

# "MAIOR QUE O OUTRO": APONTAMENTOS SOBRE PODER, CONHECIMENTO E CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

## "BIGGER THAN THE OTHER": NOTES ON POWER, KNOWLEDGE AND CURRICULUM FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

APARECIDA VERÔNICA SOARES MONTEIRO<sup>1</sup>, FRANCIELLE THAIANE GUEDES DA SILVA<sup>2</sup>, PABLO ROSA DA SILVA<sup>3</sup>, CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS<sup>4</sup>

### RESUMO:

O currículo decolonial tem se constituído de enorme importância, pois entende-se o currículo como um instrumento de poder, que pode ser utilizado para a manutenção das estruturas hegemônicas epistêmicas já estabelecidas desde a colonização, sua definição aponta que é necessário trazer com urgência narrativas outras, ou seja, pensar nos cursos de graduação como um espaço de produção de pensamento crítico e construções identitárias diferente da visão hodierna enquanto escola de negócios ou formação de mão de obra não reflexiva com objetivo de progresso material de grupos minoritários. De tal modo, o objetivo do presente trabalho é elucidar discussões acerca do currículo, identidade, e decolonialidade para trazer luz a questão do antirracismo no ambiente escolar. A metodologia empregada baseia-se na revisão bibliográfica priorizando autoras/es negras/os e latinas/os sobre educação no Brasil e estruturas de poder bem como a análise dos documentos normativos, elucidando os mecanismos de compreensão e discussão sobre as consequências da colonialidade e sua influência na construção das diretrizes para a educação na formação dos professores pedagogos.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Antirracismo. Decolonialidade. Currículo. Formação docente.

### ABSTRACT

*The decolonial curriculum has been of enormous importance, as the curriculum is understood as an instrument of power, which can be used to maintain the hegemonic epistemic structures already established since colonization, its definition points out that it is urgently necessary to bring other narratives, that is, thinking of undergraduate courses as a space for the production of critical thinking and identity constructions, different from today's vision as a business school or training of non-reflective labor with the objective of material progress for minority groups. Thus, the objective of this work is to elucidate the discussions about the curriculum, identity, and decoloniality in order to bring to light the issue of anti-racism in the school environment. The methodology applied is based on bibliographical review prioritizing black authors, especially black women, and latinx authors about education in Brazil and power structures as well as the analysis of normative documents, elucidating the mechanisms of understanding and discussion about the consequences of coloniality and its influence on the construction of guidelines for education in the training of pedagogue teachers.*

**Keywords:** Pedagogy. Anti-racism. Decoloniality. Resume. Teacher training.

## INTRODUÇÃO

Escolher a área de educação no Brasil como profissão é uma atitude corajosa, pois muitos são os desafios que vão desde a escolha ao qual vai licenciar, passando pelo curso de graduação e chegando ao chão da escola, principalmente se esta escolha for Pedagogia, visto

---

<sup>1</sup> Aparecida Verônica Soares Monteiro, Graduanda em Pedagogia / veronicaadamslima@gmail.com

<sup>2</sup> Francielle Thaiane Guedes da Silva, Graduanda em Pedagogia / francielle.thaiane@gmail.com

<sup>3</sup> Pablo Rosa da Silva, Graduando em Pedagogia / pablo.dsilva35@gmail.com

<sup>4</sup> Orientador, Doutor em Educação, docente no curso de pedagogia/ claitonsiq@hotmail.com

que é um curso ainda taxado pela grande massa da população, dentro de uma estrutura hierárquica de conhecimento como sendo pouco científico, e isto se deve à construção cultural misógina e patriarcal ao qual a sociedade ainda se encontra inserida, primeiro por ser um curso majoritariamente feminino, em segundo lugar ao viés capitalista da educação no qual era direcionada aos meninos brancos filhos das elites brasileiras que se formavam em artes, letras, ciências e engenharias, e em terceiro racista visto que a pedagogia crítica defende uma educação pública, gratuita e que permite desestabilizar as estruturas do poder vigentes na sociedade desde o suposto descobrimento, e é sobre esta desestabilização do poder através da educação e da reforma dos currículos ainda eurocentrados que se trata este artigo.

Tendo o currículo como objeto de estudo, analisado dentro de um contexto de colonialidade e entendido como instrumento de poder, é apresentado alguns apontamentos que permitem não só o questionamento sobre a neutralidade do discurso científico, como também repensar as práticas didáticas, sociais e culturais internalizadas e que reforçam um sistema de dominação.

É parte integrante também desde trabalho a análise de documentos e Leis que evidenciam a intencionalidade por parte de alguns grupos sociais de utilizarem da educação como manutenção do *status quo*, uma reforma da educação que prioriza determinada classe social e racial em detrimento de outra, um currículo que pretende ser unificado sem trazer luz as discussões sobre as divisões raciais do trabalho e ocupação do espaço geográfico, e o silenciamento de histórias outras como projeto político curricular alavancado por um discurso moral e cívico proposto pelo militarismo.

Partindo dos estudos de que não existe neutralidade do currículo, que a escolha de competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a infância é por si só um ato político, a escolha de escrever sobre Educação Antirracista parte de um lugar, e este lugar foi de fundamental importância para clareza e distinção do que apresentaremos como chave para o problema educacional. Este lugar é o de alunas/os bolsistas de uma faculdade particular em Goiânia, no qual a cultura coronelista e ruralista ainda é prevalecente, o incomodo ao adentrar um curso de graduação na área de educação e perceber de onde partem estas estruturas hegemônicas ao se deparar com a minoria de professores, alunos e gestores negras/os por exemplo e que, o currículo do curso de Pedagogia prioriza a formação de mão de obra em grande escala diversamente a promoção de formação de professores com qualidade crítica. Neste contexto o termo Decolonialidade enquanto busca de novas linguagens, novos conceitos e histórias outras se apresenta não só necessário, mas também urgente e insurgente.

Obstante a disciplina de Currículo ainda que em nomenclaturas diversas, ela está presente na matriz curricular de todos os cursos de Pedagogia das faculdades particulares analisadas, porque o pedagogo é a base do processo de construção epistemológica do cidadão, e que por isto também está na base da disputa de poder, pois faz parte do processo de prossecução à reprodução e internalização das perspectivas hegemônicas, não lhe oportunizando portanto um curso de graduação com um currículo que o proporcione pensar histórias outras, questionando sua formação e seu papel social.

De tal modo, a ideia central do presente trabalho é provocar a reflexão sobre currículo e as estruturas de poder internalizadas nos documentos normativos e refletido na sociedade como arbitrário cultural que apaga a existência do ‘Outro’, enquanto lugar de pertencimento. A metodologia utilizada foi a decolonização das referências bibliográficas, trazendo autores outros, em grande parte não estudados nos cursos de Pedagogia que, escrevem partindo de um lugar social não privilegiado. Sendo o trabalho organizado em dois tópicos no qual o tópico primeiro tratará sobre a outridade e racismo e a urgente necessidade de se falar sobre racismo no ambiente escolar. Na segunda parte destaca-se sobre documentos normativos, legislações e reformas educacionais cujo objetivo foi a manutenção do poder hegemônico.

## **1. CURRÍCULO E IMPOSIÇÃO DE PODER: CONHECIMENTO NA RELAÇÃO DE EXCLUSÃO DO OUTRO**

Para trazer luz ao tema do Antirracismo é necessário primeiro definir o que é racismo. Kilomba (2019, p. 76) o define como “a combinação do preconceito e do poder”. Ou seja, o racismo parte de um grupo dominante, qualificado, segundo a autora, como “supremacia branca” que detém o poder hegemônico sob as pessoas racializadas. Isto se evidencia na sociedade no instante em que se observa a falta de representatividade de pessoas negra e indígenas na política, em cargos de liderança ou na falta de acesso a direitos básicos como habitação, saúde e educação.

Em tais condições faz-se necessário repensar as bases de poder na sociedade e como ele se estrutura através da educação. Refletindo sobre esse aspecto Lopes e Macedo (2011, p. 22) pontuam que “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”, entendendo que a escola é a extensão da sociedade, no qual o cidadão está sendo formado cultural, social e criticamente, por isto é tão importante que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas formem professores antirracistas e engajados na causa da luta pela igualdade de direitos e valorização da cultura identitária em respeito a pluralidade dos valores humanos.

De tal modo, sendo o currículo a principal ferramenta que possibilita o aluno a conhecer criticamente sua história, diferentemente do que é visto principalmente nas faculdades isoladas cujo currículo de padrão eurocentrado, concentra uma bibliografia majoritariamente branca. Ainda que de forma dissimulada essa prática invalida ou apaga o trabalho acadêmico de pessoas negras. Enquanto prática de um poder hegemônico ele dissimula a contradição da neutralidade do currículo e, também, da objetividade da ciência. Essas questões vão ao encontro ao que Kilomba (2009, p. 53) define como o mito da objetividade científica, visto que,

[...] as estruturas de validação do conhecimento que finem o que é erudição “de verdade” e válida, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando da academia forem negadas às pessoas negras e às People of Color (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça” (KILOMBA, 2019, p. 53).

Em tais condições, é torna-se de fundamental importância abrir espaço na sala de aula para histórias outras e isto é incluir no processo de ensino-aprendizagem, a história além das narrativas já contadas que vai ao encontro de interesses hegemônicos o que Adichie (2009, p. 13) denominou a partir da perspectiva de “maior que outro”. Fazendo a correlação dessa perspectiva com da educação no Brasil, percebe-se que estas narrativas são reproduzidas desde a colonização. A autora dá ênfase a história de minorias políticas que são geralmente silenciadas ou apagadas como se a história de um fosse a história do todo. Esses elementos têm relação com as bases de poder que vão se estruturando nas formações sociais. De tal modo, são pertinentes as observações de Adichie (2009, p. 13) quando destaca que “é impossível falar sobre história única sem falar sobre poder”. Uma vez que esse mesmo poder na concepção da autora é o instrumento utilizado para apagar o outro.

Nessa direção, a autora nos lembra ainda da existência de uma palavra da língua *igbo* que pode ser relacionada as

estruturas de poder no mundo, e a palavra é nkali. Trata-se de uma expressão que pode ser traduzida como “maior que o outro”. Como o mundo econômico e o político, histórias também são definidas pelo próprio princípio do nkali. A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghout escreve que o jeito mais simples de se destituir uma pessoa é contar sua história e colocá-la em segundo lugar. Uma história que tivesse início com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, seria totalmente diferente. (ADICHE, 2009, p. 13)

Relacionando essa perspectiva ao contexto escolar, o poder citado por Adichie é o conhecimento. Isto é, o tipo de conhecimento que se transmite ao outro. Na direção apontada o currículo é conhecimento e, portanto, poder que determina “a forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas” (ADICHE, 2009, p. 13). A escola é a instituição que legitima o currículo prescrito e, conseqüentemente, as bases de poder que nele são escamoteadas e transmitidas de modo quase natural. Em outros termos, um processo de violência simbólica, como forma de racismo estrutural enraizado na sociedade colonizada que sequer chegam a serem questionadas, pois vai se constituindo em *habitus*.

Enquanto produto da história, o *habitus* orienta as práticas individuais e coletivas. Assim, as pessoas passam a agir como se as ações e práticas cotidianas fossem naturais e não fruto das relações sociais. De tal modo, o *habitus* enquanto um conjunto de disposições duráveis, “tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua constância através do tempo” (MARTINS, 1987 p. 40).

O *habitus* para Bourdieu (1982) se constitui nos costumes e tradições exteriores reproduzidas através do discurso e das práticas hegemônicas e que são interiorizadas pelos indivíduos através do processo de socialização, condicionando assim seus pensamentos e costumes, essa socialização ocorre, conforme o autor, dentro de vários campos e um deles é o escolar, no qual os indivíduos reproduzem as ações conforme este campo escolar. Assim, a ação pedagógica se constitui também como estratégia de manutenção à medida que desenvolve um trabalho de inculcação que dura “o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

O arbitrário cultural é um processo de imposição legítima e legitimada entre dominantes e dominados. Assim, a ação pedagógica é, portanto, um móbile determinante para a formação do *habitus*, no qual uma cultura dominante se sobrepõe de forma legítima e, por isso, aceita pelo dominado como natural e não imposta pelo arbitrário cultural. De tal modo, o currículo e a autoridade pedagógica são instrumentos pelos quais se impõem normas, sanções e práticas que ao serem trabalhadas em sala de aula tanto na formação de professores, quanto na educação básica, serão reproduzidas como legítimas pelos agentes sociais e constituídas em *habitus* que orientarão as ações práticas cotidianas.

De tal modo, de forma escamoteada a ação pedagógica por ser legitimada desenvolve, numa formação social determinada, “a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36). Gerando assim, a manutenção das relações hegemônicas.

Esta imposição realizada a partir do arbitrário cultural que é a cultura forjada desde a colonização e, por isso legítima e legitimada, conta-nos uma história única que gera um efeito de negação do outro, mas o outro como todo aquele que não faz parte da branquitude, legitimando o poder hegemônico por meio de suas agências socializadoras clássicas<sup>5</sup> não neutras que exercem um trabalho de apagamento da cultura originária em detrimento da cultura dominante. O currículo prescrito é um desses instrumentos de apagamento do outro, de legitimação de conhecimentos outro, de escolha, de seleção e exclusão (FORQUIN, 1993).

Na direção até aqui apresentada é pertinente a reflexão levantada por Lopes e Macedo (2011) sobre os conhecimentos a serem ensinados a partir do currículo prescrito. Assim, conforme os autores,

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? (LOPES; MACEDO, 2011, p.31)

Portanto ação reflexiva acerca das estruturas sociais e da neutralidade do espaço escolar enquanto facilitador e mediador do conhecimento oficial científico, e/ou espaço neutro de aprendizagem é passível de discussões, visto que ele atende a interesses enquanto discursos e reforços na sociedade, são muitos os exemplos na história da educação brasileira em que o currículo foi utilizado de forma mais direta para atender as demandas das classes dominantes e, menos velados e sutis como nos dias de hoje, como por exemplo, na Ditadura Militar que vigorou entre os anos de 1964 até 1985, porém com consequências danosas e gritantes para a atualidade, principalmente no que concerne ao campo educacional.

## **2. DOCUMENTOS NORMATIVOS E A MANUTENÇÃO DO ARBITRÁRIO CULTURAL**

---

<sup>5</sup> Família, Estado, Igreja, Escola e, Conforme Setton (2020) a mídia.

As discussões sobre mercado de trabalho, poder hegemônico da classe dominante e racismo estão historicamente ligadas, lembrando que essa manutenção se dá através da internalização e reprodução de um discurso ideológico forjado no qual existem pessoas que se beneficiam desse sistema em detrimento de outras, gerando assim a desigualdade, o preconceito e a legitimação de um discurso que oculta outros. Nessa direção é pertinente ter em mente que a raça,

como atributo socialmente elaborado, está relacionada principalmente ao aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, isto é, a reprodução (formação-qualificação-submissão) e a distribuição dos agentes. Portanto, as minorias raciais não estão fora da estrutura de classes das sociedades multirraciais em que relações de produção capitalistas – ou outras relações de produção, no caso – são as dominantes. Outrossim, o racismo, como articulação ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação, é o determinante primário da posição dos não brancos dentro das relações de produção e distribuição. (HASEMBALG, 2005, p.120-121)

A questão destacada no trecho acima deixa explícito o quanto o conjunto de articulações teóricas e estruturais racistas funcionam de maneira eficaz de forma a assegurar que as classes dominantes se mantenham no poder havendo não só uma divisão classista de trabalho pois os brancos ainda que pobres de alguma maneira se beneficiam desta estrutura de poder, mas também uma divisão racial do trabalho “se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo) excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos” (GONZALEZ, 2020).

Portanto ao discutir currículos e documentos como estrutura de poder, e ao analisar os documentos mais recentes partindo de uma leitura dos mesmos a partir da Ditadura Militar no Brasil, no qual estas tendências capitalistas são mais explícitas através de uma concepção de reforma do ensino de segundo grau, dotando o mesmo de caráter técnico para formação de mão de obra em detrimento da criação de políticas públicas que garantisse o acesso das populações pobres, negras e indígenas a uma educação verdadeiramente de qualidade e com possibilidade de continuidade dos estudos a partir do acesso à universidade pública e não as instituições privadas e isoladas de ensino superior como ocorreu no país a partir da abertura política em meados da década de 1980.

Na direção apontada a filósofa Ribeiro (2018, p.19) apresenta um importante apontamento que se associa às imposições do arbitrário cultural enquanto instrumento de manutenção legítima do poder de uns sobre outros. “Nunca fui tímida, fui silenciada”. Segundo a autora a frase em destaque ela ouviu da repórter Monique Evelle. A questão central aqui, e

que se pretende salientar é, que os processos de silenciamento faz refletir sobre o contexto de sala de aula, cuja imposição da ordem e do silêncio fazem parte de um projeto de dominação cultural e intelectual bastante forte, mas pouco evidenciado devido a legitimação que os circundam.

Nessa direção, hooks (2019, p. 237) pensando na educação como Prática da liberdade pontua que “os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe” e que “o silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula” (p. 239), gerando o silenciamento do outro em detrimento da supremacia dominante.

Contudo, há que se provocar de onde é que parte esse conjunto de determinações que se estruturam no âmbito escolar a partir da ação pedagógica? Ante a questão destacada, entende-se que os documentos oficiais são extremamente importantes, visto que eles não são ausentes de intencionalidades. Assim, objetiva-se nessa parte do trabalho analisar os documentos curriculares, bem como a tensionar o discurso no seu interior que favorece o silenciamento.

Nessa direção, como marco introdutório, difícil negar a intencionalidade das reformas realizadas no campo educacional durante a Ditadura Militar. Período marcado pelo autoritarismo, violência e desrespeito aos direitos humanos; contexto de desigualdade social em que muitas pessoas não tinham acesso à educação de qualidade. Contudo, a intencionalidade da reforma realizada foi gritante, a exclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo oficial das escolas e a profissionalização compulsória de pessoas pobres objetiva de um lado a formação de mão de obra barata e de outro, fazer com que esses grupos não exigissem a ampliação do número de vagas na educação superior.

Alguns documentos oficiais desse período materializam certas intencionalidades, tome-se como exemplo a Lei Federal 5.692/71, Art. 5º, §2:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (Brasil,1971)

Outro documento que também evidencia certas intencionalidades é a Lei Federal 869 de 12 de setembro de 1969, Art. 1º que institui a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. A referida lei foi “instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa” (BRASIL, 1969).

A forma abrupta como foi imposta demonstra as intencionalidades do governo ditatorial em utilizar a educação como instrumento de convencimento dos grupos sociais para aquela estrutura de poder que exigia um tipo de sociedade apática e alheia aos assuntos políticos no país. Em função de tal objetivo é que a Educação Moral e Cívica foi implementada em caráter obrigatório nas escolas de todos os graus e modalidades na estrutura educacional do País.

No que concerne a formação de professores a referida Lei 869 de 12 de setembro de 1969 determinou no seu Art. 3, parágrafo segundo que “no sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como planejamento, sob a forma de Estudos Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo” (BRASIL, 1969). Isto é, nem mesmo a educação superior no país foi deixado de lado pelos interesses escusos presentes na reforma educacional do período em questão. O prejuízo para a formação de professores foi enorme, pois a liberdade de expressão foi tolhida e um controle sobre o trabalho dos professores passou a ser desenvolvidos de forma enfática, cerceadora e violenta.

Neste período histórico, tendo em vista o currículo como instrumento de controle social faz-se necessário ressaltar a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) no qual era composta por 9 pessoas, escolhidas pelo Presidente da República e que tinham o poder com base nos preceitos da Lei 869 de 12 de setembro 1969, Art. 6, dentre outras coisas de: “e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei.” Ou seja, era de responsabilidade da CNMC e do Ministério da Educação e Cultura através do currículo e do livro didático determinar o que os alunos iriam aprender desde o primeiro grau até o Ensino Superior.

Conforme se está tentando explicitar certas intencionalidades por trás dessas reformas, cabe salientar que a disciplina de Moral e Cívica tinha um motivo para existir. Ou seja, exatamente o de reforçar “o culto da obediência à Lei” (BRASIL, 1969). Entretanto, o termo ‘culto’ na Lei tinha um significado importante naquela conjuntura, pois o termo ‘culto’ estava associado a perspectiva de homenagem ou rito prestado para algo sagrado e/ou divino, no qual não se questiona, mas apenas segue e obedece. Assim, conclui-se que a referida Lei deveria ser lida como algo sacro, um doutrinamento no qual não se permite questionamentos.

O elemento sacro era a forma de escamotear os interesses mercantilista de proteção aos anseios burgueses, cujo interesse era o fortalecimento do capitalismo. Assim, a educação como instrumento para controle social e formação de mão de obra barata atendiam a interesses

neoliberais internacionais inclusive do Banco Mundial, fato este que o Brasil até hoje não conseguiu superar como explicita Libâneo (2019) uma espécie de ranço conservador. Assim, os interesses daquele período se materializaram como política de estado e não necessariamente política de governo. De tal modo, mesmo com a redemocratização em meados de 1985 não ocorreu um redirecionamento da política educacional e elas “continuaram ligadas a programas financiados pelo Banco Mundial, de onde surgiu a adoção pelo Ministério da Educação do sistema de avaliação externa que, desde então, passou a ser o instrumento regulador das políticas para a educação em todos os governos subsequentes” (LIBÂNEO,2019, p.09).

Consequentemente o sistema de avaliações externas presentes em toda a estrutura educacional tem sido utilizado como parâmetro para se medir a qualidade de ensino no país em todos os seus níveis e etapas. O Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), ainda que importante é um dos exemplos de avaliação externa que busca medir a qualidade dos cursos ofertados nas faculdades isoladas de cunho privado e nas universidades públicas. Assim, os critérios de avaliação são os mesmos enquanto as estruturas para formação dos profissionais em nível de graduação são totalmente distintas entre as instituições públicas e privadas.

Tal distinção já acentua a diferenciação que se estabelece na formação dos futuros professores e, no caso em questão, dos cursos de pedagogia, uma vez que as ideias neoliberalizantes de educação adentram muito mais fácil o espaço da educação superior privada em relação a universidade pública. Discursos dominantes tais como empreendedorismo, meritocracia, imediatismo, sociedade do conhecimento, intolerância religiosa, individualismo, multiculturalismo, qualificação, responsabilização do professor e etc., encontram terreno muito mais fértil nas faculdades isoladas, destaca-se ainda a precarização e exploração da mão de obra docente; todos esses fatores, aliados a um currículo minimalista e tendencioso contribuem para um tipo de formação de professores que escamoteia as contradições da realidade social vigente que sobre a ótica capitalista exclui uns em detrimento de outros.

De tal modo, é preciso e urgente compreender o currículo com um instrumento de disputa de poder que enquanto veiculador de culturas, direciona, estabelece, legitima e simultaneamente mecaniza a ação docente a partir da aferição da qualidade do ensino por meio de verdadeiros sistemas de avaliação cujo resultado estabelece um sistema de ranqueamento entre as Instituições de Ensino Superior (IES) que também servem como mecanismo de controle de professores em toda a estrutura educacional, mas que escamoteia os interesses políticos, econômicos e ideológicos.

No contexto de disputas ideológicas em relação às finalidades educativas, a hegemonia do modelo neoliberal impõe como finalidade educativa da escola a preparação de força de trabalho associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo. Por sua vez, as políticas educacionais decorrentes dessa visão remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências”. Os resultados desse currículo são monitorados por sistemas de avaliação em escala visando o controle do trabalho das escolas e dos professores. (LIBÂNEO,2019, p.10)

Ainda que a citação destaque o contexto das escolas da educação básica, as IES privadas, principalmente não escapam a esse processo, uma vez que a busca pelo público se torna muito mais intensa haja vista a concorrência que se estabelece entre as instituições privadas. Conseqüentemente a flexibilização nos cursos precisa tornar os mesmos mais atrativos, fáceis e rápidos para atrair um público cada vez maior, daí a redução da atuação da concepção da pedagogia como voltada para a educação infantil (LIBÂNEO, 2010).

Em tais circunstâncias o currículo por competência evidencia a objetivação do outro, aonde se quer chegar, como chegar e quais as habilidades que o ser humano precisa desenvolver para se tornar um bom um profissional como uma “política compensatória para "proteger" os pobres inadaptados ao processo de modernização”. (LIBÂNEO, 2019, p.8).

Outro documento importante é a Base Nacional Curricular Comum Curricular – BNCC (2018) expandindo o foco da escola como espaço de promoção ao conhecimento para a responsabilidade de desenvolvimento do ser humano integralmente com competências gerais e específicas que devem ser alcançadas desde a infância até o ensino médio, desenvolvimento integral que deverá estar em harmonia com as forças hegemônicas, uma vez que relativiza alguns conhecimentos científicos e culturais em detrimento de outros, haja vista o Itinerário Formativo para o Ensino Médio que é a “Formação Técnica e Profissional” (Brasil, 2018, p. 469) evidenciado na reforma do Ensino Médio aprovado em 2017 durante governo do Presidente Michel Temer no qual o aluno será orientado pela escola qual Itinerário deverá estudar para se alcançar determinado objetivo, sendo este objetivo mercadológico, a escola entende-se assim como espaço a serviço do capital<sup>6</sup>

Na formação de professores em Pedagogia percebe-se um foco maior nas disciplinas voltadas a Matemática, Língua Portuguesa, Políticas Educacionais e Avaliação Educacional em detrimento das disciplinas de Filosofia, Ética, Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente – que nem é mencionado na matriz curricular –, bem como a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a mesma se tornou temática obrigatória no ensino

---

<sup>6</sup>Conforme está no site do MEC orientando sobre a reforma: “A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas” (MEC, 2021).

fundamental e médio a partir da Lei 11.645 de 2008 e, mesmo assim, permanece ignorada em algumas IES privadas, conforme análise realizada em 06 matrizes curriculares, sendo ministradas na modalidade online e com carga horária reduzida em relação as demais disciplinas e excluindo em sua abordagens a cultura identitária dos povos originários<sup>7</sup>. De outro lado, são inegáveis os impactos gerados pela BNCC na formação dos professores. Este documento ressalta o seu “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p.15-16). Porém quando é apresenta como parte do currículo em todas as fases de ensino a objetivação do aluno e o seu desenvolvimento integral. No entanto, este princípio se volta para o mercado de trabalho e não formação humana. Assim, mesmo assumindo perspectiva progressista o documento é extremamente conservador.

Essa perspectiva não é recente na história da educação brasileira. Em outros termos, o princípio desenvolvimento integral significa preparar para o mercado de trabalho, retomando como centralidade no texto da BNCC o que já fora destacado pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 1954 “a centralidade do trabalho como princípio educativo”, como se a qualificação fosse porta de entrada ou garantia para o emprego. De tal modo, não se atenta para a divisão racial do trabalho, menos ainda para os bolsões de desempregados que o próprio sistema capitalista gera constantemente.

Contudo, o aumento da carga horária obrigatória na Reforma do Ensino Médio reforça ainda mais esses sistemas de desigualdades da população pobre que precisa trabalhar e estudar, e que muitas vezes moram em regiões distantes do trabalho e escola o que é fator para ocasionar a evasão escolar. Portanto, essa proposta curricular é falha ao compromisso proposto, porque não propõe e nem tem como foco principal uma educação antirracista que visa acabar com as diferenças de aprendizagens fruto das desigualdades sociais e raciais estabelecidas na sociedade brasileira desde os primórdios. Mas permanece enfatizando a escolarização desde a infância como instrumento de equalização entre as classes, como se não existisse desigualdade, segregação, discriminação e preconceito que também se estende ao mercado de trabalho.

---

<sup>7</sup>A reforma do Ensino Médio apresenta uma das justificativas para a concentração do currículo acadêmico em Pedagogia voltado para as disciplinas que discuta a diversidade cultural na formação do Brasil, pois ela é crucial como ponto de partida para se discutir o racismo e as desigualdades étnicas no país. Ainda que o professor Pedagogo não atue na sala de aula do Ensino Médio, poderá atuar na área de gestão escolar e, conseqüentemente, se não tiver a compreensão necessária poderá reproduzir *status quo* dominante que inviabiliza a manutenção de uma educação antirracista.

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Se relacionarmos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só que a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação – em termo de vantagens ocupacionais – Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. No grupo branco, a relação entre educação e renda é praticamente linear, enquanto no grupo negro o incremento educacional não é acompanhado por um aumento proporcional de renda. A discriminação ocupacional é a explicação mais plausível, a partir do momento em que, concretamente, temos quase que cotidianamente notícias de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais. (GONZALEZ, 2020, p. 37)

A citação acima evidencia e nos auxilia a refletir o quanto o suposto compromisso proposto na BNCC age justamente contra os grupos em que o documento se propõe a ajudar. Isto pelo fato de que muito mais reforça o mito de uma suposta democracia racial contemporânea, no qual a unificação do currículo escolar geraria igualdade de oportunidades e aprendizados, a tentativa pode fazer sentido em outros contextos, talvez em países menores, com menos desigualdade social, países que não tenha havido 300 anos de escravidão, sendo o Brasil um dos últimos países a fazer a abolição e, nem a tentativa de apagamento da cultura e língua dos povos originários. Porém, em se tratando da realidade brasileira, onde há o racismo estrutural, a desigualdade social de maneira acentuada, a divisão racial do trabalho, a divisão racial de ocupação geográfica das cidades e as diferenças regionais, a BNCC se mostra contraditória e ineficaz.

A questão do racial no Brasil deve ser amplamente discutida em todas as esferas de poder, uma possível solução para futura reversão desta contradição na qual o racismo estruturante se evidencia no Brasil<sup>8</sup>é descolonizar a história utilizando da mesma ferramenta utilizada pelo colonizador que é a Educação. Para tentar reverter, é preciso pensar nos anos iniciais da escolarização, na base da construção do pensamento crítico e autônomo das futuras gerações. Porém para se chegará educação infantil é necessário pensar primeiro na formação dos professores que atuarão em sala de aula e na gestão das escolas, precisamente nos pedagogos que irão intermediar os primeiros elementos da cultura letrada com os aspectos sociais, visando proporcionar conhecimento integral que possibilite o reconhecimento da identidade e a busca pela emancipação.

---

<sup>8</sup>Não se pode negar nesse processo a forte presença das estruturas hegemônicas de poder da classe dominante que historicamente tem conduzido os rumos do país e mantido as desigualdades sociais, raciais, políticas, econômicas e educacionais desde a colonização que se pautou em modelo norte europeu e que perduram historicamente até a contemporaneidade.

Descolonizar é o termo utilizado justamente para descrever “a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (KILOMBA, 2019, p.224), se por colonialidade entende-se o processo desde a colonização das Américas a descolonialidade seria o processo de rompimento do discurso heterogêneo e o resgate de uma cultura representativa e ancestral, reconhecendo que existe um problema político, social, geográfico, cultural e racial, sobre isto diz Gomez e Grosfoguel:

De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no há sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada em el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. (GOMEZ E GROSGOQUEL, p.17, 2007)<sup>9</sup>

No trecho supramencionado os autores apresentam um novo conceito que é a decolonialidade que propõe trazer não somente um resgate histórico, mas, discutir a hierarquização de poder através da raça, classe e gênero no processo de colonialidade e eurocentrização dentro de um sistema mundial que é o capitalismo. Por eurocentrização é colocado pelos autores como a supervalorização do conhecimento europeu desde o Iluminismo, conhecido historicamente como sendo a Idade da Razão, ou seja, o conhecimento verdadeiro, apagando e/ou silenciando os conhecimentos outros, promovendo uma hierarquia de saberes, portanto a questão da decolonialidade é “*ponerla diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos*” (GOMEZ E GROSGOQUEL, p.20, 2007 apud MIGNOLO, 2000). Um currículo antirracista deverá, portanto, criar novas linguagens, expressões sociais e culturais que abarquem toda a complexidade das relações de poder, dentro de todas as disciplinas apreendidas nas escolas e nas faculdades, permitindo que o aluno tenha uma visão crítica do espaço - enquanto sujeito social, e tempo que ocupa sendo agente de sua própria história.

---

<sup>9</sup> Consequentemente, uma implicação fundamental da noção de 'colonialidade do poder' é que o mundo não foi completamente descolonizado. A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, pois se limitou à independência jurídico-política das periferias. Em vez disso, a segunda descolonização - à qual nos referimos à categoria decolonialidade - terá que abordar a heterarquia de múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistémicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intacta. (Tradução do autor)

Nascimento (1978) é preciso ao expor a educação racista nas universidades brasileiras:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universalidade da Universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 1978, p.95)

É importante ressaltar alguns marcos políticos recentes na história da educação que trouxeram algumas alterações do cenário universitário e escolar que abre um comparativo a partir da citação apresentada por Nascimento. A Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica e neste caso é importante refletir sobre o como isto é aplicado na escola de modo a valorizar a cultura afrolatinoamericana ou reforçar estereótipos africanos, por exemplo, de uma cultura única, de pobreza social e cultural aumentando assim a discriminação e reforço de um discurso dominante e, nisto, já é possível cobrar a prática docente bem como o currículo universitário.

A decolonialidade enquanto proposta curricular na tentativa de novas linguagens já se apropria do termo escravizados ao invés de escravos como mudança de perspectiva histórica no qual os negros não nasceram escravos, mas sim foram escravizados, o que é um argumento favorável à prática decolonial.

Outro marco significativo é a Lei 12.711/2012 que permite o ingresso de pessoas negras, pardas, indígenas e de baixa renda ingressar nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de ensino médio através do sistema de Cotas e a Lei 12.990/2014, fazendo com que a sala de aula universitária deixe de ser monocromática (branca), porém de nada contribuirá no antirracismo se não houver uma mudança efetiva nos currículos e programas. Diálogos e discussões são necessários durante toda a formação acadêmica dos pedagogos acerca da mudança de referência, almejando compreender o processo que perdura há mais de 500 anos, pois conforme Adichie (2009, p. 18)

“as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões propostas neste artigo ficam evidentes as demandas presentes na sociedade e a necessidade da retomada de um efetivo trabalho que busque o reconhecimento das identidades e o direito dos grupos sociais, e que a educação escolar em todos os seus níveis seja o caminho para se buscar essa mudança. Contudo, não se pode deixar de reforçar que existe um processo estrutural que paralisa a atuação do professor na sala de aula enquanto tentativa de uma educação antirracista, sendo o currículo o instrumento principal de controle, pois como já mencionado é o currículo que vai determinar quais os autores e temas deverão ser trabalhados, também determinará quais as habilidades e competências deverão ser desenvolvidas, e que terão seu trabalho fiscalizados através de avaliações externas.

Um currículo decolonial que viabiliza o acesso de minorias políticas à uma educação de qualidade em termos de formação moral, ética, humana e social, não será colocado em prática de uma vez, é um processo moroso devido ao arbitrário cultural que legitima a ação ideológica de grupos dominantes como se fosse algo natural e não imposto aos grupos dominados.

Entretanto é necessário, como uma das únicas saídas possíveis para o problema do racismo ainda tão presente na sociedade brasileira, ainda que haja leis que visam combater tal prática e condenar os praticantes, existe um racismo ainda velado, sutil, que promove por exemplo a divisão racial do trabalho e do espaço geográfico, e que só serão rompidos mediante questionamento das estruturas sociais estabelecidas, bem como o resgate das identidades silenciadas e a criação de uma nova linguagem não colonizada que abranja toda a complexidade cultural nacional.

Portanto, a escola em todo o seu campo de ação, do ensino básico ao superior não deve reproduzir os discursos discriminatórios e excludentes que permeiam a sociedade, nem deve ser ambiente de favorecimento de discurso capitalista e nem ser reduzida ao espaço de criação e aperfeiçoamento de mão de obra, outrossim deve ser um espaço de construção e valorização de identidades, de ocupação e disputa por narrativas outras bem como de conversão de poderes, valorizando e reconhecendo que o mundo é plural e diverso.

Assim sendo, "maior que o outro" é também uma forma de discriminação e imposição legitimada de uns em detrimento de outros e isso precisa ser combatido, talvez, a educação sistematizada, desde a escola à universidade seja um bom lugar para se iniciar essa prática.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. Ngozi. O Perigo de uma História Única. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, Art 1º. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, Art 2º. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, Art 3º. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, Art 6º. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, Art 6º. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Art 5º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 13 de nov. de 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FORQUIN, J. Claude. Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos/ Organização Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte, UFMG, 2005.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, J. Carlos; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; Rosa, S. V. L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII

Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf> Acesso em: 13 de nov. de 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura: Um manifiesto. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem Medo do Feminismo Negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

## APÊNDICE

### Apêndice A



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO**

Eu Francielle Thaisse Guedes da Silva RA 36959  
 Declaro, com o aval de todos os componentes do grupo a:

AUTORIZAÇÃO   
NÃO AUTORIZAÇÃO ( )

Da submissão e eventual publicação na íntegra e/ou em partes no Repositório Institucional da Faculdade Unida de Campinas – FACUNICAMPS e da Revista Científica da FacUnicamps, do artigo intitulado: "Mais que o outro": Aparentamentos sobre poder, conhecimento e currículo para uma educação antirracista.  
 De autoria única e exclusivamente dos participantes do grupo constado em Ata com supervisão e orientação do (a) Prof. (a): Claitonei de Siqueira Santos

O presente artigo apresenta dados válidos e exclui-se de plágio.

Curso: Pedagogia. Modalidade afim licenciatura

Francielle Thaisse G. da Silva  
 Assinatura do representante do grupo

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Orientador (a):

Obs: O aval do orientador poderá ser representado pelo envio desta declaração pelo email pessoal do mesmo.

Goiânia, 30 de Nov. de 2021

