

Crise educacional brasileira: projeto político?

Brazilian educational crisis: political project?

Advaldo Castro Neto

Universidade do Estado do Pará-UEPA
Belém-PA

Resumo: Este artigo visa problematizar o sistema educacional brasileiro em face a eterna crise por que passa a educação brasileira. O objetivo é mostrar que esta crise do sistema educacional brasileiro, que remonta os primórdios da educação propiciada pela nação aos seus cidadãos aos dias atuais – mesmo com as mudanças próprias do tempo – é um projeto político. Ou seja, independentemente do contexto histórico-social, continua como projeto de dominação/manipulação/alienação dos indivíduos que compõe a sociedade, fruto da formação/educação do ser social. Porquanto, precisam ser analisadas no bojo do sistema sócio-político-econômico-cultural que não só nós, homens do e de conhecimento (s), encontramos-nos, mas o qual nos forma, forja e solidifica, transmutando-nos em seres-aí existentes dentro da lógica capitalista que transforma o ser e a educação em negócios através de ferramentas ideológico-políticas. Para tanto, fundamentar-se-á a argumentação filosófica em Marx (2002), Nietzsche (1998), Foucault (2013), bem como, outros importantes autores ligados à educação e/ou pedagogia, como Freire (1978), Arroyo (2019), Sacavino (2016) e Boaventura (2018). A metodologia utilizada será o da problematização filosófica acerca do sistema educacional brasileiro, fundamentando-se em autores da área da filosofia, filosofia da educação e pedagogia.

Palavras-chave: educação, política, dominação.

Abstract: This paper aims to problematize the Brazilian educational system in the face of the eternal crisis that Brazilian education is going through. The aim of this paper is to show that this crisis in the Brazilian educational system, which dates back to the early days of education provided by the nation to its citizens to the present day - even with the changes of time – are political projects. In other words, regardless of the historical-social context, they continue as projects of domination / manipulation / alienation of the individuals that make up society, the result of the formation / education of the social being. Because, they need to be analyzed in the midst of the socio-political-economic-cultural system that not only we, men of and of knowledge, find ourselves, but which shapes, forges and solidifies us, transmuting us into existing beings within the capitalist logic that transforms being and education into business through ideological-political tools. To this end, the philosophical argument will be based on Marx (2002), Nietzsche (1998), Foucault (2013), as well as other important authors linked to education and / or pedagogy, such as Freire (1978), Arroyo (2019), Sacavino (2016) e Boaventura (2018). The methodology used will be that of philosophical problematization about the Brazilian educational system, based on authors in the area of philosophy, philosophy of education and pedagogy.

Keywords: education, policy, domination.

Educ(ação)!

Uma operação de resgate tem como intuito salvar o corpo que está sendo flagelado e levá-lo para um outro lugar, onde será restaurado. Quem sabe depois de uma reabilitação, ele pode até seguir operante na vida, isso partindo da ideia de que a vida é útil, mas a vida não tem utilidade nenhuma, a vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária, uma biografia, alguém nasceu fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez o foguete, foi pro espaço. Isso tudo é uma historinha ridícula, porque insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? (KRENAK, 2020, p. 118)

Ao se introduzir com esta forte reflexão, para alguns, radical; mas, sem dúvida urgente; alerta-se para o fato inadiável de reformar-se o intelecto humano para paradigmática transformação sócio-político-econômico-cultural. Entretanto, esta mudança não ocorre do dia para noite. Não à toa os problemas vivenciados atualmente por todas as nações do globo, embora as periféricas os tenham em proporções gigantescamente maiores, são estruturais. Ou seja, construídos ao longo da trajetória humana em sociedade.

Outro fato inquestionável está na invenção humana de uma vida útil, de uma vida baseada no capital, de uma vida violenta e expropriante. As sociedades modernas e seu modelo sócio-político-econômico dilaceraram a vida humana. Desconectaram o ser humano da natureza, cartesianamente foi separado, mutilado; afinal, era preciso entender as partes para compreensão do todo. Estruturava-se, assim, o pensamento de modificar a natureza em benefício do homem, de uma vida “artificial” / cultural. Extirpando por completo os laços do humano com a natureza, com o cuidado com esta.

O presente artigo busca a partir da reflexão crítica, problematizar a eterna crise educacional brasileira. Para tanto, é necessário compreender não só o contexto brasileiro, mas a construção do ser social em sociedades, enfatizando dois aspectos, o pensamento cientificista moderno e a colonialidade do saber, do ser e do existir.

Neste sentido, percebe-se sociedades modernas forjadas ao ritmo do aço, pautadas na exploração e expropriação do trabalhador e seu trabalho, produzindo, assim, uma forma de ser e existir alicerçada no poder do capital, o qual reduz todo e qualquer ser a mera parte determinista mecânico-mercadológica. A coisificação da vida, do ser e do mundo natural e cultural evidenciam o radicalismo necessário de Krenak, a vida não é útil. Esta “utilidade” des-humanizadora corrompe a vida. Mas, *aprendeu-se* a vê-la assim, a fazê-la assim, a (des) vivê-la assim.

Não sem sentido a educação pertence a toda essa reflexão. É através dela, institucionalmente ou não, que os conhecimentos (de todos os tipos, do senso comum ao científico e filosófico) acontecem, são compartilhados, fazem o ser humano ser e não ser, modificam pensamentos e, conseqüentemente, possibilitam mudanças substanciais às sociedades, às relações sócio-político-econômico-ambientais.

Um projeto político de dominação

Quando Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.) diz ser a natureza humana a mesma, o hábito é que diferencia os seres humanos; evidencia que o humano só o é humano por causa da cultura e, reciprocamente, a cultura só o é o que é por causa do ser humano; da razão humana, do pensamento-ação humanos. Logo, constata-se que o mundo (cultural), obra deste ser do conhecimento, dotado de razão, capaz de invenções como a linguagem, trata-se da transformação da natureza em cultura/produção humana: sociedades, cidades, leis, morais, artes, ciências, filosofias, arquiteturas, conceitos, ações etc.

A moral, por exemplo, como prática de uma ética só é possível através de uma formação educacional. Seja ela em âmbito familiar ou institucional educacional. Neste sentido, a educação pode – também – ser vista como a prática de uma moral. Sendo assim, a cultura de uma nação interfere diretamente não só na moral, mas na educação do indivíduo/cidadão partícipe dessa sociedade/nação. Não à toa filósofos como Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), Kant (1724 - 1804), Rousseau (1712 - 1778), entre outros, ao trabalharem seus sistemas filosófico-éticos, jamais os desconectaram aos projetos pedagógico-políticos. Na verdade, a filosofia, de um modo geral, não deixa escapar essas relações intrínsecas entre ética, educação e política.

Quando aqui se remete à moral, ética e cultura para iniciar a problematização acerca da educação, mais precisamente do sistema educacional brasileiro; o intuito é de trazer o fato de que a sociedade é fruto desta formação humanística ou falta dela. E mais, que tal formação – a qual se dá através, fundamentalmente, das instituições sociais, tais quais, a família, instituições educacionais, religiosas e midiáticas – sempre foi e continua sendo direcionada, manipulada, controlada.

Isto é, a formação de uma sociedade se dá através destes processos de socialização que são friamente calculados ou nos pátios das indústrias da cultura ou nas instituições políticas.

Afinal de contas, voltando um pouco no tempo da história da educação, facilmente notar-se-á que a *escola* no formato que, ainda hoje, conhece-se, remonta ao século XVIII, à Prússia e ao sistema educacional espartano, fundamentado em castas,

penas e recompensas. Onde o essencial é moldar, padronizar, (de)formar conforme a lógica sistêmica ou em favor de quem detém o poder sobre os demais “súditos”.

Essa educação bancária, cartesiana, positivista; onde os educandos não passam de mais um tijolo no muro, como entoia a canção dos roqueiros do Pink Floyd, não só foi um modelo eficaz de dominação e controle da sociedade, continua, em muitos centros urbanos, sendo o modelo educacional. Modelo falido, modelo de três séculos passados, mas que persiste em países como o Brasil. E não por acaso.

[A relação tradicional entre educador-educandos se caracteriza por ser fundamentalmente narradora e,] a narração, de que o educador, é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) não há criatividade, não há transformação, não há saber. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (...) Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine (FREIRE, 1978, p. 66-69).

O maior país da América Latina amarga, desde que foi inventado o índice do PISA (por exemplo), as últimas posições, oscila – sempre – entre a penúltima e antepenúltima posições. Isso não acontece por falta de dinheiro para possíveis investimentos na e em educação no país. A imensa massa de iletrados ou analfabetos funcionais tem um porquê de ser, de ainda existir. O subtítulo deste artigo não é sem sentido, não é mero adereço.

Trata-se, talvez, da principal questão não só deste artigo, mas do Brasil. Posto que, como bem observou Paulo Freire (1921 – 1997); a educação não muda o mundo, ela modifica as pessoas, essas, sim, transformam a sociedade. Portanto, uma sociedade consciente, verdadeiramente cidadã, responsável por seus atos à sociedade, é uma sociedade educada, é uma sociedade que não foi adestrada, dirigida em pensamentos, emoções e ações; mas que foi instigada a pensar, a querer sem esquecer que convive com outro(s). Sem perder, portanto, o fio condutor ético do viver em sociedade, do libertar-se sabendo que tal liberdade impõe responsabilidades hercúleas.

Napoleão Bonaparte (1769 – 1821) já projetava na França um corpo docente que pudesse *dirigir* o pensamento do cidadão francês. Não ocorre e não ocorreu diferente

no resto do globo terrestre. As instituições educacionais, neste sentido, são “prisões”, como quer Michel Foucault (1926 – 1984). Afinal, não só vigiam, mas moldam o que, como e quando se deve agir. Isto é, o sistema capitalista soube de forma eficiente utilizar-se dos mecanismos de dominação próprios dessas instituições sociais. Trata-se, portanto, de uma “sociedade disciplinar”, a qual a(s) escola(s) têm atuação central. Para Giles Deleuze (1925 – 1995), por exemplo, já se modificou para “sociedade de controle”.

Foucault (2013), utilizando-se das ideias do jurista e filósofo Jeremy Bentham (1748 – 1832) acerca da arquitetura panóptica, elabora esta ideia de sociedade ortopédico-disciplinar, isto é, que a sociedade por intermédio de instituições como as educacionais, conserta, reforma, direciona, modela conforme estabelece o *status quo* sistêmico. A preparação para o mercado de trabalho em detrimento aos ensino-aprendizagens ético-humanitários tem sido decisiva, inclusive, para o aumento de desigualdades sócio-político-econômica e, portanto, uma prisão para o ser, caracteristicamente uma potência livre e libertadora.

As formas de poder em que vivemos (...) pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada: o famoso *Panopticon*. Uma forma de arquitetura que permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para as escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas etc. O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas havia, segundo o objetivo da instituição, **uma criança aprendo a escrever**, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (...) O *Panopticon* é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos – utopia que efetivamente se realizou. Este tipo de poder pode perfeitamente receber o nome de panoptismo. Vivemos em uma sociedade onde reina o panoptismo. (FOUCAULT, 2013, p. 88. **Grifo em negrito nosso**)

Atualmente nota-se/vivencia-se esse panoptismo não só nestas instituições, mas nos novos dispositivos eletrônico-tecnológicos. A vigilância e punição, mediatizadas pelo *exame*, continuam, agora nas virtualidades das redes sociais do Facebook, Instagram, Whatsapp etc.

Embora tenha-se aprendido com Aristóteles que somente a ação e o hábito são capazes de aprendizado e excelência, a letargia dogmático-positivista sobressaiu nos tempos modernos e fez morada na chamada pós-modernidade. Não à toa na antiguidade clássica, o estudo se dava de forma bem mais holística, prática, livre. Sócrates (470 a.C.

– 399 a.C.) para alguns, pai da pedagogia (com seu método maiêutico) ensinava através de conversações ao ar livre, em praças públicas etc., a partir do conhecimento prévio do interlocutor, contextualizando-o à realidade prática de sua existência sócio-política.

Há algum tempo muitos propagam a impossibilidade de um modelo educacional do século XVIII e/ou muitas práticas deste modelo, como os da chamada pedagogia tradicional, neste presente século, XXI. Porém, percebe-se apenas discursos, pois a prática continua calcada no tradicionalismo dos séculos XVIII e XIX.

Muitos recursos tecnológicos adentraram nesta seara, bem como as chamadas metodologias ativas (como se fossem grande novidade). Aristóteles já dizia, o que se tem para aprender, aprende-se fazendo. Portanto, nada novo, apenas discurso vazio, posto que, na maioria das vezes, as práticas tradicionais continuam, só que mediatizadas pelas chamadas “novas tecnologias”.

O problema da educação, especificamente do Brasil está nas políticas educacionais, está na habitual não efetivação dos direitos fundamentais humanos. Consiste, portanto, de proposital descaso com mudanças substanciais. Onde já se viu detentor de poder querer perdê-lo? Pelo contrário, quem detém o poder sobre o(s) outro(s) busca, outrossim, cada vez mais legitimá-lo. E como diz Max Weber (1864 – 1920), para que isso ocorra é necessário a obediência do dominado. “[dominação] é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem (...) A situação de dominação está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros” (WEBER, 1991, p.33) É assim que a formação social acontece, a partir deste domínio, deste controle; que é consensual.

É importante deixar claro que não basta existir a vontade de dominar o(s) outro(s) para que exista dominação. É necessário que haja disposição de obediência por parte do(s) outro(s). Ou seja, toda dominação busca legitimidade. Isto é, o reconhecimento social de sua validade, e sua institucionalização está fundamentada na figura da autoridade. O professor, o parlamentar, o juiz, o delegado, o xamã etc. continuam exercendo esse poder, porém novos atores sociais entraram nesse hall, os digitais influencers são um exemplo. O que evidencia o caráter camaleônico do capitalismo. Transforma-se continuamente à rapidez de sua ideologia mercadológica.

Dentro desta lógica de pensar, ser e existir – propalada por todas estas instituições e dispositivos mencionados – (de)forma-se o indivíduo que se é, a sociedade que se construiu: seres sociais dóceis, obedientes e consumistas. Isso é a sociedade de consumo, consumo de bens materiais, de ideologias, de estilos de vidas, de misérias convertidas em arte etc. Sociedade que banaliza a morte, a vida, o eu, o outro. Que discursa, que *espetaculariza* a desumanidade exacerbada pelo capitalismo. “Toda a vida

das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1997, p. 13).

Se o existencialismo é humanismo, como queria Jean-Paul Sartre (1905 – 1980); o capitalismo é desumanidade. Sua causa motor é extirpar o humano, é deturpar a cultura humana, é destruir o ser. É deformar a vida, o homem, a sociedade.

No interior do sistema da propriedade privada (...) cada homem especula sobre a maneira como criar no outro uma *nova* necessidade para o forçar a novo sacrifício, o colocar em nova dependência, para o atrair a uma nova espécie de *prazer* e, dessa forma, à destruição. Cada qual procura impor sobre os outros um poder *estranho*, de modo a encontrar assim a satisfação da própria necessidade egoísta. (MARX, 2002, p.149.).

A educação, há tempos, como acontece com diversos outros direitos básicos, converteu-se em negócio. Isto evidencia o poder do dinheiro em uma sociedade fundamentada nele. Essa metamorfose do *ser* em *ter* transparece o caráter universal e onipotente do dinheiro. Ele tem o poder de determinar o que e quem vai ser/ter o que ainda nem efetivamente o é. “assim como ele reduz toda a entidade a uma abstração, assim se reduz a si no seu próprio desenvolvimento a uma entidade *quantitativa*” (MARX, 2002, p. 149).

Se a sociedade é reflexo do que pensa, se produz o que aprendeu; cabe a questão: o que se aprendeu? Ou ainda, após o “pior” momento da pandemia da Covid-19, que ainda persiste e, colhe-se as graves consequências na educação e em outras esferas, qual foi o aprendizado?

Realmente se está num processo infinito de aprendizagem! Aprendeu-se a lavar corretamente as mãos, somente, no século XXI. O que se espera ou esperava, imensamente, é ou era que se aprendesse com esta pandemia, com este vírus a ser mais humanistas, pois se esqueceu há algum tempo, há bastante tempo. Por mais humanistas que se seja em teoria, na ideia, nos livros e numa ou outra (ou mesmo que sempre) ações particulares; quando o mundo não o é, quando efetivamente não notamos essa humanisticidade não se tem de fato. É como dizia Platão (428/427 a. C. – 348/347 a.C.) acerca da justiça; se a cidade não é justa, não existe justiça. Se não há justiça social, a justiça não existe no fulano de tal ou no ciclano da Silva que fazem parte dessa sociedade; embora os mesmos possam julgar justas suas ações.

Se a Constituição Brasileira garante direitos fundamentais que não são efetivamente gozados por quem os detém, o Estado e seus agentes não funcionam conforme seus objetivos essenciais. Mas este caos que o capitalismo produz à vida da maioria alijada do processo econômico e por isso de todas as outras esferas processuais

de uma sociedade não é obra do acaso. Trata-se, como bem queria o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922 – 1997), de um projeto. Projeto este bem arquitetado e eficaz no domínio dos instrumentos essenciais para a produção de riquezas: o homem trabalhador.

Porquanto, trata-se de tarefa mais que primordial parar para pensar. Parar e desligar o automático que não se cessa um segundo, pois tempo é dinheiro. É necessário mudar esse pensamento. *Time is not money*. O que é o tempo, afinal? Santo Agostinho (345 d.C. – 430 d.C.), na idade média, dizia saber o que era o tempo e que qualquer um o sabe; mas que defini-lo era uma tarefa mais complicada. E passa-se horas, dias, meses, anos sem jamais se questionar essa crença silenciosa que acompanha o ser humano: o tempo. Aliás, têm-se muitas crenças, e todas sem nenhuma irrequieta pergunta, fazendo-se adormecer a *episteme* e a *psique*.

O sistema político-educacional segue esta lógica, este norte. Seu horizonte não enxerga superar de fato índices de analfabetismo, pobreza, fome, falta de moradia etc. Ao contrário, excluem e invisibilizam de todas as maneiras as minorias sociais. Exemplo disso é a educação de jovens, adultos e idosos – a qual retrata nitidamente este desamparo estatal, produtor do analfabetismo e consequentemente, de uma série de outros problemas sociais advindos desta condição.

Desde a colonização a ameaça mais radical para negar o direito dos povos originários à vida tem sido não reconhecê-los humanos. O grito Terra à Vista, ocupemos as terras descobertas, se legitima em decretar os povos originários sem direito a suas terras, escravizáveis, sem direito à vida humana porque não reconhecidos humanos. A ameaça mas in-humana para um ser humano é não reconhecê-lo humano. Uma ameaça que persiste como política, predefinindo, decretando que vida ameaçadas. Tempos de vidas ameaçadas pelo próprio Estado, por sua justiça justiceira, criminalizadora. Uma pergunta a aprofundar: com que critérios o Estado define que vidas merecem ser vividas e que vidas não merecem ser vividas, logo ameaçada, extermináveis? (ARROYO, 2019, p. 89).

Decolonialidade: por uma educação intercultural crítica

Nós, brasileiros, somos frutos de uma invasão. Ailton Krenak (1953 –) diz que o Brasil não existe, que é fruto de uma invenção. Invenção de quem? Deste(s) invasor(es): portugueses, holandeses, ingleses, franceses, norte-americanos etc. Nascemos desse estupro cometido pelo(s) invasor(es). O Brasil é fruto do genocídio, do epistemicídio. Como diz a canção popular de Aldir Blanc (1946 – 2020) e Maurício Tapajós (1943 – 1995), “O Brazil não conhece o Brasil/O Brazil nunca foi ao Brasil(...)/Do Brasil, S.O.S ao Brasil”.

A colonização traz essas cicatrizes, mas é premente não só percebê-las, mas analisá-las de modo crítico-reflexivo com vistas ao que é característico da educação:

transformar. Portanto, precisa-se compreender o que se é. Para isto é necessário acessar o ser enquanto tal, isto é, um animal possuidor de logos e, conseqüentemente, linguístico-político.

Falar do outro é falar de si, assim como falar de si é falar do outro.

Entretanto, o que é o outro para si, talvez, seja a questão primordial. Não há cultura e, portanto, inexistência crítica, epistemologia, ética e política sem o *eu-outro*, isto é, sem os sujeitos de conhecimentos. As sociedades, por característica própria, são plurais; porém, essa diversidade social nem sempre encontra espaço propício ao diálogo intercultural premente às questões referentes às diferenças sócio-político-econômico-culturais.

No Brasil, o outro, o diferente foi sempre negado, oprimido, excluído. De épocas coloniais, onde a soberania do povo sobre suas relações políticas e econômicas estava centralizada no rei que se apropriara desse território; até os dias atuais, em que o colonialismo dá vazão a ideia de colonialidade, a qual não se limita à relação formal de poder de uma nação sobre a outra, mas relações globais das existências político-econômico-sociais de sujeitos pensantes. Mas estes sujeitos do conhecimento, por intermédio do processo de colonialidade do poder, em que o saber e o ser são convertidos em padronizações impostas pelo sistema capitalista, de si mesmo acabam desconhecendo. É como sentenciou Nietzsche (1998, p. 7) “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos - e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?”

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) não é um filósofo ou pensador denominado decolonial, é europeu, alemão do século XIX. Porém, sua filosofia é da desconstrução paradigmática dos padrões tradicionais do pensamento e cultura humanos. Ademais, sua citação abre caminho para a questão epistemológica e ético-política da diferença, bem como do primordial questionamento inicial, o que é o outro/ a diferença para si?

Neste sentido é que a interculturalidade crítica necessita ser compreendida dentro de uma lógica processual, ou seja, não acontece de uma hora para outra e jamais se dará de forma imediatizada. Portanto, precisa ser um projeto que alicerce as bases epistemológicas e políticas. Pois, a partir dessas articulações, poder-se-á tecer construções de outros modos de poder, saber e ser; logo, poder-se-á pavimentar a estrada rumo ao “eu do meu conhecimento”.

Afinal, se o ser social só o é por intermédio da cultura que pertence, são estes sistemas culturais que o formam enquanto ser. A história social dos brasileiros e amazônidas (por exemplo), sem dúvida, foi velada dentro deste processo de “europeização” das colônias dominadas. Não à toa, precisa-se, como quer Sacavino

(2016), mais do que desafiar este status quo, destruir, romper com as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

É necessário deixar de olhar a si com os olhos do dominante que impõe o que se é. Deve-se desescravizar a mente com as velhas lentes cartesianas do determinismo mecanicista, onde o eu impõe ao outro suas normas e valores epistemológicos. Por isso descolonizar o pensamento é preciso.

O caminho para uma interculturalização crítica, tanto no que tange ao conhecimento científico quanto às relações sociais pautadas em uma política voltada para o respeito e acolhimento do diferente, é o da transvaloração do poder enraizado na racionalização, no eurocentrismo epistemológico e na falsa ideia de inferioridade de um ser humano em detrimento do outro.

Porquanto, a crítica epistemológica política sobre o conhecimento formal cientificista, elaborada por Boaventura de Souza Santos (1940 –), a qual apresenta a noção de que um conhecimento para ser validado socialmente não carece do atestado da ciência, evidencia a necessidade de praticar o que o mesmo denominou “ecologia de saberes” e “epistemologias do sul”.

A monocultura do saber formal são, justamente, essas epistemologias eurocêntricas, tal qual o determinismo mecanicista de Descartes (1596 – 1650) ou o positivismo de Comte (1798 – 1857). Monocultura porque como lente(s) interpretativa(s) da realidade(s) não conseguem abarcar a diversidade, a pluriversidade epistemológica do globo terrestre.

É preciso, atualmente, reconhecer-se as relações de interdependência existente entre os diversos conhecimentos propositivos de possíveis explicações e soluções para os problemas enfrentados pelas sociedades. Esses conhecimentos, diversos e propositivos, precisam uns aos outros se complementarem nessa relação de interdepende-se; afinal, nenhum conhecimento é completamente útil ou definitivo. Pensar e agir dessa forma é, fundamentalmente, exercer ou fazer acontecer a ecologia de saberes, a qual é capaz de apresentar à realidade social mais justiça cognitiva, logo, a possibilidade da existência de justiça social. Ora, se pela cultura ou conhecimento, alguns são tratados como seres inferiores, a justiça cognitiva não existe.

Refletindo, assim, a impossibilidade de compreensão deste problema sob a perspectiva político epistemológica. Ideia que está conectada ao pensamento de Paulo Freire acerca de uma educação libertadora, emancipadora, a qual é vista, também, sob esta perspectiva político-epistemológica. Não à toa educar é um ato político, capaz de

transformar o sujeito cognoscente em modificador e multiplicador dessa mudança em sociedade.

Portanto, a perspectiva da educação intercultural crítica busca esclarecer que o conhecimento produzido pelo outro, pelo diferente, pelo ser do Sul epistemológico é tão válido quanto o do eu-eurocêntrico, do ser do Norte epistemológico. Essa perspectiva intercultural visa evidenciar a negação, a destruição de culturas em detrimento de uma ideia centralizadora na racionalidade pura ocidental, a qual modelou por séculos o pensamento humano.

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p. 191).

A Amazônia, por exemplo, continua sendo o “jardim do quintal” para o mundo econômico global. O conhecimento produzido na região continua sendo velado, a lógica econômico-mercadológica ainda atravanca a transvaloração de todos os valores epistêmico-político-sociais, causando o que Boaventura denomina de epistemicídios, isto é, processos de negação do conhecimento produzido por grupos subalternizados. Por isso, não se deve esquecer que um dos aspectos fundamentais da educação intercultural crítica é *desvelar* as formas de colonialidade encontradas no dia-a-dia das sociedades e instituições educacionais. Assim, a partir do diálogo intercultural haverá possibilidade de se construir esta nova visão holística e plural dos sujeitos sociais.

A guisa de conclusão

Ser o descaso com a educação brasileira um projeto político já se sabe. Isto é, já está evidente o que para muitos é ou está velado: o fato de propositalmente excluir-se parcela significativa da sociedade em acessar direitos básicos garantidos constitucionalmente. E quando isso ocorre, há brutal violência para com estes indivíduos.

Não à toa, vive-se um momento em que a raiva, que está imperando na atualidade de dias de liquidez pós-moderna facebookeana instagramável de tiks e toks, costuma atrelar-se ao medo. Medo imposto por esta sociedade desigual socioeconomicamente; medo de sair, medo de estar em casa (grades), medo de se relacionar (redes sociais, virtualidade), medos psíquicos (síndrome do pânico, depressão etc.).

Acaba-se por ter raiva diante de tantas ameaças que amedrontam. Com a raiva surge a covardia; isto é, a violência do eu para com o outro. E tal violência tem várias

formas de se expressar em uma sociedade. Portanto, não se fala tão somente da violência física (que, por sinal, vem crescendo de forma acelerada), mas de toda e qualquer violência, coação contra os direitos básicos do viver em sociedade.

Por exemplo, segundo a Constituição brasileira, em seu capítulo II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, estabelece-se como direitos sociais: a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Entretanto, ao não se efetivar, na vida quotidiana, vários destes direitos sociais, garantidos constitucionalmente, violenta-se (de todas as formas) não só os alijados deste processo social, mas a própria sociedade, que se constrói desigual, desumana, desestruturada.

Portanto, a covardia, que possivelmente tem raízes na raiva, também pode ser vista como a falta de coragem para a mudança social (tanto e, principalmente, das elites quanto da periferia). E tal falta de coragem seria proveniente de nossa cegueira epistêmico-social?

Não se procura por respostas diretas, exatas; pelo contrário, busca-se reflexões que possam conduzir às inquietações próprias da mente humana; afinal, é a irrequietude que transforma, faz-se parar para pensar e, possivelmente, reformular modos de pensar, ser e existir próprios da realidade contextual, promovendo não só justiça epistemológica, mas social, política e econômica.

A integralidade ou ominiteralidade do ser precisa estar norteando a vida educacional do educando. Afinal, a biopsicosociabilidade do corpo faz-se compreender que a pessoa é única. Isto significa dizer que ninguém é igual a ninguém. Que todos são diferentes uns dos outros. Cada qual tem suas próprias características, seus anseios, suas necessidades. E isso é o patrimônio de cada um, é a identidade de cada um. E deve ser respeitado (para que ninguém seja tratado como número, como estatística – como comumente somos convertidos, ainda mais dentro de uma lógica capitalista).

É fundamental, também, o reconhecimento da diferença do outro em relação ao eu, não significa graduar um como melhor e o outro como pior. Ninguém vale mais ou menos que o outro. No que se refere à dignidade todos os seres humanos são iguais. Portanto, a pessoa humana é provida de dignidade. Isso significa dizer que a pessoa tem valor pelo simples fato de ser pessoa.

E por fim, entender essa integralidade ou ominiteralidade como essa característica humana da pessoa ser composta por diversas dimensões: dimensão biológica (que as ciências da saúde, medicina, enfermagem, odontologia, fisioterapia e outras estão acostumadas a estudar); dimensão psicológica (que os psicólogos estudam

detalhadamente); dimensão social ou moral (estudada pelas ciências sociais e ética) e dimensão espiritual (estudada pelas teologias). Porquanto, fala-se que a pessoa é uma totalidade, afinal, cada pessoa se compõe deste todo, se constituem a partir de todas essas dimensões.

Referências

ARROYO, M. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

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

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**, trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado, Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, trad. Alex Marins, São Paulo: Martin Claret, 2002.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: uma polêmica**, trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera (Org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, GECEC, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1ª Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**, trad. Jean Melville, Brasília: editora UnB, 1991.

SOBRE O AUTOR

Advaldo Castro Neto

Professor substituto na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Assessor Superior da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes - ICA/UFPa (2013). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2010). Pesquisa estéticas modernas e contemporâneas, discute as relações entre indústria cultural e processos de produção poética. Participa do Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), linha de pesquisa Audiovisual, da Universidade do Estado do Pará.

E-MAIL: advaldocastro@uol.com.br

Recebido: 21/08/2022

Aprovado: 11/10/2022