

eduser

Educação Decolonial Planetária em três aforismos

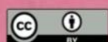
Planetary Decolonial Education in three aphorisms

IVAN FORTUNATO, OSMAR HÉLIO ARAÚJO, EMERSON AUGUSTO DE
MEDEIROS

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Educação Decolonial Planetária em três aforismos

Planetary Decolonial Education in three aphorisms

IVAN FORTUNATO¹, OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO², EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS³

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, São Paulo, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>, ivanfrt@yahoo.com.br

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>, osmarhelio@hotmail.com

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>, emerson.medeiros@ufersa.edu.br

RESUMO: Este artigo foi escrito na forma de um ensaio com o objetivo de discutir transversalmente a Educação Decolonial Planetária. Trata-se de um texto em primeira pessoa, cuja redação nasce do cotidiano visto e vivido em nosso ofício de professores formadores de professores, motivado principalmente pela necessidade latente de que a docência (em formação e em exercício) seja menos normativa, técnica e apegada às ordens de comando para manutenção do *status quo*. Com o objetivo de fortalecer à resistência, o artigo se desenvolve em três aforismos comentados: alegria, afeto e anti-protagonismo. Com esses aforismos esperamos sensibilizar(-nos) para outra docência... consequentemente, para outra educação. Quem sabe, outro projeto de humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Planetária; Paulo Freire; Humanidade.

ABSTRACT: This paper is written in the form of an essay with the objective of discussing transversally the Planetary Decolonial Education. It is a first-person text, whose writing is born from the daily life seen and lived in our profession as teacher educators, motivated mainly by the latent need for teaching (both in training and in practice) to be less normative, technical and attached to the command orders to maintain the *status quo*. With the aim of strengthening resistance, the paper is developed in three commented aphorisms: joy, affection and anti-protagonism. With these aphorisms we hope to sensitize (us) to another teaching... consequently, to another education. Who knows, another humanity project.

KEYWORDS: Planetary Education; Paulo Freire; Humanity.

1. Introdução

Jovem como eu, sozinho
E sem destino, sempre a caminhar
Numa tarde de domingo
Nesta cidade, eu notei chegar
Todo mundo olhava, condenando as roupas coloridas do rapaz
Mas ninguém sabia que dentro do peito havia muito amor e paz
Na sua motocicleta, sua mochila e o violão
No sorriso refletia, toda bondade do seu coração
Mas quem diria que toda essa alegria em breve chegaria ao fim
Pois custou-lhe caro o privilégio de viver tão livre o quanto quis
(Silvio Brito, *O Cabeludo*, 1974).

Este artigo é um ensaio sobre a Educação Decolonial Planetária. A epígrafe que dá o tom das nossas discussões, contudo, não trata diretamente de Educação ou de nenhuma ideia de decolonialidade nem mesmo de um assunto planetário. Será mesmo?

A canção *O Cabeludo* foi escrita na década de 1970, quando o Brasil estava no auge de sua ditadura militar. Podemos até dizer que seu autor fazia parte do movimento da contracultura nacional, pois, como afirmou Antonio Risério (2005), tal movimento surge, essencialmente, quando seus adeptos perceberam que a transformação social não iria acontecer espontaneamente; aos donos do mundo não interessavam que houvesse paz, justiça e equidade. Eis um ponto importante sobre colonialidade que precisamos voltar ao longo da escrita.

Além do contexto da escrita da canção, podemos observar atentamente seus versos para identificar outras correlações com a conjuntura política, social e econômica sobre a qual queremos investir nossas ideias de Educação Decolonial. A música fala sobre um jovem vindo de fora da cidade que não foi bem recebido pelos locais (aliás, não seria isso xenofobia?). Além de ser um forasteiro, trazia consigo indumentárias e um corte de cabelo que não correspondia ao tradicional. Eis o seu erro: desconhecia que estava adentro um lugar de fascismo, cujo primeiro arquétipo identificado por Umberto Eco (2019) é o “culto à tradição”. Nos anos 1970 não se era permitido a um jovem, homem, usar cabelos longos, pois isso era coisa de mulher (isso não quer dizer que essa ideia tenha sido plenamente erradicada na década de 2020), tampouco se vestir com roupas coloridas, chamativas, alegres. Tudo isso era uma afronta ao tradicionalismo.

Pois bem, na canção, o jovem pagou com sua vida a prerrogativa de “viver tão livre o quanto quis”. Teria sido apenas na canção? Quantas pessoas não têm suas vidas tiradas apenas por essa escolha? Não tem sido assim, por exemplo, a perseguição à população LGBTQIA+? Ou caça às bruxas? Ou à censura, tortura e exílio no período da ditadura brasileira?

Dessa maneira, o que Silvio Brito compôs e cantou na década de 1970 sobre o homicídio do cabeludo é uma ficção baseada em fatos reais, de alguma situação vista ou vivida. E essa situação – análoga ou real – nos leva a vários assuntos que não compreendemos como é que se tornaram parte da agenda social, com a qual convivemos diariamente e as tomamos como normalidade. Isso nos leva às últimas palavras escritas de Paulo Freire (2000), escritas a partir de uma situação um tanto similar à canção sobre o cabeludo: o assassinato cruel de Galdino Pereira dos Santos, ser humano, indígena.

Apenas *en passant*, Galdino dormia em um ponto de ônibus, na cidade de Brasília, pois havia perdido a última condução de volta à sua cidade. Estava na capital do país como líder indígena, representando seu povo na ocasião de celebrações do dia do índio. Cinco jovens, alegando terem confundido Galdino com um mendigo, nele jogaram gasolina e atearam fogo, como se fosse uma brincadeira. Essa brincadeira de matar indignou Paulo Freire (2000, p. 31), levando-o a registrar uma de suas mais célebres frases: “Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Educar não é suficiente, quando temos brincadeiras de matar, mas, parece, que é na educação que restam a esperança de que será possível *viver livres o quanto quisermos*.

Não obstante, ainda assentimos com Harper et al. (1987), pois é preciso ter “cuidado, escola!”. Isso porque a escola, como lugar estatuído para educação, tem sido uma instituição que não tem como propósito principal educar, mas de legitimar o *status quo*. Em linhas gerais, com sua obra escrita no final dos anos 1970

e começo dos anos 1980, Harper et al. (1987) nos alertavam para a escola como instituição de domesticação e de manutenção das desigualdades sociais. É preciso, portanto, outra escola, que não atenda aos anseios da ideologia que a circunscreve; pelo contrário, que seja resistência.

Resistência às desigualdades, que se nutrem dos pressupostos neoliberais de *cada um por si*; resistência às brincadeiras de matar, que são aceitas porque o fascínio do fascismo já contaminou a sociedade, tornando certo a eliminação de quem não vive o tradicionalismo. Dessa forma, entendemos que há somente duas vias para a educação: ou resistimos aos avanços neoliberais e fascistas que já contaminaram praticamente tudo, ou consentimos com suas ideologias de ódio à vida.

Como professores formadores de professores, vamos (re)construindo nossa resistência pelo cotidiano visto e vivido em nosso ofício. Acreditamos que a resistência não se fortalece pelo confronto direto ao ódio, pelo contrário, pois, em menor número, não temos chance. Nosso trabalho tem sido sutil, trabalhando para que a docência (em formação, em exercício e nossa própria) seja menos normativa, menos técnica e menos apegada às ordens de comando para manutenção do *status quo*. Ao que temos percebido e temos feito como professores formadores nos levam a outra docência: mais afetiva, mais visceral, mais humana. Assim desejamos.

Com o objetivo de fortalecer à resistência, compartilhamos neste artigo três aforismos que fomos burilando ao longo de nossa trajetória como professores formadores. Já escreveu Rubem Alves (2011, p. 24) que “aforismos são relâmpagos: caem do céu com um estampido e racham pedras. Suas causas são irrelevantes. Dispensam razões. Riem-se dos que tentam explicá-los. Valem por eles mesmos, como se fossem estrelas”. Embora o autor nos diga que dispensam explicações, queremos explicá-los. Se não aos outros, a nós mesmos, como se quiséssemos aprender conosco mesmo.

Assim, nosso artigo se desenvolve em três aforismos comentados. O primeiro trata da alegria como elemento fundante do processo educativo, desbastando o sentido mais clássico de *aula*. O segundo apresenta a afetividade como parte fundamental da docência vivida que desenvolve a humanidade em si e pode ajudar a desenvolver nos outros. O terceiro desconstrói o sentido de protagonismo na educação, pois essa ideiação de personagem principal na encenação neoliberal leva ao individualismo, ao egocentrismo e outros *ismos* contrários à vida coletiva e de cooperação.

Com esses aforismos desejamos sensibilizar(-nos) para outra docência... consequentemente buscando outra educação. Quem sabe, outro projeto de humanidade, mais afetivo e menos pautado pelo ódio.

Aforismo I – Ensinar com alegria pode favorecer a aprendizagem com entusiasmo

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigoridade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (Freire, 2002, p. 53, grifos nossos)

O primeiro aforismo que aqui trazemos é da alegria. O dicionário etimológico online¹ afirma que a alegria vem do latim *alacer*, que significa animado, contente, de ânimo leve. Eis uma definição aparentemente redundante, pois alegria é estar contente, ao passo em que estar contente implica sentir alegria. Provavelmente, cabe aqui uma definição menos racional e mais emocional; para nós, alegria é aquela sensação que nos faz rir pelo simples motivo de estarmos nos sentindo bem. Não é a gargalhada de uma situação cômica (o que pode gerar alegria), muito menos o riso que esconde dissabores e tristezas. A alegria tem a ver com a vontade de querer fazer o que se está fazendo apenas porque isso nos faz bem.

¹ Link direto: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/alegria/>, acesso out. 2022.

Muitas vezes, contudo, vimos que a educação pode produzir pessoas engajadas e motivadas sem, necessariamente, experienciarem a alegria. Estudantes que se debruçam horas e horas à fio sobre determinado livro ou lista de exercícios, ou mesmo que passam muito tempo em laboratórios desenvolvendo seus experimentos e protótipos com o intento diversos: passar na matéria, ter sucesso nos exames vestibulares, comprovar uma hipótese, ganhar algum torneio acadêmico, acumular pontos para concursos futuros, contruir currículo para se dar bem no mercado de trabalho etc. etc.

Daí vem Georges Snyders (1988, p. 13) e provoca: “a escola dá aos jovens uma alegria que legitima os esforços que ela reclama?”. Para o autor, a resposta é um óbvio e sonoro *não*. Os esforços da escola, observou, servem para gerar frutos sempre para *depois, mais tarde, quando forem mais velhos*. Muitas vezes, esse depois ou, esse mais tarde, nunca chegam, como se fosse necessário, então, mais esforço, mais tempo de dedicação nas tarefas produtivas da vida. Não há o momento do ócio, do descanso nem do lazer. Só depois, quando forem mais velhos. Mais tarde, depois, quando mais velhos... isso torna a escola “um presente vazio, até enfadonho, como condição de sucesso social muitos anos depois” (p. 12). Eis sua contundente pergunta, que também nos move como professores formadores: “por que existem um tal abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver – e o que eles vivem na realidade?” (p. 15).

O que observamos é Snyders (1988) procurando por uma escola que não deixe de projetar futuros, de preparação para a vida adulta ou, quando se trata da educação técnica ou universitária, de preparação para o mercado de trabalho. Mas, o autor deseja que a escola se ocupe do tempo presente, deixando de lado apenas a obstinação de um tempo futuro, sobre o qual não é possível ter controle algum – não seria essa uma das lições mais importantes de março de 2020, quando o mundo passou a reconhecer sua incapacidade de controlar as coisas, vivendo amargamente a pandemia da covid-19?

Eis que Snyders (1988, p. 13) deixou registrado o seguinte “minha escola: uma alegria que brota do encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão aos mais realizados sucessos humanos [...] agir a partir dessas aquisições fortificando-os pela ação, enraizando-as na ação. Alunos que vivem no nível dos ideais, dos valores”. Quando escreve “minha escola”, vimos o educador que quer alegria buscando outra escola, uma que pudesse corresponder à sua aspiração de um lugar de alegria e preparação para a vida. Nós também seguimos buscando “nossa” escola, como um lugar em que seja possível e desejável aprender com alegria.

E seria a “nossa” escola muito diferente da escola que temos hoje, que não é muito diferente da escola de ontem, que oferece educação às crianças e aos jovens? Rubem Alves (1994) também falava sobre “sua” escola, que não era a escola que ele tinha frequentado. O autor afirmou o seguinte: “O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender” (Alves, 1994, p. 10).

Com Rubem Alves (1994), vimos que a alegria não está na escola, mas nas amizades que lá se faz e se busca diversão em outro local que não tem a ver com estudar sistematicamente. Mas, por que isso é assim? Bem, o próprio autor hasteia uma hipótese:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. (Alves, 1994, p. 14)

Ao que se observa nessa hipótese, somente interessa à educação as coisas mais objetivas, concretas, produtivas. Alegres ou não, estudantes devem corresponder às expectativas da escola, não às suas. Nada de inutilidade no espaço escolar, como brincar ou permanecer no ócio, por exemplo. Isso vale tanto para estudantes quanto para docentes.

Mas, na “sua” escola, Rubem Alves (1994) queria a alegria de ensinar, numa espécie de mistura entre o mistério de descobrir coisas da vida e de encantamento com o aprender. Para o autor, ser professor é justamente um ofício de felicidade. Por isso, deixou esse recado a quem ousa assumir a docência como ofício: “o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar” (Alves, 1994, p. 10).

Com isso, inevitavelmente, voltamos a Paulo Freire (2002) para quem “ensinar exige alegria e esperança” (p. 29). Alegria de exercer o ofício de educar, de sempre dar-se por completo ao mundo e aos

educandos, mesmo ciente de que apenas parcela do que se dá poderá ser aceita, isso quando aceitam. Tudo é bastante complicado quando se trata de educar para o mundo, quando o mundo é áspero e asqueroso com a vida. O *cabeludo* que o diga.

Por isso é preciso não apenas resistir às ofensas à vida, que deixa o mundo um lugar bastante inóspito a maioria de sua própria população, para que pouca gente possa viver confortavelmente no controle das riquezas do nosso planeta. É como registrou Paulo Freire (2002), ao colocar a alegria e a esperança como exigências para o magistério: “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana” (p. 29).

Eis, então, que com Paulo Freire, Georges Snyders e Rubem Alves olhamos para nosso Aforismo I e com ele assentimos: ensinar sem alegria é possível, mas é incompleto, insuficiente, monótono e sem vida. Ensinar com alegria, por sua vez, é viver a docência como parte da vida, não como ofício puro que se toma como algo necessário para sobreviver e aproveitar a vida somente nos feriados e finais de semana. Assim, mesmo vivendo a docência com alegria, estamos cientes de que isso pode não alcançar nossos estudantes. Isso faz parte da complexidade da vida, portanto, mesmo que nossa alegria não contagie quem está ao nosso redor, não abrimos mão de trabalhar com alegria.

Aforismo II – Educar com afeto nos aproxima da nossa própria humanidade e dos outros e nos distancia do ensino enciclopédico

É preciso estar em sintonia afetiva com aquilo que se faz. [...] Por isso, torna-se importante, além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que se faz. Uma paixão que se manifeste, ao mesmo tempo, de forma afetiva e política. Sem essa forma de paixão, as demais qualidades necessárias ao educador tornam-se formais e frias. O processo educativo exige envolvimento afetivo. (Luckesi, 1994, p. 117)

A educação torna-se um discurso vazio se alijada de afeto. Ensinar, portanto, exige de nós envolvimento afetivo com aquilo que fazemos. Por isso, o ato de educar nos aproxima da nossa própria humanidade e dos outros e nos distancia do ensino enciclopédico que nos fecha em nossos gabinetes. Além do mais, não exige tão somente competência teórico e técnica, mas sobretudo uma relação afetiva, política e envolvente. O uso da expressão – ensino enciclopédico que nos fecha em nossos gabinetes – é uma opção estratégica, procurando salientar a natureza do ato de educar, alinhado muitas vezes a lógica neoliberal, vazio de sentido, incapaz de promover a consciência da sociabilidade, autonomia, criatividade e solidariedade mútua, e, por isso, é até dispensável à vida. Isso porque o neoliberalismo necessariamente obriga cada um a construir seu “mundo”, e já não se sentir responsável pelo bem comum. Sob o “véu” do neoliberalismo corremos sempre o risco de construir o ato de educar tão somente pautados na competência teórica e técnica, do que como também uma paixão pelo que se faz

As ideias de Luckesi (1994) nos levam a colocar que a o ato de educar com alegria e prazer, que desperta interesse positivo em relação ao processo educativo, espírito de solidariedade e participação nas mais diversas atividades, só é possível mediada por professores que transmitem aos outros o que levam dentro de si: a paixão pelo que fazem e pela realização humana. Trata-se, por melhor dizer de professores que inspiram confiança, interesse e envolvimento porque aquilo que dizem e fazem vêm da experiência e do coração. Não obstante, vamos além e anotamos que esses professores entendem que é precisamente a união da competência teórica, técnica, política com uma paixão pelo que se faz que possibilita educar com afeto e nos aproxima da nossa própria humanidade e dos outros. Por isso, vale a pena reproduzir outras palavras de Luckesi (1994) a esse respeito:

Não se adquire conhecimento sem que se tenha uma atitude afetiva positiva para com ele. Ninguém se entrega a uma atividade com alegria e prazer sem que tenha um interesse positivo em relação a ela. Então, os educadores, em geral, deverão estar atentos aos aspectos afetivos, na medida em que estes são condições fundamentais para a participação tanto no processo efetivo da aprendizagem dos conhecimentos, como para a formação do espírito de solidariedade, como para a participação nas mais diversas atividades grupais. (Luckesi, 1994, p. 117)

Por isso, seguimos com o argumento de que ensinar exige alegria, leveza no ato de educar, afeto sincero e envolvimento. Ensinar é uma paixão pelo que se faz traduz-se como uma prática que irrompe o afeto no dia a dia pelo ato de aprender, pelo engajamento e pelo envolvimento político e emancipador. Em miúdos, trata-se de um ato que conecta, influencia e é influenciado. Ao tempo que também traz evidente a dimensão revolucionária da educação e, por isso, provoca o sentido maior: consciência de coletividade; que nunca estamos (ou podemos estar) separados dos outros seres humanos e do que acontece no mundo. Além do mais, essa rede de afetos retoma muitas vezes o sentido de ensinar e aprender perdidos em meio a desencontros que ocorrem às vezes no processo educativo. Essa consciência nos remete à colocação de Jerry Farber, transcritas por Bohoslavsky (1997):

Hoje outro professor começou informando à sua classe que não gosta de barbas, bigodes, rapazes com cabelos compridos e moças de calças compridas e que não tolerará nenhum destas coisas em sua classe. No entanto, mais desalentador que este enfoque estilo Auschwitz da educação, é o fato de os alunos o aceitarem; não passaram por doze anos de escola pública em vão; talvez esta seja a única coisa que realmente aprenderam nestes doze anos; esqueceram a álgebra, têm uma ideia irremediavelmente vaga de química, e física, acabaram por odiar literatura, escrevem como se tivesse passado por uma lobotomia, mas, Jesus, como obedecem bem as ordens! Portanto, a escola equivale a um curso de doze anos de ‘como ser escravo’, para crianças brancas e negras, sem distinção. (Bohoslavsky, 1997, p. 323)

Apesar da colocação de Jerry Farber está situada em um contexto ainda da década de 1960, exposta praticamente mais de 50 anos atrás, e transcrita por Bohoslavsky na década de 1990, sua observação central ainda é válida.

Em termos de educar com afeto, de modo a nos aproximar da nossa própria humanidade e dos outros, e nos distanciar do ensino enciclopédico que nos fecha em nossos gabinetes, a colocação acima nos faz compreender o quanto à escola a território plural, muitas vezes espinhoso, mas, sob nosso olhar, pode ser território prazeroso. Recordamos que o recorte transcrito acima diz sobretudo da cultura capitalista neoliberal que cada vez mais invade a escola e que, quando o comportamento humano foge de suas ordens, busca o controle, discrimina e impõe suas ideias e práticas. Traduzindo-se, assim, em curso de “como ser escravo”. Anotamos ainda: com a citação acima, fica dada como certa a premissa de que, hoje, como ontem, é preciso resistir à robotização do ato de ensinar, a hostilização, a insensibilidade e a indiferença, muitas vezes, com que se olha aqueles que ousam fugir das ordens neoliberais e fascistas.

Ainda da colocação de Jerry Farber, transcritas por Bohoslavsky (1997, p. 323), assim podemos ler: “Entre outras coisas, nas escolas ocorre muito pouca educação. Como poderia ser de outro modo? Não se pode educar escravos, apenas amestrá-los ou – usando uma palavra mais horrível – só se pode programá-los”. Talvez até concordemos que “nas escolas ocorre muito pouca educação”, sobretudo em uma perspectiva humanizadora, mas preferimos concordar que “Não se pode educar escravos, apenas amestrá-los ou – usando uma palavra mais horrível – só se pode programá-los”.

Mas, porém, todavia... ao que nos parece, o que temos ainda é uma escola cada vez mais envolvida pela mecanicidade do neoliberalismo buscando naturalizar uma perspectiva empresarial, competitiva e individualista de educação. Nesse contexto concordamos, sim, que “nas escolas ocorre muito pouca educação”. Isso porque a estrutura neoliberal da sociedade que nos torna muitas vezes individualistas e competitivos, e nos afasta da possibilidade de educar com afeto e de nos aproximar da nossa própria humanidade e dos outros, e, por consequência, nos aproxima do ensino enciclopédico que nos fecha em nossos egoísmos. Como já anotado por Luckesi (1994), a dimensão afetiva e o espírito de coletividade são condições fundamentais para a participação, para a formação do espírito de solidariedade, assim como para a participação nas mais diversas atividades. Trata-se, por melhor dizer, de um cenário que rumo na direção do esvaziamento do processo educativo como território que exige envolvimento afetivo. Logo, visando manter o *status quo* não vale a pena “[...] educar escravos, apenas amestrá-los ou – usando uma palavra mais horrível – só se pode programá-los”. Aí está, talvez, a razão por que o neoliberalismo busca, de reiteradas formas, disseminar que o “normal” é aquilo que escraviza as pessoas e destrói a vida planetária.

Por outro lado, ao retomarmos a pergunta: “Como poderia ser de outro modo?”, tudo indica que pensar em como construir o cenário registrado por Jerry Farber de outro modo exige, dentre outras práticas, construir, cada vez mais, o ato de ensinar como um processo que conjuga formação, alegria, prazer e afeto.

Acreditamos que não há outro modo, a não ser dando lugar à práticas que fomentem a construção de estilos de vida solidários, que considerem o contexto planetário que liga toda a existência humana, passando da exploração a práticas ecológicas cotidianas de cuidado com a humanidade e o nosso planeta. Trata-se, como argumentado, de educar com afeto de modo a cuidar da nossa própria humanidade e dos outros, e, assim, distanciar-se de um ensino enciclopédico que muitas vezes não nos permite passar do individualismo ao olhar atento aos outros, da indiferença e apatia perante as culturas e as tradições a sua preservação; do medo a coragem da denúncia e do anúncio da utopia possível – de uma outra escola possível. Logo, educar com afeto não consiste em esperar passivamente como alguém que deixa o melhor vinho para o final, mas em tornar concreta hoje, a cada dia... uma Educação Decolonial Planetária. Tudo isso porque apenas, muitas vezes, “obedecer bem as ordens”, como no exemplo de Jerry Farber, é mergulhar em uma espiral de colonização da própria vida, e, por isso, sem retorno, passam-se doze anos, ou mais, e, sem distinção, aprende-se apenas a ser escravo.

Assim escreveu Mia Couto (2016, p. 67) em um de seus poemas: “Teus braços foram feitos para abraçar horizontes”. As palavras de Mia Couto foram trazidas ao texto talvez pela nossa crença de que o ato de educar com afeto tem sua força motriz e horizonte em abraçar e promover a vida em sua complexidade e em sua totalidade. Talvez, inclusive, foi isso que faltou ao professor do exemplo citado por Jerry Farber: ver o horizonte...

Aforismo III – Não acreditamos no protagonismo na educação; somos pessoas vivendo em um mundo complexo, não personagens de uma alegoria neoliberal

Ao se voltar à etimologia do termo ‘protagonismo’, verifica-se que *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar ‘participação’, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular. (Ferreti et al., 2004, p. 413)

Já faz algum tempo que a ideia de *protagonismo* vem circulando na agenda social, tornando-se até palavra de ordem em discursos sobre educação. Identificar tal uso na história da educação foge dos propósitos de nossa escrita, portanto, apenas consideramos que o protagonismo como discurso está posto no expediente educativo.

Mas, seria mesmo apenas uma questão semântica, como colocam os autores na epígrafe? Quer dizer, o uso do termo protagonismo seria tomado apenas como sinônimo de participação mais ativa nos processos pedagógicos da educação? Nossa hipótese é de que a resposta para tais questionamentos seja apenas não, isto é, acreditamos que o uso do termo que remete à ideia de “aquele que ocupa o lugar principal em acontecimento” não é mera substituição equivocada de palavras, pois serve de reforçamento do discurso neoliberal de empreendedorismo e individualismo dentro das instituições de ensino.

Vejamos alguns exemplos do uso da concepção de protagonismo na educação.

Para Sant’Anna et al. (2012) “situar o aluno como *protagonista* do processo educacional, colocá-lo no palco dessas vivências, ser ouvido, respeitado, desafiado, de maneira a se tornar realmente autor de sua história e chegar a tão apregoada autonomia e o aprender a aprender permanente” (p. 104, grifo nosso).

Para Besse et al. (2012) “superar o modelo de escola tradicional, e fazer com que o aluno seja o *protagonista* de um processo de ensino aprendizagem que o torne um cidadão contemporâneo, conhecedor da sua realidade e transformador da sociedade” (p. 205, grifo nosso).

Em Schneider et al. (2012) vimos os autores afirmando que as crianças “sentem-se *protagonistas* dos processos de ensino e de aprendizagem de que fazem parte. Isso significa que, se as crianças são ativas no seu próprio crescimento, elas são colocadas no centro do processo de ensino, de modo que sua voz contribui para a construção das suas aprendizagens” (p. 4, grifo nosso).

Nessas três citações vimos como é que a ideia de *protagonismo* ou de ser *protagonista* é utilizada na educação. Temos, na primeira, evidenciada a metáfora do palco e a metáfora de autoria da própria história, tudo isso para que os estudantes desenvolvam sua própria autonomia. Na segunda citação, a proposta de *protagonizar* o processo de ensino e aprendizagem tem a ver com a formação da cidadania, mas a cidadania contemporânea. Já na terceira citação, temos o protagonismo como a ideia de que cada estudante seja o

centro do processo de ensino; nessa citação, aparece um pouco a confusão semântica entre protagonizar e participar ativamente, delineada na epígrafe, mas seu uso principal é o de dar centralidade a cada estudante, como a pessoa mais importante.

Essas citações nos revelam coisas importantes a respeito do discurso para educação. Primeiro, que ele é evidentemente contraditório: fala-se em colocar o educando no centro do processo quando, de fato, o centro do processo é o currículo que atende aos exames externos, inclusive internacionais, que tem a pretensão de mensurar alguma suposta qualidade de educação.

Contudo, o que tais exames medem é a eficiência do ensino, isto é, o quanto se consegue transmitir dos conteúdos curriculares aos estudantes, dentro do período idealizado como o mais correto para cada faixa etária. Segundo, que essa coisa de dizer que cada um é responsável pelo que aprende, portanto, pelo seu próprio sucesso ou fracasso, é evidência clara de que o neoliberalismo já tomou conta não apenas da economia, dos modos de produção e do mercado, mas, também das instituições escolares e de ensino superior. Aliás, sucesso ou fracasso também são palavras que remetem ao capitalismo neoliberal.

Isso não é novidade. Marrach (1996), em meados da década de 1990, já havia afirmado que “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (p. 43).

Recentemente, Ramos (2020) anotou o seguinte: “Talvez hoje as palavras sejam outras, como resiliência e protagonismo, inseridas no discurso para fundamentar estratégias neoliberais, que buscam não somente otimizar a esfera econômica, mas formar um sujeito desejável para esta ordem: trabalhador, usuário da internet e consumidor” (p.3). Segundo a autora, esse discurso é necessário para manutenção do *status quo*, uma vez que a sociedade não consegue garantir oportunidades de emprego, de distribuição de renda, de qualidade de vida segura e saudável a todas pessoas.

Assim, colocar a responsabilidade nas pessoas, por meio de um discurso emocional de protagonismo, “seria então uma apropriação de discursos construídos com outros objetivos, no exercício político e em espaços de formação do sujeito compromissado de forma individual e coletiva com a democracia” (Ramos, 2020, p. 9).

Ao que expõe Dias da Silva (2022), essa coisa de protagonismo se tornou um imperativo curricular e no discurso da educação, sendo que todos os profissionais da escola precisam estar orientados para isso. Mas, não é só isso, pois envolve uma obsessão pela “autenticidade”, outra palavra de ordem neoliberal. Os estudantes precisam protagonizar sua própria formação, pois há mais um imperativo em suas vidas: tornar-se empreendedor. E somente sobreviverão pelo empreendedorismo se forem capazes de oferecer autenticidade em seu ofício, ou seja, um produto ou um serviço inovador e único. Se assim não o fizerem, correm o risco, por conta própria, de fracasso. Caso o fracasso ocorra, infelizmente é por sua própria sorte, já que não foi capaz de inovar; caso o sucesso seja o resultado, isso se deve à educação que, desde tenra idade, o tornou protagonista. Complicado, não?

Nessa mesma direção, Vicentin e da Silveira (2021) afirmam: “empresários de si mesmo, convertemo-nos em empresa, assumimos e nos responsabilizamos pelos custos, recursos, investimentos e riscos que todas as empresas estão sujeitas” (p. 32). Cada um por si, pois somos todos protagonistas... desde o momento em que ingressamos na escola:

ao propor que os alunos, via política educacional, assumam o protagonismo de suas vidas e se tornem responsáveis pelo desenvolvimento de seus projetos e sonhos, que se responsabilizem pela trajetória escolhida, Estado e escola atuam e produzem subjetivamente sujeitos que, mergulhados em uma razão neoliberal, devem atuar como empresas, devem constituir-se como empreendedores de si, pois este é o mundo e os desafios do contemporâneo que a proposta de uma nova escola apresenta e representa. (Vicentin & da Silveira, 2021, p. 32)

Assim, vamos conseguindo compreender que a ideia de protagonismo não é uma boa ideia. Isso porque, ao voltarmos para a epígrafe, vamos entendendo que não se trata de mais participação dos estudantes nos processos educativos, com voz ativa para definir projetos, currículos, avaliações, horários etc. Trata-se, efetivamente, da inserção agressiva do neoliberalismo no chão das escolas, moldando estudantes, professores e gestores para o discurso de cada um por si, empreendendo sua própria vida e tomando responsabilidade pelos fracassos decorrentes do próprio modelo de sociedade que se vive.

Como afirmaram Vicentin e da Silveira (2021), tudo isso serve para “normatizar as condutas dos estudantes, produzindo-as por um conjunto de técnicas e práticas que os incorporam aos aparelhos de produção como força produtiva” (p. 31). Vimos, portanto, que discurso sobre o protagonismo pretende anuviar seus objetivos mais perversos. Lamentavelmente, temos visto e vivido a sobrerelacência desse discurso sobre sua resistência. Isso porque até nas instituições educacionais, onde deveria haver movimentos contrários à invasão neoliberal, o modelo já tomou conta: é preciso investir no protagonismo dos estudantes, e o professorado deve buscar maneiras de financiar suas atividades de pesquisa. Segundo, mais uma vez, Vicentin e da Silveira (2021):

Ao tomar posse do discurso escolar, o paradigma neoliberal produz os sujeitos que lhe são necessários para a sua própria existência, e, por conseguinte, catapulta experiências de vida que hão de se conformar a práticas, disputas e modos de existência antes restritas ao campo corporativo, em que a liberdade de inventar e criar mundos caminha paralelamente ao diagnóstico e as consequências do fracasso e do esquecimento. (Vicentin & da Silveira, 2021, p. 34)

Esperamos, ao final da escrita deste aforismo, que tenhamos aclarado os riscos do protagonismo e os motivos pelos quais nos colocamos contra... mesmo que, em determinado momento, tenhamos sido a favor do discurso que, sedutor, pode mesmo dar a impressão de ser o caminho para uma educação que trabalhe contra o *status quo*. Mero engano.

2. (In)Conclusão

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros [...]
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
(Carlos Drummond de Andrade, *A Flor e a Náusea*, 1945).

Inúmeras razões justificam a reprodução deste trecho do poema de Drummond de Andrade na epígrafe. Tem a ver com a ideia de enraizar o argumento central desta discussão: uma outra educação, mais alegre, mais afetiva e menos correspondente às expectativas neoliberais. Tem a ver, ainda, com o intento de ver constantemente “*flores brotando na rua, rompendo o asfalto*”. O vocábulo flor surge aqui como uma metáfora, inferindo o convite para a construção de uma Educação Decolonial Planetária capaz de recriar e romper o limite do provável, dos padrões estabelecidos; do “tamanho único” ou das “soluções individuais e exclusivas frente a desafios globais”, como, por exemplo, aqueles arrolados nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.

A “flor brotando na rua, rompendo o asfalto” é mais uma metáfora para exemplificar o que estamos a defender como Educação Decolonial Planetária. Exercício intrigante num contexto de imposições de práticas e lógicas neoliberais que não dialogam com a ideia de cidadania planetária, pois, ao invés de unir a humanidade a segrega com seu modo brutal de focar no mercado, prostrando sua maneira de que vence sempre o melhor.

A flor que, na cultura popular, nos remete sempre a ideia de felicidade, tem a ver com ensinar com alegria para que a aprendizagem floresça. Sua energia, que nasce para todas as pessoas, refletindo a energia positiva, que tem a ver com o afeto necessário ao ato de ensinar. E suas cores carregam as marcas da vitalidade, do sol que brilha para todos, e que não nos torna a estrela mais importante do universo, mas transforma cada pessoa em uma estrela da nossa constelação. Isso nos faz ensinar em diálogo, como aprendemos com Paulo Freire.

O olhar e o horizonte poético de Drummond são pouso para uma última reflexão. Reaprender a olhar é um desafio que a Educação Decolonial Planetária coloca. Os aforismos que cá trazemos não são regras, não

são receitas, são aprendizados em construção, sempre inconclusos. Mas, para nós, é como a flor feia que fura o asfalto. Que metáfora mais evidente o poeta nos deu, pois, a vida planetária pode ser dura, tediosa e odienta como o asfalto. Educar com alegria, afeto e resistência seria a flor que rompe a aspereza... vamos seguir tratando a florzinha feia como erva daninha que desafia o *status quo*, ou vamos cultivar esse suspiro de vida cuja cor (quase) não se percebe, suas pétalas (quase) não abrem e seu nome não aparece nos livros, porque não interessa ao sistema?

Referências

- Alves, R. (2011). *Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette*. Editora Planeta do Brasil.
- Alvez, R. (1994). *A alegria de ensinar*. ARS Poética Editora Ltda.
- Besse E. M. A., Teixeira, C. F. R., & Vicioli, A. B. (2012). Ensino médio integrado ao técnico: Perspectivas e desafios. Em Centro Paula Souza. *Práticas integradoras e gestão de currículo: Anais do Simpósio Técnico e Médio* (pp. 205-208). Centro Paula Souza.
- Bohoslavsky, R. H. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. Em M. H. S. Patto (org.). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo. pp. 357-382.
- Dias da Silva, R. R. (2022). A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 30(117), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>
- Eco, U. (2019). *O fascismo eterno*. Record.
- Ferreti, C. J., Zibas, D. M. L., & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Unesp.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. (1987). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Brasiliense.
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da educação*. Cortez.
- Marrach, S. (1996). Neoliberalismo e educação. In: Silva, C. et al. (org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. Cortez. pp. 42-56.
- Ramos, M. E. T. (2020). A tradução da BNCC de história (ensino médio) pela revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil. *XI Encontro Nacional: perspectivas do ensino de História*.
- Risério, A. (2005). Duas ou três coisas sobre contracultura no Brasil. Em Itaú Cultural (org.), *Os anos 70: Trajetórias* (pp. 25-30). Iluminaras.
- Sant'Anna, G. J., Braga, M. R., & Queiroz, E. C. S. B. (2012). O coordenador pedagógico, a permanência do aluno na escola e o desafio de Platão. Em Centro Paula Souza, *Práticas Integradoras e Gestão de Currículo: anais do Simpósio Técnico e Médio* (pp. 103-105). Centro Paulo Souza
- Scheinder, M. C., Martins, S. N., & Silva, J. S. (2021). Protagonismo Infantil na prática: o ensino desenvolvido com a participação dos estudantes na Educação Básica. *Research, Society and Development*, 10(1), e14910111574. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11574>
- Snyders, G. (1988). *Alegria na escola*. Manole Ltda.
- Vicentin, M., & da Silveira, C. R. (2021). Projeto de vida do Programa Ensino Integral: Protagonismo neoliberal. *Revista Interedu - investigación, sociedad y educación*, 5(11), 11-39. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000596>