

## O currículo do Novo Ensino Médio, decolonialidade e descolonialidade: Perspectivas para o combate ao racismo na escola

Diego Correia Machado<sup>1</sup>

Secretaria Estadual de Educação e Cultura/SEE-AC, Rio Branco, Brasil

CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Brasil

### RESUMO

O presente texto refere-se às discussões das questões educacionais e das recentes reformas curriculares postas em curso, apresentando uma análise acerca de sua estrutura e da presença da questão afro-brasileira e indígena no que preconiza o texto oficial, objetivando analisar o modo como o racismo é acentuado no Currículo do Novo Ensino Médio (NEM) a partir da implementação da lei nº 13.415/2017 e a oposição deste com a perspectiva teórico-prática decolonial, verificando em que medida essa corrente de pensamento está em contraposição e pode minimizar ou mesmo erradicar os danos oriundos dos atos de racismo, reforçados nesse tipo de currículo por itinerários formativos. Sendo de caráter bibliográfico e documental, esse estudo tem referencial teórico em Santos (2010); Mignolo (2017a) e a Lei nº 13.415/2017 bem como suas aparentes e possíveis justificativas epistemológicas. A partir da inserção do NEM analisamos que os atos de racismo ocorrem até mesmo de forma velada dentro da organização curricular, nesse aspecto entendemos que os itinerários formativos atuam para acentuar o racismo no processo de ensino-aprendizagem, trazendo a necessidade de o combatermos conforme o uso da atitude decolonial e descolonial visto que essa perspectiva valoriza as culturas dos sujeitos tidos como marginalizados.

**Palavras-chave:** Racismo; Currículo; Decolonialidade; Novo Ensino Médio.

### ABSTRACT

This text refers to discussions on educational issues and recent curricular reforms currently underway, presenting an analysis of their structure and the presence of Afro-Brazilian and indigenous issues in the official text, with the aim of analyzing how racism is emphasized in the New High School Curriculum (NEM) since the implementation of Law No. 13,415/2017 and its opposition to the decolonial theoretical-practical perspective, verifying to what extent this current of thought is in opposition and can minimize or even eradicate the damage caused by acts of racism, reinforced in this type of curriculum by educational itineraries. Being bibliographic and documentary in nature, this study has a theoretical reference in Santos (2010); Mignolo (2017a) and Law No. 13,415/2017, as well as its apparent and possible epistemological justifications. Based on the inclusion of NEM, we analyze that acts of racism occur even in a veiled form within the curricular organization. In this regard, we understand that educational pathways act to accentuate racism in the teaching-learning process, bringing about the need to combat it using decolonial and decolonial attitudes, since this perspective values the cultures of subjects considered marginalized.

**Keywords:** Racism; Curriculum; Decoloniality; New High School.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: Secretaria Estadual de Educação e Cultura/SEE-AC, Rua Rio Grande do Sul, nº 1907 – Bairro Volta Seca, Rio Branco/AC – CEP: 69911-018, Brasil.

Endereço de e-mail: diego.machado@ufac.br.

## 1. Introdução

O racismo é uma problemática oriunda dos tempos coloniais no Brasil e ao redor do mundo. Dele surgem mazelas sociais e educacionais incomensuráveis, fazendo com que haja a necessidade de o próprio sistema educacional viabilizar maneiras de combatê-lo. Não obstante a isso, o currículo do Novo Ensino Médio (2017) trabalha com a concepção de competências e habilidades, diretrizes essas que levam a uma prática educativa pouco contributiva, nesse ponto de vista, com a formação de qualidade dos estudantes do ensino médio.

Essa percepção surge a partir de várias constatações e implicações negativas que geram tais diretrizes do NEM. Uma delas é a exacerbada carga-horária que potencializa o trabalho docente, precarizando e inviabilizando um trabalho de qualidade com os estudantes. Aliado a isso deduzimos a problemática do racismo que é reforçado por perspectivas tecnicistas de aprendizagem. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar como o racismo é manifestado num currículo dessa natureza, por itinerários formativos, e posteriormente demonstrar como a decolonialidade apresenta boas razões e mecanismos que podem colaborar no combate aos atos de racismo viabilizados pelo currículo do NEM.

A teoria decolonial se trata de uma corrente de pensamento latino-americana que objetiva fazer uma espécie de reconstrução da nossa identidade visto que o nosso “ser”, tendo como pano de fundo essa compreensão, é constituído a partir de relações etnocêntricas europeias. Nesse sentido, um dos principais expoentes desse pensamento é o latino-americano Walter Dignolo (2017a) que em seu texto *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade* expõe que até mesmo o nome “América Latina” é consequência originária do colonialismo do saber. Sendo assim, é necessário recriar nossas identidades enquanto sujeitos que poderão se tornar livres das amarras exercidas pelo controle socioeconômico eurocêntrico.

Do ponto de vista decolonial, o racismo é uma forma de perpetuar a colonialidade do saber na medida em que marginaliza os sujeitos considerados diferentes (em gênero, classe, etnia etc.) e por essa razão estão “às margens” da sociedade, não por vontade própria, mas impelidos por uma sociedade do capital, movida pelo consumo exagerado e o tecnicismo na educação e o trabalho. Em nível educacional essas perspectivas são inseridas por intermédio do currículo, a exemplo do NEM instituído pela Lei-decreto nº 13.415/2017 no governo do então Presidente Michel Temer.

Dessa forma, para estudar a relação do Novo Ensino Médio com os atos de racismo propomos dividir o presente estudo em 3 etapas: a) A Reforma do Ensino Médio de 2017 e as Implicações Racistas de um Currículo por Itinerários Formativos; b) As Epistemologias “Norte-Sul” Ignoradas No/Do Currículo do Novo Ensino Médio; c) A Decolonialidade e Descolonialidade: possíveis formas de combate ao racismo na escola.

## 2. A reforma do Ensino Médio de 2017 e as implicações racistas de um currículo por itinerários formativos

A Lei nº 13.415/2017 promulgada no governo de Michel Temer, após o golpe de 2016 que marcou a democracia brasileira com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) que, dentre outras mudanças significativas, implementou os chamados itinerários formativos para os estudantes do Ensino Médio (EM). Esse novo currículo imposto no EM funciona, segundo o que preconiza a lei, de modo a oferecer aos estudantes a oportunidade de escolherem quais disciplinas, dos componentes curriculares disponibilizados, eles desejariam cursar no percurso da sua formação básica.

A reforma do EM, nessa perspectiva, finda em promover algumas mazelas educacionais no país, às quais, em especial, destacamos aquelas resultantes em atos de racismo. Mais especificamente, estamos a delimitar e apontar os postulados colonialistas que geram uma práxis – articulação teórico-prática – educativa que se estabelece a partir de princípios (economicistas-mercantilistas) que, na prática, vem a marginalizar e subalternizar determinados sujeitos que não se enquadram no contexto de um currículo tradicional desse gênero.

Nesse ponto destacamos a percepção de Santos (2016, p. 24, grifo nosso) quando este afirma que “o preconceito colonial constitui a chave para compreendermos a dificuldade que a Europa tem em aprender com o mundo”, o que implica diretamente na, para os colonizadores, impossibilidade de conceber outros modos de vida, outras epistemologias, conseqüentemente outros sujeitos e suas pedagogias conforme assinala Arroyo (2014) numa perspectiva cultural diversa no que concerne ao processo político-pedagógico desses sujeitos na escola.

Os sujeitos colonizados são levados a acreditar que existe uma sobreposição cultural considerada superior na qual estabelecem e fixam uma relação de poder que se traduz em uma opressão e exploração por parte da classe dominante sobre as classes menos favorecidas. Nesse sentido, a própria linguagem subsidia as condições da exploração já que é por intermédio dela que se faz valer a “coerção cultural”, dessa forma a linguagem exerce uma função preponderante nas relações de poder na escola e sociedade.

Para o autor, nesse contexto, os conceitos de modernidade e desenvolvimento são resultantes de uma exploração cultural que mostra a forte presença da concepção eurocêntrica de mundo embutida nas relações de poder colocando a culturalidade europeia como modelo de hábitos e costumes sociais bons e desejáveis para todos, fazendo com que nesse processo as identidades típicas de outras nações e povos sejam ofuscadas por essa propaganda eurocêntrica de uma suposta melhor perspectiva cultural.

Aliado a linguagem e os conceitos construídos no entorno da modernidade e desenvolvimento, encontramos a questão do nacionalismo que, dentre outras finalidades, busca alocar a visão cultural dominante como única e desejável, sendo esta homogênea e insuperável na medida em que ignora as demais concepções culturais e sociais do restante do mundo. Nessa perspectiva, segundo Homi Bhabha (1998).

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provadas jamais no discurso (Bhabha, 1998).

Vemos que a estratégia da classe dominante é implementada arditosamente, considerando a visão eurocêntrica como espécie de mediadora da “qualidade cultural”, uma vez que para determinar a natureza da bondade da cultura ela deve necessariamente estar alinhada ao discurso colonialista.

Mas a questão central a que se coloca nessa parte do nosso trabalho é a seguinte: como as relações de poder, utilizando como ferramenta a própria linguagem no discurso, pode estabelecer a prática curricular considerada a mais “efetiva”, por assim dizer, no âmbito do fazer pedagógico nas escolas? Tentamos responder à essa e outras questões no tópico a seguir.

A Lei nº 13.415/2017 fixa como obrigatórias, nos componentes curriculares dos três anos do EM, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas são diluídas no currículo como itinerários formativos. A grande problemática que se suscita com essa nova configuração da “grade” curricular gira em torno da precarização do processo formativo-escolar.

Dessa maneira, para se alcançar os objetivos impostos pela famigerada pedagogia do “aprender a aprender”, traduzidas em competências e habilidades, impõe-se um currículo que, de acordo com De Olivera e Da Silva (2023, p. 4) “pode ter consequências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais, sobre a sua relação de força e, assim, sobre o resultado de seus confrontos”. Essas consequências reverberam mais acentuadamente, em geral, nas relações de trabalho em decorrência da mão-de-obra produzida pela escola.

De modo que o modelo escolar ora apresentado por intermédio dessa nova configuração curricular faz parte de um plano neoliberal para garantir a perpetuação da produção de mão-de-obra “qualificada” onde cooptam pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Essa lógica de funcionamento da escola se constitui em uma formação prioritariamente técnica onde os estudantes são vistos como meras ferramentas da estrutura mecanicista e organizacional advinda do modelo empresarial da escola.

O currículo por itinerários formativos não é somente danoso a qualidade formativa dos estudantes como também não entrega aquilo que promete tendo em vista que os estudantes, comumente, ainda saem do ensino médio sem mesmo uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Ao se apresentar como uma “inovação” na educação, o NEM, na prática, não cumpre os seus desígnios a que se propõe e ainda que cumprisse não seria consistente a uma formação de qualidade já que a perspectiva técnica da formação é prioritária nessa agenda educacional.

O NEM também traz uma mudança significativa na carga-horária do EM de acordo com o que prevê o § 1º da Lei nº. 13.415/2017:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Desse modo os estudantes e professores ficaram extremamente sobrecarregados de atividades na escola, o que gera por consequência uma precarização do trabalho docente que afeta dialogicamente o processo educativo. Se trata, portanto, de um modelo educacional que se mostra pouco contributivo para a qualidade da formação humana e cidadã dos estudantes tendo em vista todas as precariedades que assolam a concretude desse modelo escolar. Essas debilidades que se apresentam no documento oficial do NEM podem tomar proporções práticas extremamente negativas para o processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas mazelas se trata dos atos de racismos que são viabilizados por um currículo dessa natureza. Ocorre que o processo mecanicista de ensino enseja a formação do ponto de vista pragmático e pouco flexível na perspectiva humanizadora.

Nesse sentido, os itinerários formativos legitimam formas de preconceito à medida que padroniza a formação educacional com base em uma perspectiva tecnicista. O racismo se destaca como um desses tipos de preconceito que aparecem nos textos curriculares por vezes de forma implícita e/ou oculta. A segregação promovida pelo racismo se assemelha aos preceitos fundamentais do NEM já que este objetiva um currículo em sentido funcionalista, isto é, voltado para a “regulação, privatização e terceirização (...) apresentados como neutros e necessários à manutenção de uma dada hegemonia educacional” (Machado, 2013, p. 110, grifo nosso).

Assim, quando a reforma do NEM prevê a sistematização dos conteúdos de ensino ela promove a prioridade por aquilo que se convencionou chamar de ciência, o modelo europeu e capitalista do fazer científico. Nesse aspecto, os itinerários formativos funcionam como “amarras pedagógicas” que direcionam, primeiramente, para a formação ao mundo do trabalho.

Dessa maneira os sujeitos marginalizados (que estão à margem da sociedade do capital) são tidos como inferiores, detentores de “não-saberes” – os considerados não-científicos – o que justifica a “importância do Movimento Negro para dar visibilidade aos sujeitos que antes eram inferiorizados na sociedade, retirando-os dessa suposta “inferioridade” que é propagada pelo racismo e dando-lhes um status de empoderamento” (Pereira et al., 2020, p. 120).

Os itinerários formativos reforçam a suposta “inferioridade” atribuída a esses sujeitos uma vez que determina que tipo de saberes se constituem como verdadeiros e científicos, estabelecem normas e padrões ao passo em que não discutem as necessidades individuais e particulares dos educandos. Em suma, a reforma do NEM prioriza uma formação técnica e prioritariamente voltada para questões trabalhistas-mercantis, nesse contexto, resta concluir que o racismo é reforçado por esse tipo de currículo.

### **3. As epistemologias “Norte-Sul” ignoradas no/do currículo do Novo Ensino Médio**

As epistemologias “norte-sul” é um termo aqui utilizado para designar uma marginalização mais acentuada dos estudantes do Ensino Médio, de modo que o currículo (“tradicional”) seja uma espécie de catalizador da inferiorização desses sujeitos. Santos e Meneses (2010) definem as Epistemologias do Sul como um apanhado de intervenções epistemológicas opostas aos conhecimentos dominantes na sociedade capitalista tendo em vista a lógica do reconhecimento dos saberes científicos.

Da mesma maneira, as epistemologias norte-sul ignoradas cumprem o objetivo conceitual de demonstrar as perspectivas epistêmicas de sujeitos marginalizados a partir da contrariedade à concepção descrita acima. Nesse aspecto, atos de racismo são possibilitados conforme se acentua a desvalorização dos indivíduos considerados “fora dos padrões”, aqueles que não seguem estritamente as regras impostas pelo sistema tradicional do modelo educacional capitalista-mercantil.

Embora o intuito deste trabalho não seja centralizar discussões acerca da pedagogia das competências, típico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante ressaltar que a percepção dos estudantes sobre as disciplinas escolares é preponderante para compreender mais profundamente o fenômeno racista que se é imposto por intermédio do currículo do NEM e suas demandas.

É salutar, neste ponto de vista, destacar que o currículo a que estamos no referindo em tom crítico se apresenta como “novo” na medida em que tenciona a “institucionalização da educação de massas” (Silva,

1999, p. 22), que vai de encontro a uma educação emancipadora e libertadora conforme “trata-se de um currículo não contaminado pelo ritmo da economia global, condicionado ao alcance de competências e habilidades fundadas em pragmatismos neotecnistas a serviço da preparação de mão de obra para o mercado” (Machado, 2013, p. 109, grifo nosso).

Em outros termos, a educação básica é precarizada ao mesmo tempo em que surge a “necessidade” meramente conteudista da formação técnica dos alunos, numa perspectiva curricular desse gênero. Essa relação e modo de ver o sistema educacional desemboca em tensões e disputas ideológicas que tendem, de modo geral, a não promover uma formação humana equitativa com base em fundamentos epistemológicos da diversidade cultural e científica (Arroyo, 2013).

Esses outros sujeitos aparecem com determinadas peculiaridades que na maioria das vezes é ignorada não somente pela matriz curricular do NEM como também pelo próprio cotidiano da escola. As diferenças individuais são aquilo que tornam os sujeitos únicos e detentores de saberes particulares, nesse sentido o currículo do NEM suprime essas particularidades ao ponto de se aproximar de uma percepção europeia de educação e visão de mundo ao passo que resistem, segundo Santos (2016, p. 26) “em reconhecer histórias, práticas, saberes e soluções para além da história e das teorias, alegadamente universais, produzidas no ocidente”. Esse tipo de currículo produz um pensamento abissal acerca dos sujeitos em formação de forma a marginalizá-los em seus próprios contextos. De acordo com Santos (2016):

No meu entender, o pensamento abissal moderno é-o, porque ainda largamente definido pela permanência das lógicas através das quais a experiência colonial moderna dividiu o mundo entre zonas metropolitanas e zonas coloniais. Ou seja, a força metafórica das linhas globais que dividiram o mundo sobrevive à cartografia literal que dividiu o velho do novo mundo em toda a modernidade colonial. Desse modo, subsistem as linhas abissais naquilo que é hoje o pensamento europeu e o pensamento ocidental, falamos de linhas que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que, “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2016, p. 27).

Vemos que a história das divisões de classe já é algo bastante problemático na compreensão do autor. Nesse contexto, ao separar os homens em classes de ricos, pobres, brancos, negros etc., o sistema capitalista produziu enormes mazelas. Sendo assim, quando esse mundo passa a fixar a existência diferenciada da subsistência – classes “altas” e “baixas” – acaba por promover a inexistência de sujeitos a que o autor chama de abissal. É justamente desses sujeitos que estamos a falar na abordagem que apresentamos neste tópico. Sujeitos marginalizados (e não marginais) que sofrem as consequências desse separatismo absoluto que está implícita e explicitamente, de forma sistemática, corroborando com as inexistências geradas nesse sistema capitalista-mercantil.

Assim, o sistema do capital trabalha para que tais sujeitos sejam, segundo Arroyo (2014, p. 41) “inferiores em valores, moralidade, competências, inclusive inconsciência”. O que significa tratá-los como não-sujeitos, e organizar um sistema de ensino que seja prioritariamente capaz de formá-los para o mercado de trabalho. Dessa forma, os indivíduos vistos como “marginais” acabam sendo, como afirma Arroyo (2014) funcionais e alimentam políticas e pedagogias e o próprio pensamento socioeducativo. Nesse sentido há territórios em disputa nesse aspecto curricular do processo e estrutura de ensino-aprendizagem. Arroyo (2013) considera, dessa maneira, que se os sujeitos são outros, resta que nós, profissionais da educação, devemos ser outros profissionais.

Portanto, o papel que devemos cumprir é muito mais profundo do que contrariar a vã “filosofia europeia” que vem, de acordo com Santos (2016, p. 28, grifo nosso) “anunciando a ciência moderna como a forma válida e universal de conhecimento”. Devemos nos engajar de maneira salutar na luta pela equidade de ensino na estrutura curricular de ensino uma vez que essa consciência educacional, para Machado (2013, p. 121) “implica discutir e definir que conhecimentos são válidos para uma determinada sociedade”.

Destacado “mais ou menos” em que aspectos nos referimos quando falamos de outros sujeitos, resta-nos relacionar propriamente o racismo com essa inserção curricular que é consequência dessa marginalização dos sujeitos. Desse modo, desde os primórdios da colonização do Brasil há o aprofundamento das questões racistas, conquanto “O modelo era evidentemente etnocêntrico, e o que não correspondia ao que se conhecia era logo traduzido como ausência ou carência” (Schwarcz, 2012, p. 15).

Trata-se de uma historicidade que demonstra em sua raiz o modo como os sujeitos eram marginalizados, sobretudo os negros. Ainda que seja um fenômeno extremamente distante do nosso ponto de vista histórico, não se suprimiu o posicionamento eurocêntrico que se espalhou pelas colônias europeias e mundo afora de tratar o diferente como um outro subalternizado, inferiorizado e marginalizado.

Essas outras epistemologias, modos de vida e de ser, de viver e conquistar, de existir e “subsistir”, também constituem conhecimentos válidos e almejavéis do ponto de vista da alteridade, nisso consiste entendermos de uma vez por todas o que destaca Santos (2016, p. 31, grifo nosso): “refletir sobre as condições que possibilitam a aprendizagem mútua implica a possibilidade de construção de uma nova visão da Europa, reconhecendo que a antiga, no mínimo, perdeu a incontestada validade e funcionalidade”.

Dessa forma, o NEM parece trabalhar com uma concepção educacional diversa a essa perspectiva da pedagogia da alternância ou crítica, estando esse currículo contrário a uma percepção vinculada a “relação entre currículo, cultura e cotidiano” (Machado, 2013, p. 121). É fundamental que os profissionais docentes compreendam essa dinâmica tripla uma vez que esse tripé metodológico e didático pode ser capaz de fomentar pedagogias mais diversificadas e aplicadas a sujeitos de diferentes culturas e sociedades.

Não obstante a isso, é a capacidade técnica aliada ao didatismo em sentido crítico que pode oferecer uma educação equitativa, diferenciada, mais qualitativa e pouco excludente. Tornando a escola um espaço-tempo de acolhimento e representações de saberes. A próxima unidade ou tópico deste trabalho irá evidenciar a corrente teórica específica que pode auxiliar nessa percepção sobre os sujeitos, implicando em uma forma eficaz de combate ao racismo na escola.

#### **4. Decolonialidade e descolonialidade: possíveis formas de combate ao racismo na escola**

A perspectiva decolonial é concebida como “nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (Mignolo, 2017a, p. 6, grifo nosso). Essa percepção colonial consiste em submeter os sujeitos em geral aos desígnios de uma determinada concepção hegemônica de ser, saber e poder. Esse esforço de superação ao colonialismo se faz necessário à medida que a retórica da modernidade remete aos discursos mercantilistas que são intrínsecos ao sistema do capital que vivemos. Em outras palavras, o capitalismo leva ao sistema de classes que por sua vez divide os seres humanos fazendo-os submeter uns aos outros a padrões de convivência pré-determinados.

Nesse contexto, o decolonial deve agir em conformidade para resolver problemáticas oriundas do colonialismo visto que:

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial (Mignolo, 2017a, p. 6).

Isso significa que o objetivo do decolonial não é transmitir um saber – aos quais aqueles sujeitos já possuem – mas justamente promover atitudes descoloniais como forma de desacelerar o avanço do colonialismo enraizado no espírito latino-americano. Isso se evidencia ao passo que “a hierarquização e o controle das diferenças culturais e sociais foram estabelecidos pelos europeus como princípios fundamentais da ordem social colonial, e continuaram a funcionar após a independência dos países latino-americanos” (Quijano, 2014, p. 28, grifo nosso).

A colonialidade assentou sua “cosmovisão” em alguns pilares fundamentais que partem nos termos da “salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia” (Mignolo, 2017b), e assim, a etapa inicial se deu pela retórica da salvação – que metafisicamente se daria através da adesão ao cristianismo –, a segunda etapa consistia em submeter os não europeus aos seus padrões e visão de mundo unificada, de modo que o processo de “purificação” se daria pela “civilização” dos povos.

O advento dos avanços tecnológicos surgidos na Europa Ocidental e nos Estados Unidos conjuntamente com os valores corporativos que foram sendo incorporados pela elite capitalista fez com que “a própria administração se tornasse o principal centro da vida social e do conhecimento” (Mignolo, 2017a, p. 9). Dessa

forma, era necessário a qualificação para esse ramo de trabalho, e assim grande parte do sistema capitalista passou a obedecer a esse modo de funcionamento, levando a supervalorização da tecnologia.

Portanto, são exigidos do trabalhador certa eficiência e conhecimentos que sejam adequados para a execução desses trabalhos. O meio corporativo então passou a exigir tais demandas, fazendo com que a lógica da produção fosse influenciada pelos valores corporativos que

(. . .) requerem a eficiência: quanto mais se produz, quanto maiores os ganhos, tanto mais feliz se deveria estar. A tecnologia tem treinado os seus próprios especialistas, que são pagos para “melhorar” a administração tecnológica de tudo. No caso da formação e educação, a revolução tecnológica está criando um novo tipo de sujeito, cujo “conhecimento” consiste em passar o tempo empacotando o “conhecimento” segundo as opções tecnológicas do menu. O “pensamento tecnológico” toma o lugar do pensamento em geral e das disciplinas como a filosofia e o aspecto filosófico de todo o conhecimento, reduzindo-os a um pacote tecnológico de opções. (Mignolo, 2017a, p. 9)

A felicidade, dessa maneira, é intimamente atrelada aos valores de consumo nessa perspectiva produtivista, fazendo com que a sociedade enxergue os prazeres momentâneos do consumismo como algo que genuinamente traz aquilo que chamamos de felicidade. Nesse sentido, está aparecendo um novo sujeito no horizonte, o sujeito afetado pelo produtivismo da mentalidade capitalista, onde a lógica do pensamento tecnológico substitui os conhecimentos de ordem críticas e práticas no âmbito das disciplinas como Filosofia, História, Artes etc.

Assim, o “colonialismo” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder” (Mignolo, 2017b, p. 13), que vai se estabelecendo de forma sistemática no modo de vida da sociedade. Essa matriz colonial de poder é sustentada pelo modernismo, o discurso que toma o progresso, o desenvolvimento tecnológico e “social”, em síntese, ao que nos condiciona para a suposta “felicidade”, como justificativa para a violência colonial. Desse modo, a “descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (Mignolo, 2017b, p. 13).

Nesse quesito é imperativo, se quisermos nos tornar efetivamente decoloniais ou descoloniais, que nos atentemos aos falsos discursos que moldam os aspectos coloniais do poder. Essa concepção tem sua gênese a partir da Conferência de Bandung (1955) no qual (Mignolo, 2017b, p. 14, grifo nosso), “as bases históricas da decolonialidade se encontram (. . .) o principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista” e o caminho que conseguiram encontrar para superar o colonialismo é o processo de descolonização. Não se tratava de uma alternativa como “terceira via”, mas se desvincular das grandes narrativas advindas do Ocidente (o colonialismo).

Descolonizar não significa adotar um novo “paradigma” daquilo que representa a realidade e a validade de algo pretensiosamente universal e válido em todo o planeta, para além disso, descolonizar é desfazer processos coloniais, retomar as próprias identidades e trilhar caminhos de independência frente aos próprios modos de ser e suas culturas. Portanto, é nesses moldes que devemos pensar o currículo escolar frente às necessidades de combate ao colonialismo e suas facetas, especificamente aqui nos interessa utilizar-nos do ponto de vista decolonial e descolonial como forma de combate ao racismo na escola.

Nesse contexto, a teorização crítica sobre o currículo esteve a princípio concentrada na análise da dinâmica de classes, dessa maneira “ficou logo evidente que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não poderiam ficar estritas à classe social” (Silva, 1999, p. 99).

Essa compreensão nos leva a tratar o currículo escolar como algo além de uma mera disposição de conteúdos e disciplinas escolares, pois “não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica” (Mignolo, 2017b, p. 15). Sendo assim, de acordo com Silva (1999, p. 99) a teoria crítica do currículo havia de levar em conta também as desigualdades educacionais centradas em relações de gênero, raça, cor, etnia etc., visto que, ainda mais importante do que compreender a existência delas era explicar e descrever as complexas relações interpessoais que acontecem entre esses sujeitos.

Fazer isso seria, além de perpetuar o racismo, colaborar com a manutenção do colonialismo tendo em vista que as formas de preconceito se manifestam implícitas e explicitamente, dentro do texto curricular isso é evidenciado pelas características técnicas do processo de ensino-aprendizagem, no modo como é organizado

as cargas-horárias docentes, a estrutura e funcionamento do ensino bem como seu espaço físico. Em outras palavras,

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (Mignolo, 2017).

Nesse sentido o colonialismo, para se manter sempre enraizado em uma sociedade, ele é incorporado de modo a classificar em uma hierarquia (visível e invisível) aqueles estatutos epistemológicos considerados válidos e inválidos do ponto de vista epistêmico-científico. O que significa perpetuar o privilégio das ontologias e epistemologias europeias. Assim, os currículos vão se construindo baseado nesses “paradigmas” europeus.

Mas apesar das contribuições da perspectiva crítica da teoria do currículo, elas “deixaram de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo” (Silva, 1999, p. 99). Desse modo, “novo Mundo e a América são invenções européia-cristãs, cujos agentes foram as monarquias e, em seguida, os estados-nacionais do Atlântico” (Mignolo, 2008, p. 239), e é preciso quebrar essa corrente europeia, traçando relações decoloniais e descoloniais nas propostas metodológicas de ensino que nascem a partir do currículo.

A consciência de que o currículo é dinâmico, extrapola os limites do conteudismo e pode abarcar em suas metodologias as didáticas críticas é fundamental para lançarmos mão de alternativas para a luta contra o colonialismo. Se trata de compreendermos os sujeitos em formação como detentores de conhecimentos e modos de vida próprios, que ao inserir-se no ambiente de ensino-aprendizagem reconhecemos “a rica pluralidade de experiências sociais que tornam dinâmica e tensa a sociedade” (Arroyo, 2013, p. 124).

Com isso podemos ver como o processo de ensino-aprendizagem produz currículos em disputa que colocam esses sujeitos em plena evidência no espaçotempo da escola. Desse modo, o racismo só pode ser combatido a partir da necessidade de introduzirmos essas pedagogias em que reconhecemos os outros sujeitos como dotados de significados em suas bagagens culturais próprias.

## 5. Considerações finais

O Novo Ensino Médio, NEM, que foi instituído pela Lei nº 13.415/2017 trouxe diversas consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais destacamos os atos de racismo que são viabilizados pelo currículo conduzido epistemologicamente pelos chamados itinerários formativos. Em tese, essa organização curricular, que gira em torno de competências e habilidades, tal qual aludido na BNCC, retrata em seu discurso pedagógico um processo de aprendizagem que tenciona tornar os estudantes protagonistas da sua própria aprendizagem, nesse contexto o modelo de ensino proposto tem por objetivo a formação técnica, cidadã e adequada para a inserção destes no mercado de trabalho.

No interior desse discurso podemos apontar justificativas que levam ao entendimento de que a educação deve ser mecanizada para atender às demandas dos setores empresariais, ao passo em que esse sistema consiste em focalizar nas disciplinas mais técnicas que segundo, essa lógica produtivista, leva à ascensão social. Contudo, ao pautar-se pelos itinerários formativos na organização do currículo escolar do NEM, deixa-se de lado as chamadas epistemologias norte-sul, isto é, as perspectivas culturais que são diversas ao padrão etnocêntrico, promovendo uma estrutura de ensino tecnicamente racista, exacerbadamente elitista e excludente.

Desse modo há diminutas contribuições que um currículo crítico pode viabilizar diante de uma organização dessa natureza, pois, a estruturação dos itinerários formativos pouco contribui para a inserção de um currículo mais crítico e dinâmico. Essa forma de conduzir o ensino gera uma aprendizagem prioritariamente conteudista, que se esforça para formar o tecnólogo tão somente, ao invés do sujeito emancipado, crítico e reflexivo. Esse projeto levou até mesmo a remoção de componentes curriculares essenciais para a formação didático-pedagógica desse tipo, como por exemplo as disciplinas de Filosofia, Artes e História, que passaram

a integrar itinerários formativos a partir do 2.º ano do Ensino Médio, já que no 1.º ano não mais podem estudar disciplinas para além de Português e Matemática.

Diante desse cenário é necessário que haja uma atitude pedagógica, metodológica e didática que seja capaz de reinventar o currículo, tornando a inserção dos sujeitos “marginalizados” mais presente, evidente e constitutivo do espaço-tempo escolar. Nessa perspectiva propomos a introdução da atitude decolonial e descolonial que pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem visto que também atuará no combate ao racismo ao passo que valoriza as culturas dos sujeitos tidos como marginalizados.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo: território em disputa* (5ª ed.). Vozes.
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2ª ed.). Vozes.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Brasil. (2017, 16 de fevereiro). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- De Oliveira, A. M., & Da Silva, M. R. (2023). Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a experiência das escolas-piloto. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e14343. <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14343>
- Machado, T. M. R. (2013). O currículo do ócio: da negação à ressignificação. In G. R. Albuquerque et al. (Orgs.), *Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: Diáspora Amazônicas*. Edufac.
- Mignolo, W. (2008). Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção decolonial. *Caderno CRH*, 21(53), 239–252.
- Mignolo, W. (2017a). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94). <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Mignolo, W. (2017b). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12–32.
- Pereira, E. G. B., Carmo, K. C., Pereira, M. D., & Moura, S. S. (2020). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas de emancipação. *Em Favor de Igualdade Racial*, 3(1), 118–132.
- Quijano, A. (2014). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). CLACSO.
- Santos, B. S. (2016). Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. *Sociologias*, 18(43), 24–56. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004302>
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010). Introdução. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 9-22). Cortez.
- Schwarcz, L. M. (2012). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. Claro Enigma.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (8ª ed.). Autêntica Editora.