto pertencente a um grupo social), nossa história e nossa cultura eram arcaicas, infrutíferas e prejudiciais. Sob a voz do dominador impondo seus critérios de certo e errado, modelos metafísicos de verdade nos colocavam o peso de uma culpa, que atende por pecado, por supostos erros que não nos pertenciam.

Agora precisamos ter a audácia e a coragem que tiveram e ainda tem nossos povos originários que hoje se levantam em defesa de seu povo, sua cultura e sua história. E nosso núcleo de potência é fazer florescer nos processos educacionais-formativos aquilo que o projeto colonizador e capitalista tentou exterminar e graças a ancestralidade que nos constitui não perdemos por completo: a sensibilidade para a imanência e os afetos nas relações (tanto humano-humano como humano-natureza). Precisamos lutar contra o tecnicismo alienante e contra o universalismo higiênico para fazer valer uma educação não mais humanista no sentido iluminista romântico do termo, mas sim em nome de uma educação equânime, comprometida com a reparação histórica que se deve aos povos originários, aos povos diaspóricos da África, aos povos refugiados, aos povos oprimidos e violentados por práticas subjetivas e institucionais contra suas identidades de gênero e condições sexuais, físicas, mentais, neurológicas ou afetivas. Por isso precisamos nos desvincular da lógica capitalista e excludente da cultura do mérito, pois como denuncia a jornalista e filósofa Djamilia Ribeiro,

A cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes. Hoje, em vez de combater a violência

estrutural na academia, a orientação de muitos chefes do Executivo brasileiro é uniformizar as desigualdades, cortando políticas públicas universitárias, como bolsas de estudos e cotas raciais e sociais. (2019, p.48)

De modo geral, precisamos - através da negação do que está posto e em ruínas - construir ao lado dos escombros, em terreno novo, os alicerces para uma nova escola: uma escola antirracista, anti-machista, anti-lgbtfóbica, anti-capacitista e anticapitalista; uma escola que defenda e construa uma sociedade mais justa, menos desigual e mais combatente contra a lógica opressora do patriarcado, inclusive na linguagem; uma escola que apresente e defenda o direito e o respeito à diferença e à diversidade; uma escola onde se possa discutir sobre empoderamento feminino, sobre liberdade do desejo, sobre consciência ambiental e sobre masculinidades tóxicas; uma escola (e sociedade) que valorize arte e cultura com a mesma seriedade, respeito e atenção que qualquer outro ofício; uma escola que construa processos educacionais desde a experiência sensível e coletiva harmonizada com um tempo outro que não o tempo quantitativo da produção em massa, mas sim o tempo qualitativo do processo criativo de descoberta do novo potencialmente existente no passado histórico e/ou ancestral.

Um novo jeito de ser-fazer escola está ligado a um novo jeito de ser-fazer a vida, de ser-fazer ideias e de ser-fazer política. A educação construída e praticada na nova escola não deve ser pautada pelo tecnicismo ou mesmo pelo cientificismo. Até a ciência, se não tem um objetivo nobre, se perde em caminhos tortuosos como aqueles que levaram aos projetos eugenistas, inclusive no Brasil escravocrata. A educação presente no novo ser-fazer escola não pode ser bancária nem tecnicista. Precisa ser uma escola e uma educação vital - onde a vida seja a preocupação central e o princípio fundante e constituinte de todos os planejamentos, projetos e deliberações. Que o educador desta escola seja um mediador: se saiba entre muitos e em um ambiente de troca, de encruzilhada, de esquina, de rua com e sem saída; um novo ser-fazer escola cobra que independente dos problemas e das soluções, todas as grandes e importantes questões que interfiram na vida coletiva devam ser ponderadas e deliberadas coletivamente, de forma co-participativa entre os grupos sociais envolvidos, de modo que estudantes, neste novo jeito de ser-fazer escola deixam de ser indivíduos recebedores de informação e passam a ser co-produtores de conhecimentos, experiências e proposições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, precisamos de uma nova escola que só é possível com uma nova sociedade que, por sua vez, depende de uma nova formação humana. Certamente isso não se faz possível da noite para o dia, pois tal necessidade apresenta-se em um movimento dialético que envolve inclusive tensões e negociações estratégicas com os atuais sistemas e as atuais instituições. Requer também um tempo singular que qualifica e possibilita o novo oriundo da ancestralidade capaz de promover o que o arte-educador e esteta Augusto Boal chamou de descolonização da palavra, da imagem e do som.

Nossa missão é, assim, recriar a prática escolar para com ela, em um movimento gradual e dialético (de uma dialética ancestral), recriar a sociedade através da negação do presente dado visando um futuro que o supere em qualidade não só tecnológica, mas também - e principalmente - ética, política e econômica. E para tanto, precisamos sim andar para frente, guinando sempre à esquerda e olhando sempre para si e - principalmente - para trás de si não só para aprender com os erros já cometidos pela humanidade, mas também para resgatar nas memórias, nas experiências e nos afetos coletivos de nossa ancestralidade os elementos necessários para recriar não só uma escola, mas um Estado e uma sociedade comprometida com o fim da opressão, da desigualdade e da injustiça.

Nossa utopia é por uma experiência de formação humana onde os diferentes sejam religados entre si pela própria diversidade e não convertidos em uma identidade isolada, estranha, abstrata e estática. O nosso salto da fé é contra a estética da aparência vazia de sentido; é pela certeza futura de uma transformação radical que nos revele um novo mundo: um mundo que valorize a sensibilidade, os afetos e a reparação histórica, alguns começaram chamando essa fé de uma igreja, uma religião (enquanto experiência de crença e prática coletiva) "dos pobres e com os pobres", mas hoje, passado o tempo e reconhecido a necessidade de olhar para trás em busca do novo, podemos chamar este salto de fé na experiência coletiva de "revolução": a revolução "dos pobres e com os pobres"; ou, se preferirmos falar com o filósofo camaronês Achille Mbembe, a revolução do devir negro no mundo, em busca de uma história de todos.

6. REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder - Ensaio de Eclesiologia Militante**. Petrópolis: 1981.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Paulo Willame A. de. **Da possibilidade de uma poesia revolucionária no Orfeu Negro de Jean-Paul Sartre**. Fortaleza: UECE, 2017.

MACHADO, Adilbênia F. **Filosofia africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Imprece, 2019.

MARINHO, Cristiane Maria. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. Fortaleza: UFC, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento: N-1 Edições, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019