

Parte I

Pensando en educación

- Uma educação outra para a américa latina como resposta às reformas educacionais mercantilistas
- Educação outra para transformar o que se é
- Pensar en una educación humanista. La posibilidad de otra escuela
- Resistencias, fisuras y giro epistemológico: hacia una pedagogía crítica en contextos neoliberales en latinoamérica

Capítulo **1.1**

Uma educação outra para a américa latina como resposta às reformas educacionais

*Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará
ana.cledina@ufpa.br*

<https://doi.org/10.61728/AE20250096>



Resumo

O Sistema Educacional Brasileiro nunca vivenciou uma reforma curricular livre de ideologias neoliberais, ou seja, sempre se curvou perante os ideais de exploração capitalistas e apagamento das culturas originárias, conforme a herança deixada pelos colonizadores. Pensar em uma Educação Outra, que vise combater esse modelo de educação é uma forma de resistência de seu povo, que a partir de seus saberes e fazeres ancestrais mostra saídas para os impactos socioambientais que começam a implicar em risco à existência de seres humanos e não humanos no Planeta. Nesse cenário, a América Latina vem mostrando suas verdadeiras características de Novo Mundo.

Introdução

Apesar da utilização do termo América Latina ser utilizado de forma bastante habitual, seu conceito é envolto de complexidade, uma vez que abrange aspectos históricos, políticos, culturais, sociais, econômicos. Nossa intenção não é adentrar sobre tal complexidade, mas trazer algumas reflexões sobre o que constitui a identidade latinoamericana para que possamos desenvolver um pensamento sobre uma Educação Outra a partir desse território e os seus significados.

A constituição geográfica da América Latina é uma das primeiras coisas a se pensar, uma vez que a América Continental, constituída pelas partes América do Norte, América Central e América do Sul, somam 36 países, com características e especificidades políticas, ideológicas e culturais diferentes em cada uma das “américas”, e isso provoca um certo distanciamento entre tais espaços, mesmo fazendo parte de um mesmo continente. Em alguns casos, estas características determinam a aproximação entre países, seja pela língua, pelas lutas que foram travadas para alcançar sua independência, seja pelas suas lideranças que buscaram fortalecer seus territórios, pelas culturas originárias, entre outros pontos que unem algumas nações.

Ainda podemos dizer que existem muitas outras situações em comum que aproximam e reforçam a identidade latinoamericana, como o histórico de extermínio da maior parte de seus povos originários e o apagamento de grande parte de sua memória, reduzindo territórios a uma língua única, a religião do colonizador tida como oficial, bem como a imposição de sua cultura. Estas situações e sentimentos reforçam a identidade latinoamericana, apesar das diferenças naturais existentes entre os países que formam a América Latina, do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, político e econômico. Existem vozes (a destes países) que se unem em torno de uma América Latina livre da colonialidade, que quer se distanciar daquela América marcada pelo extermínio, pela exploração e pelo atraso e que propõe como efeito a resistência, a valorização de seus saberes próprios, o reconhecimento da natureza como sua maior riqueza e a relação harmônica desta com os seres humanos e não humanos.

Sabemos que a definição da América que temos hoje se deu pelo processo de colonização, a começar pelo próprio nome que foi atribuído ao continente, advindo de uma homenagem ao navegador Américo Vespúcio, que enfatizou aos europeus a existência do que chamou de “novo mundo”, ideia que favoreceu o sentido de “descoberta” e consequente ocupação de um território já habitado por várias nações originárias. (Ardao, 2019)

A invasão, realizada por espanhóis em sua maioria, mas também por ingleses, franceses e portugueses culminou no extermínio dessas nações já existentes, bem como de seus sistemas sociais e de educação, seus saberes e modos de vida. Essa é uma parte da história que deveria ser muito bem noticiada desde a Educação Básica. Todavia, sabemos que nem sempre ela é apresentada de maneira crítica, permanecendo secularmente a ideia deturpada do que representou de fato a dominação europeia sobre o Continente Americano.

Importa dizer que existe há muito tempo um sentimento latinoamericano que luta por uma América Outra. Ou seja, uma América Latina que busca redefinir sua trajetória, retomar sua força a partir do reconhecimento e valorização de sua identidade, de seus contextos socioculturais e ambientais, de sua história própria e da resistência de seus povos. Vale ressaltar que esse é um assunto vastamente apresentado por diversos au-

tores, como Ramos (2012), Farret e Pinto (2011), Oliveira (2005), Ardao (2019), Bethell (2009).

Nosso objetivo é iniciar um diálogo sobre o tipo de educação que tem se estabelecido na América Latina sob influências neoliberais que implicam na manutenção de uma educação que torna invisível os contextos socioculturais próprios do seu território. Faremos isso a partir da atual configuração do Sistema Educacional Brasileiro, por ser este um espaço que conhecemos muito bem, e assim poderemos compreender de forma crítica como esse Sistema pode favorecer o entendimento e problematização das sociais e políticas.

Por isso, iniciamos este ensaio enfatizando o que envolve o pensamento latinoamericano, pois é a partir dele que trazemos algumas concepções em torno do fortalecimento das identidades perdidas pelos processos de colonialismo, o que afeta todos os seus países.

Paulo Freire, um importante educador brasileiro, conheceu muito bem as nuances da América Latina através de suas andanças pelo Continente, desde seu exílio, provocado na década de 1960 pela Ditadura Militar em seu país. Com a vivência nos diversos países da América Latina nos quais residiu após ser exilado, como Bolívia, Chile, Cuba e Haiti, se tornou um exímio tradutor dos anseios das classes populares e um conhecedor das agruras do “Terceiro Mundo”. Com uma visão apurada sobre liberdade, passou a disseminar princípios de uma pedagogia dialógica, e assim, conforme nos diz Streck (2023), Freire foi desconstruindo uma visão sobre o Brasil, que nem sempre foi a de um país pertencente à América Latina, passando a desenvolver uma perspectiva integradora e constituindo sua latino-americanidade.

O destaque realizado por Streck (2023) enfatiza esse espírito de integração que almejamos e que Paulo Freire tão bem traduz em suas palavras em torno de uma América Latina que busca sua força.

Lo que hacemos lo tenemos que hacer clara y lucidamente en relación con el destino de América Latina. América Latina no será rehabilitada sino por nosotros mismos, peleando por nuestras independencias, por nuestra afirmación, por la seguridad de ser nosotros, por nuestra coherencia con nuestro pasado, transformando el presente para poder crear e inventar un futuro mejor. (Freire, 1987, p. 6)

É sob essa perspectiva de pertencimento, de coletividade, de busca pelo reconhecimento de nossa história de luta e a partir de uma visão ampla e crítica sobre o quanto somos acometidos por ideologias que continuam a promover a diminuição de nossa força, a nos explorar, que apresentamos a seguir um recorte sobre as políticas educacionais implantadas nos últimos anos no Brasil e como estas podem ser refutadas em favor de uma educação que promova a liberdade, que se dê sob uma base dialógica e crítica, conforme aprendemos com Paulo Freire, e que sobretudo promova sistemas educacionais consistentes para a manutenção da vida e das relações no Planeta.

O Brasil na América Latina e suas políticas curriculares

A dimensão territorial do Brasil no espaço da América Latina, suas características histórico-político-geográficas e socioculturais são elementos primordiais para que possamos compreendê-lo a partir de sua complexidade. Ou seja, trata-se de um país que por sua extensão territorial configura-se como o quinto maior país do mundo e o sétimo em termos populacionais.

Os 26 Estados que formam a República Federativa do Brasil dividem-se em cinco regiões, nomeadas a partir de pontos cardeais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, onde cada uma dessas regiões possui uma história própria de ocupação de seu território, e por isso culturas próprias, grupos étnicos específicos, modos de falar, costumes locais, biomas diferentes, algumas possuem grupos com línguas originárias, além de outras características que tornam cada região brasileira única dentro do país.

Apesar de toda essa diversidade cultural, o Brasil por muito tempo desconsiderou sua história e como consequência dessa negação, desenvolve uma mentalidade nacional que favorece pensar que se trata de uma nação homogênea. Ou seja, formada por pessoas com características europeias, quando sua realidade mostra que até dentro de um mesmo estado existem características que são peculiares a grupos culturais originários ou tradicionais, como povos indígenas de diversas etnias, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Pescadores, Lavadeiras, Quebradeiras de Coco, Ribeirinhos, Camponeses e mais uma infinidade de grupos socioculturais que possuem modos próprios de viver em suas comunidades e de interagir com a natureza e que resistem aos modos de vida impostos pelo capitalismo.

Com isso, queremos destacar que a implantação de um sistema nacional de educação em um país como o Brasil, requer inevitavelmente considerar toda a sua diversidade sociocultural, a sua dimensão geográfica, abrangendo as especificidades dos seus diversos grupos populacionais. No entanto, não foi o que aconteceu recentemente no Brasil. No ano de 2017, instituiu-se uma base curricular com abrangência obrigatória para toda a extensão da Educação Básica, o que abrange Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, chamada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada de forma arbitrária, tornando obrigatória a implantação de um mesmo currículo em todo o território nacional.

Vale ressaltar que antes da implantação da BNCC, desde o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, perpassando seu segundo mandato e ainda os dois mandatos da Presidente Dilma Russef, ambos presidentes de base popular, havia um movimento nacional, realizado por diversas entidades organizacionais, representativas da sociedade civil, movimentos sociais, entidades acadêmicas, entre outros grupos ligados à educação formal e informal, os quais integravam o Fórum Nacional de Educação (FNE), e que estavam a debater como implantar uma base curricular nacional que atendesse a toda a complexidade que envolve a questão de um modelo de educação para o País.

Todavia, após um golpe político sofrido por Dilma Russef no início do seu segundo governo, no ano de 2016, foi dispensada a participação de quase a totalidade das entidades, o que provocou a destituição desse Fórum, passando o novo governo, de base neoliberal, sob o comando de Michel Temer, a realizar uma revisão imediata do que seria o documento final da BNCC, a partir da contribuição de apenas poucas entidades que compartilhavam das mesmas ideologias do novo governo e assim, ocorreu a implantação de um currículo nacional, de forma arbitrária e aligeirada. Havia tanta pressa, que ainda nem existia um documento voltado para o Ensino Médio no momento de sua implantação, o que ocorreu somente no ano seguinte à homologação da BNCC, não sendo apresentada nenhuma proposta curricular direcionada a modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

É importante frisar que o texto da BNCC apresenta uma concepção de política curricular inovadora, baseada em princípios fundamentais para a

“construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, conforme aponta a primeira das 10 competências gerais que fundamentam a BNCC (Ministério da Educação, 2017). No entanto, é preciso considerar o que apontam Dourado e Siqueira (2019).

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295)

De acordo com os autores, tenta-se emplacar uma concepção de mudança deixando sob a responsabilidade de professores e professoras os resultados esperados. Vale ressaltar que a seleção dos objetivos de conhecimento a serem alcançados pela BNCC não foram decididos por um processo dialógico, que envolvesse esses sujeitos, mas que devem atender um currículo padronizado, sendo os grandes responsáveis pela sua implantação.

A esse respeito, Ximenes e Melo (2022, p. 741) também concordam que as reformas educacionais ocorridas no Brasil desde a década de 1990 têm uma forte influência de mecanismos internacionais e se apresentam com base em um modelo “ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social”. As autoras se referem a reformas educacionais que são implementadas no Brasil desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) No. 9394/1996 e que por mais que tenham trazido alguns resultados positivos em termos de melhoria do rendimento escolar, não podemos deixar de perceber seu teor ideológico.

Em relação à importância de um currículo escolar que se preocupe com as aprendizagens essenciais, o que é de direito de todos os estudantes a adquirir, não há dúvidas sobre a necessidade de implementação de uma reforma educacional que seja inclusiva, que busque estabelecer um sistema curricular que chegue a cada estudante do país e que essas aprendizagens, uma vez adquiridas, passem a compor parte da formação dos indivíduos que estão sob a tutela das instituições escolares, sejam públicas ou privadas. A nossa preocupação, assim como de outros tantos pesquisadores, como Krüztzmann, Alves e Silva (2022), Filipe, Silva e Costa (2021), Neira

(2018), Michetti (2020), la crisis em relação à implantação de uma política curricular nos moldes da BNCC, não está na criação de uma base curricular nacional, mas pela forma como ocorreu no país e ao que ela representa.

Uma dessas situações que merece destaque é a ampliação dos conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sem que antes houvesse uma política consistente de formação de professoras e de professores (Krüztmann, Alves e Silva, 2022). Tanto é, que a Resolução que tratou das ações de formação de professores(as) aconteceu apenas depois que a BNCC foi instituída (Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estebeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, chamada de BNC-Formação) e visava adaptar todos os currículos de formação inicial e continuada de professores aos moldes da BNCC.

De acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 744), o formato instituído para a formação de professores, atrelado à BNCC “está subsumida em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista”. Ou seja, trata-se de mais uma reforma, desta vez abrangendo professoras e professores, na busca de moldar seus pensamentos em torno de um viés que explora a educação como um canal para a exploração da mão de obra de trabalhadores, que massifica as mentalidades em torno do “desenvolvimento” econômico do país.

Felizmente não foram muitas as instituições educacionais que sucumbiram a tal orientação e à revelia do que exigiu a legislação se negaram a realizar as reformas de seus currículos no prazo estipulado, por perceberem a fragilidade e arbitrariedade dessa reforma, determinada por um governo ultraconservador vigente na presidência do Brasil. Em 2022, com a reeleição do Presidente Lula e seu retorno em um terceiro mandato, foi dado um novo viés às diretrizes curriculares para formação de professores, afastado dos preceitos anteriormente impostos (Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, para cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura, sendo revogada a BNC-Formação).

Outro ponto bastante crítico em relação à BNCC está no fato dela constituir-se em uma matriz curricular que se alinha a um projeto educativo focado na formação para o mercado de trabalho, já que parte de concepções neoliberais (Filipe, Silva e Costa, 2021), com uma estrutura baseada em competências e princípios tecnocráticos (Neira, 2018). Não é à toa que as principais agências contratadas para orientação do alinhamento dos sistemas públicos de educação voltado para a reorganização curricular das redes de ensino para atender a BNCC são “organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo” (Michetti, 2020, p. 1).

Sobre tal situação, fica uma questão que implica nos reais objetivos dessa reforma curricular: Por que contratar organizações de âmbito privado, quando se poderia realizar parcerias com instituições públicas que possuem excelência no desenvolvimento de pesquisas educacionais e que se baseiam na produção de conhecimento científico crítico, como é o caso das universidades e institutos de educação, que já realizam atividades de orientação, formação e apoio técnico para equipes das redes de ensino?

Ao contrário disso, uma das empresas contratadas para formação de equipes técnicas dos sistemas educacionais de todo o Brasil para as devidas adaptações curriculares com vistas à BNCC foi a Fundação Lemman, uma entidade dita sem fins lucrativos, mas vinculada ao setor privado, com forte influência nas políticas de formação de educadores e na implementação das reformas educacionais desde sua fundação no ano de 2002, disseminando “elementos da lógica empresarial que estão presentes em todo o conglomerado Lemann” (Brito e Marins, 2020, p. 9).

As questões apontadas em torno da implantação de uma política nacional que visa alterar os percursos de ensino e de aprendizagem dos estudantes têm por objetivo nos levar à reflexão a respeito da fragilidade dos sistemas que se mostram comprometidos com uma educação nos moldes republicanos. Ou seja, no Brasil, bastou menos de um ano de um governo antidemocrático para derrubar uma ação coletiva que vinha acontecendo por quase uma década em busca da construção de um currículo que respeitasse e valorizasse a riqueza regional e de saberes locais, o que é genuíno no Brasil, e que proporcionasse o avanço educacional, respeitando o tempo de amadurecimento da proposta e a formação necessária de agentes educacionais no âmbito da gestão escolar, do trabalho pedagógico desenvolvido por professores e professoras, e da sociedade civil como um todo.

É possível perceber o quão difícil é implementar um sistema de educação que de fato rompa com a lógica perversa do neoliberalismo, que se dá em torno do capital, onde os agentes sociais, e neste caso, nos referimos à escola pública, são direcionados a agirem em favor de uma formação escolar voltada para os interesses do mercado de trabalho, que aprisiona os indivíduos, impedindo-os de alcançarem uma consciência de mundo, de suas condições de vida e de suas potencialidades de forma ampla e crítica, nos moldes orientados por Paulo Freire há tantos anos.

Um exemplo que cabe destacar e que se mostra como resistência a esse modelo, são as práxis vivenciadas nas escolas conduzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), baseadas em uma formação política, econômica e social, proporcionam concepções no âmbito da agroecologia, autogestão de serviços e processos, distribuição igualitária dos excedentes econômicos, entre outros princípios que rompem com a lógica capitalista (Dal Ri; Vieitez, 2004)

As escolas do campo podem nos ensinar muito sobre uma Educação Outra, pois na América Latina sofremos a forte influência de organizações que se pautam nessa lógica neoliberal. Ou seja, muitos países se tornaram reféns dos recursos disponibilizados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BIRD), os quais destinaram investimentos no setor educacional de países pobres ou considerados em desenvolvimento, tendo assim como moeda de troca a incorporação das agendas estabelecidas por grandes organizações internacionais com vistas a alcançar o lucro a partir também da escola (Amorim e Leite, 2019), além das vantagens de uma educação que não promove o senso crítico, o que geraria uma grande massa de manobra e de consumo ad aeternum.

Como se pode perceber, não é tarefa fácil romper com uma lógica que vem se estabelecendo de forma bastante agressiva desde o período da colonização e que se concretiza principalmente no Brasil, pelo menos desde o início da década de 1990, fazendo-se presente na legislação educacional estabelecida no País, desde a LDB, até as mais recentes, como a que instituiu a BNCC, em 2017. Então, como podemos pensar em uma educação outra, que rompa com a lógica capitalista, que considere a possibilidade da institucionalização de um sistema educacional baseado em uma lógica humanista, que envolva o respeito ao meio ambiente, a os modos de subsis-

tência de humanos no Planeta e sua relação com a preservação da natureza (seres não humanos) e a compreensão e valorização dos saberes locais e socioculturais? É o que passaremos a abordar nas próximas seções.

Por que precisamos pensar em uma educação outra?

No final dos anos 1990, um grupo de intelectuais problematizou de forma crítica as condições epistêmica, teórica e política dos países da América Latina. À luz das ciências sociais discutem sobre a influência do neoliberalismo sobre a condição de subalternidade das nações latino-americanas. Conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), seus membros passaram a se reunir de forma sistemática a partir de seminários, congressos, simpósios, entre outros eventos acadêmicos, para discutir a herança colonial na América Latina, dando início aos chamados estudos decoloniais (Ballestrin, 2013).

Consideramos esse movimento como um marco na fronteira entre o pensamento colonial, que se expressa nos nossos dias de maneira mais contundente a partir das concepções neoliberais e suas formas de manutenção do poder nas mãos dos mais ricos, e a decolonialidade, como sistema de resistência a tal pensamento, abrindo assim um importante caminho para o alicerçamento de novas formas de pensar na América Latina, sobre a América Latina e para a América Latina, reparando-se o extenso espaço temporal destinado majoritariamente à manutenção do eurocentrismo, das concepções imperialistas e suas formas de dominação dos mais pobres.

Nesse contexto, destacamos que ao se deslocar o eixo secularmente fixado na Europa e alinhando agora na América Latina, ao que Nelson Maldonado-Torres chamou de giro decolonial (Ballestrin, 2013), temos um universo quase inexplorado em relação à uma história negada ou invisibilizada, às culturas originárias e seus saberes tradicionais, à perspectiva crítica sobre as diversas formas de influências externas sobre a América Latina, que interferiram na língua falada majoritariamente, na religiosidade (ou nas religiões), nos aspectos socioeconômicos, entre outros elementos que precisam ser repensados em prol de um pensamento hegemônico que seja próprio de cada país latino-americano.

Os estudos decoloniais, vastamente divulgados no Brasil, sobretudo por Boaventura de Sousa Santos (português) e também a partir dos tex-

tos de Walter Mignolo (peruano), Aníbal Quijano (argentino) e Catherine Walsh (estadunidense) nos ajudaram a pensar de forma mais crítica sobre as formas de dominação externa a que estamos atrelados, ou seja, como consumidores de culturas e epistemologias externas, de modelos educativos e de sociedade de forma geral.

Os estudos no âmbito da interculturalidade, desenvolvidos Walsh (2001), são vistos como viés pós-colonial que podem implicar no rompimento da lógica imperialista, uma vez que,

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. (Walsh, 2005, p. 9-10).

O Pensamento da autora vem ao encontro daquilo que buscamos, ao percebermos que no Brasil, sobretudo no território amazônico, possuímos marcas acentuadas de uma diversidade cultural representada pelo conhecimento herdado de povos originários e outros povos que constituíram a nação brasileira. Enfatizamos o território amazônico por se constituir no espaço do país como uma das áreas de maior diversidade cultural, representada por um grande contingente de indígenas de diversas etnias, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhos, população do campo e das florestas, ou seja, por povos tradicionais em geral, ignorados por grande parte da população brasileira, ou invisibilizados pelo lastro eurocêntrico/colonial.

Esses grupos e seus saberes e fazeres, pelos seus deslocamentos causados por diversos motivos, como êxodo do campo, deslocamentos dos mais jovens para estudar nos centros urbanos, entre outras situações, acabam provocando um entrelaçamento com outras culturas da população que reside nas cidades, sobretudo com as culturas das periferias urbanas,

em sua maioria pessoas afrodescendentes, que mantém consigo influências ancestrais, além de outras trazidas pelo processo de colonização.

Nesse caso, a influência europeia ainda se mostra notória na língua oficial estabelecida, a língua portuguesa, e ainda na arquitetura dominante nas cidades, no conhecimento escolar e acadêmico, secular/tradicional, nas religiões predominantemente de matriz europeia, nos nomes das pessoas e lugares, nas expressões musicais e artísticas de forma geral, nos costumes tradicionais, entre outras tantas situações em que as marcas do imperialismo não deixam dúvidas sobre sua influência.

Ao mesmo tempo, percebe-se também a resistência da cultura dos povos originários e africanos, que se mostra incorporada nos muitos termos utilizados na língua portuguesa (brasileira), na culinária local, nas pinturas, artefatos, nas músicas, nos nomes das pessoas e lugares, nos costumes e religiosidades e muitos outros elementos próprios da Amazônia (e do Brasil).

Ao observarmos a conjuntura dos estudos decoloniais em relação à realidade do Brasil, percebemos que as regiões de maior influência europeia, como o sul e o sudeste brasileiro, que receberam um grande contingente de imigrantes desse continente no século XVIII, e diga-se de passagem, com o financiamento do Governo brasileiro para que essas pessoas se estabelecessem no país como forma de “embranchecer” a população (Nascimento, 2016), foram regiões que mais se desenvolveram economicamente, enquanto que a Amazônia, por exemplo, que se manteve inicialmente, de certa forma, livre da invasão dos colonizadores, proporcionada pelas dificuldades geográficas encontradas para adentrar nesse território, é a região que possui uma população majoritariamente descendente dos povos originários e daqueles provenientes do continente africano, permanecendo, no entanto, marcada pelo extrativismo de riquezas locais (matéria prima), arcabouços políticos de cunho coronelista (modelo colonial), predominância de latifúndios, e que a passos muito lentos vem desenvolvendo um pensamento outro a partir deste local, com o auxílio de agências educacionais e de pesquisa como as universidades, além de grupos organizados a partir de lideranças de comunidades tradicionais e os movimentos sociais, os quais compartilham de um ideal de valorização dos saberes e fazeres tradicionais desenvolvidos na Amazônia.

A partir dessas observações, acreditamos que o território amazônico, pela presença desses distintos grupos, se mostra como um espaço socio-

cultural muito rico e desconhecido em sua potencialidade. A tese de doutorado defendida por Esmeraldo Tavares Pires, realizada pela Universidade Federal do Pará, aponta essa potencialidade ao tratar dos saberes e práticas de cura de Dona Rosinha, uma mulher considerada como terapeuta tradicional, e dispõe conceitos que defendem que:

As populações humanas, a partir de seus distintos modos de vida, criaram estratégias para sistematizar e explicar saberes que foram sendo organizados e reorganizados, a partir de suas experiências intuitivas cotidianas, para solucionar problemas de ordem material e espiritual. (Pires, 2023, p. 19)

São esses saberes, na maioria das vezes invisibilizados, que precisam ter sua expressão validada também por agências institucionais, de modo que passem a constituir material legítimo para compor os currículos oficiais desenvolvidos nos sistemas educacionais e de formação profissional, ou seja, que façam parte da estrutura curricular na Educação Básica e na Educação Superior, considerando os processos que envolvem relações entre povos, formas de comunicação nos moldes da interculturalidade crítica.

Ao darmos espaço nos currículos oficiais a essas expressões do conhecimento, estamos oportunizando novas formas de pensar, desatreladas do pensamento científico eurocêntrico, abrindo espaço para uma Educação Outra e conseqüentemente para uma sociedade outra, o que pode até parecer ser um pensamento utópico, mas enfatizamos que as estruturas atuais que temos de sociedade e conseqüentemente de educação, estão caminhando para um futuro próximo insustentável, enquanto que os modos de vida e de gestão do conhecimento dos povos tradicionais, secularmente se fundamentam na subsistência e pensamento ecológico.

A partir dessas premissas, defendemos que não podemos esperar que haja um movimento nacional em prol desse modelo de educação, isso sim, seria utópico, mas iniciar um trabalho que deve partir de pequenos núcleos de formação, onde possamos disseminar novas formas de desenvolver os próprios currículos prescritos, uma vez que esses ainda se constituem como documentos obrigatórios no sistema educacional brasileiro, como é o caso da BNCC. Podemos afirmar que já existem iniciativas como essa que estamos apontando sendo desenvolvidas em escolas de assentamen-

tos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em escolas do campo, em escolas indígenas ou ribeirinhas e quilombolas, e até mesmo em escolas urbanas, mas estas iniciativas acontecem muito mais pela ação isolada de professoras e professores do que por uma estrutura curricular mais sistematizada, e assim tais concepções se mostram enfraquecidas diante de um cenário que precisa ganhar força.

É importante ressaltar a importância de uma base filosófica que se contraponha aos anseios de uma educação baseada no neoliberalismo. Assim, temos como exemplo os princípios filosóficos que fundamentam as escolas do MST, o quais, segundo Lima (2020, p. 55), “estão comprometidos com uma educação para a transformação social; para o trabalho e cooperação; voltada para as várias dimensões da pessoa humana; com e para valores humanistas e socialistas; como um processo permanente de formação/transformação humana”.

É importante frisar também que quando nos referimos aos princípios da interculturalidade estamos considerando a força que a relação entre culturas possui. Essa concepção vem de encontro ao que tem se estabelecido no Brasil, com as reformas curriculares nacionais que determinam uma visão sem que se apresente de fato um projeto de educação para o país.

Sendo o Brasil uma nação plural, pela natureza de sua constituição, existência de diversas culturas, é importante um projeto nacional de educação que leve em consideração essa diversidade cultural que caracteriza o país, que a escola represente primeiramente as demandas locais, de seu entorno, das pessoas que a frequentam, de seus anseios e necessidades. Principalmente considerando os grupos invisibilizados socialmente.

Nesse sentido, os agentes educacionais (e aqui estamos considerando todas as pessoas que atuam profissionalmente na escola, como agentes de portaria, professoras, professores, gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, inspetoras e inspetores, merendeiras e merendeiros, agentes de limpeza, etc) e todos os saberes e fazeres que constituem sua história de vida, sua cultura, seus costumes, devem ter espaço nas escolas e que seus saberes também possam constituir programas pedagógicos nas escolas.

A escola possui autonomia para elaborar seus Projetos Pedagógicos, então precisamos partir de um programa de formação que tenha como

princípios tais concepções para que as comunidades escolares consigam ter mais autonomia de pensamento. Isso, certamente não partirá da iniciativa de políticas públicas nacionais, embora tenhamos hoje no Brasil um Governo de base popular, mas precisamos desenvolver um movimento que envolva diretamente as escolas a partir da iniciativa de grupos ativistas, que compartilhem desses mesmos princípios.

Algumas reflexões

Neste ensaio nos preocupamos em apresentar inicialmente aspectos que tornam a América Latina um continente potencialmente capaz de se destacar como originalmente foi conceituado, como um “novo mundo”, onde partimos de um pensamento hegemônico que considera o desenvolvimento humano alinhado com os princípios socioambientais e socioculturais. No entanto, esse pensamento tem dado lugar a ideologias implantadas desde o período de sua colonização, prevalecendo uma mentalidade predatória que vem culminando em um modelo insustentável da vida no Planeta.

O que se considerava um continente atrasado, tem se mostrado, a partir da observação dos saberes e fazeres de uma população que resiste a abandoná-los, um potencial de sustentabilidade dos ecossistemas, dos quais fazem parte os seres humanos e não humanos. O desequilíbrio ambiental, sentido através das grandes catástrofes climáticas em várias partes do mundo, tem provocado uma reflexão sobre a insistência dos sistemas políticos em continuar desenvolvendo uma gestão que culmina na degradação do meio ambiente e a partir dela insistimos em dizer que é pelo viés da educação que podemos reverter os processos de inconsciência sobre a condição humana no Planeta.

Uma Educação Outra requer a oposição aos ditames mercadológicos, ao lucro desenfreado. Para tanto, precisamos desenvolver um currículo que considere os princípios de interculturalidade, que busque romper a lógica capitalista a partir da ação direta de gestores escolares e de professoras e professores, a partir de uma concepção que pense em uma educação outra.

Quebrar esse ciclo das políticas nacionais, que contam com o apoio de poderosas agências de financiamento não é algo que se faça de forma simples. Mas podemos pensar na possibilidade da existência de grupos

que podem se mostrar potentes nesse intento, e que possam desempenhar estudos em redes nacionais e internacionais, desenvolver projetos coletivos que consigam realizar intervenções locais e regionais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão já proporcionados por Instituições de Educação Superior, como ocorre no Brasil.

Outra possibilidade que se mostra bastante potente é um trabalho coletivo entre entidades oriundas dos movimentos sociais, que agregam lideranças comunitárias, com as IES, para um trabalho em parceria, onde se possa construir dialogicamente projetos educativos a partir das realidades das comunidades, considerando a riqueza dos saberes e fazeres das pessoas dessas comunidades.

Uma crítica que fazemos às Universidades é que essas sempre se mostram como agências superiores, e que ao invés de construir projetos com as comunidades, insistem em construir para as comunidades, o que implica no fortalecimento da mentalidade imperialista do pensamento científico hegemônico. Todavia, essa é uma desconstrução que deve ser contínua para todos nós pesquisadoras e pesquisadores, filhos de uma universidade colonialista. Muitos de nós já consegue alcançar um nível de consciência que permite perceber essa relação, mas precisamos transformar essas concepções em ações de fato.

Este ensaio se mostra como uma reflexão nesse sentido, inicialmente trazendo um pensamento sobre o que constitui nossa identidade latino-americana, depois percebendo como nos posicionamos diante de reformas educacionais que abrangem a extensão de nosso trabalho como formadoras e formadores e de que forma desempenhamos nosso papel e em qual epistemologia nos fundamentamos. Este foi um texto que trouxe algumas reflexões sobre como podemos continuar caminhando mais fortalecidos e conscientes sobre o trabalho que necessitamos desempenhar no âmbito de uma Educação Outra.

Referências bibliográficas

- Amorim, F. C. L. de, & Leite, M. J. dos S. (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, 11(1), 28–41. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>
- Ardao, A. (2019) Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Serie: Colección América Latina. *Lecturas fundamentales*; 4.
- Ballestrin, L.. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (11), 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Bethell, L. (2009). O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 22(44), 289–321. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000200001>
- Brito, S. H. A. de & Marins, G. A. M. de B.. (2020). Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar Em Revista*, 36, e77558. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>
- Dal Ri, N. M.; Vieitez, C. G. (2004) A educação do movimento dos sem terra. *Revista Brasileira de Educação, Campinas*, 26, 44 -57. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LSNWtQ5vk8LnXmtrBXyyg7S/?format=pdf&lang=pt>
- Dourado, L. F. & Siqueira, R. M. (2019). A Arte do Disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 291-306. Epub 10 de dezembro de 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>
- Farret, R. L., & Pinto, S. R.. (2011). América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi (Rio de Janeiro)*, 12(23), 30–42. <https://doi.org/10.1590/2237-101X012023002>
- Filipe, F. A., Silva, D. dos S., & Costa, Á. de C. (2021). Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 783–803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
- Hugo Ramos, V. (2012). A identidade latino-americana: processo contraditório de sua construção-desconstrução-reconfiguração dentro de contex-

- tos globais. *Universidade Humanística*, (73), 15-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000100002&lng=en&tlng=
- Michetti, M. (2020). Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(102), e3510221. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- LIMA, L. R. S. (2020). *Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação* [online]. Cultura Acadêmica. <https://books.scielo.org/id/dj79f/pdf/lima-9786586546941.pdf>
- Ministério da Educação (2024). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192
- Ministério da Educação (2019). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Ministério da Educação (2017). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>
- Nascimento, A. (1978) *O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Editora Paz e Terra S/A.
- Neira, M. G. (2018). Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 40(3), 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>
- Oliveira, L. L. (2005). Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. *Sociologias*, (14), 110–129. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200006>
- Pires, E. T. (2023) *Saberes e Práticas de Cura: Dona Rosinha e as lições de uma ciência primeira*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará].

- Streck, D. R. (2023). Paulo Freire e a pedagogia latino-americana: a construção de uma identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280105. doi: 10.1590/S1413-24782023280105
- Krützmann, F. L., Alves, D. K. C., & Silva, C. C. da. (2023). Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. *Ciência & Educação (Bauru)*, 29, e23015. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230015>
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Ximenes, P. de A. S., & Melo, G. F. (2022). BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103(265), 739–763. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>