



**PBPC**  
ISSN 2674-9432



**Qualis A3**  
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no  
Google Acadêmico

## **ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: A FILOSOFIA AFRICANA NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS**

*Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato, Heloize da Cunha Charret*



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n1p2878-2900>

Artigo recebido em 18 de Janeiro e publicado em 18 de Março de 2026

### **ARTIGO ORIGINAL**

#### **RESUMO**

O presente artigo analisa o caráter eurocêntrico das políticas curriculares brasileiras e a marginalização da filosofia africana no contexto educacional. O objetivo é compreender como documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, reproduzem a colonialidade do saber, bem como investigar o potencial das epistemologias do Sul para a construção de um currículo mais plural e inclusivo. A pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de análise documental das referidas políticas educacionais, articulada a referenciais teóricos decoloniais. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços legais no reconhecimento da diversidade étnico-racial, persiste a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica, que limita a inserção efetiva de saberes africanos e indígenas, reforçando práticas de silenciamento e epistemicídio. Conclui-se que a superação desse paradigma exige não apenas mudanças normativas, mas também transformações na formação docente, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, de modo a promover uma ecologia de saberes e a valorização da filosofia africana como fundamento para uma educação democrática e emancipatória.

**Palavras-chave:** Currículo; Eurocentrismo; Filosofia Africana



## **ABSTRACT**

This article analyzes the Eurocentric character of Brazilian curriculum policies and the marginalization of African philosophy within the educational context. Its objective is to understand how official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC), Law No. 10,639/2003, and Law No. 11,645/2008, reproduce the coloniality of knowledge, as well as to investigate the potential of Southern epistemologies in fostering a more plural and inclusive curriculum. The study adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on documentary analysis of these educational policies, articulated with decolonial theoretical frameworks. The results reveal that, despite legal advances in recognizing ethnic-racial diversity, the hegemony of a Eurocentric epistemology persists, limiting the effective inclusion of African and Indigenous knowledge and reinforcing practices of silencing and epistemicide. It is concluded that overcoming this paradigm requires not only normative changes, but also transformations in teacher education, teaching materials, and pedagogical practices, in order to promote an ecology of knowledge and to value African philosophy as a foundation for a democratic and emancipatory education.

**Keywords:** Curriculum; Eurocentrism; African Philosophy

**Instituição afiliada** – UNESA – Universidade Estácio de Sá .

**Autor correspondente:** Ma. Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## **1 INTRODUÇÃO**

As políticas educacionais de currículo no Brasil trazem em seu bojo a epistemologia eurocêntrica, que funda o projeto colonizador do dominador para nossas terras. O epistemicídio foi praticado pelo colonizador para difundir a identidade e a ciência europeia como a única válida e a única legítima. Muito embora o processo colonizador territorial tenha se encerrado ainda no século XVIII, continuamos epistemologicamente colonizados, porque continuamos constituindo nossos processos de ensino e aprendizagem por meio de currículos que se mantêm negando saberes de povos que também formam a nação, mas que foram historicamente subalternizados, como os povos africanos e indígenas.

Meneses e Santos (2009) explicam que, na realidade, sob a justificativa de uma 'missão de colonização', o projeto colonial buscou uniformizar o planeta, apagando as particularidades culturais. Esse processo resultou em um grande desperdício de vivências sociais e na diminuição da pluralidade epistemológica, cultural e política global. À medida que essas vivências e essa diversidade persistiram, elas foram subordinadas ao paradigma epistemológico predominante: passaram a ser classificadas (e muitas vezes acabaram se auto-classificando) como conhecimentos locais e contextuais, válidos apenas em duas situações: como insumos para o progresso do saber científico e como ferramentas de controle indireto, criando nos povos oprimidos a falsa percepção de autodeterminação.

A redução de uma auto-referência autêntica não constituiu apenas uma perda do conhecimento, mas também, e principalmente, uma perda da própria essência: saberes considerados inferiores associados a seres vistos como inferiores.

Nossa hipótese aqui é que três das mais importantes políticas curriculares brasileiras, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, são eurocêntricas e incapazes de superar o paradigma eurocêntrico. É nesse contexto que a literatura decolonial e as chamadas epistemologias do sul podem colaborar para superar essa relação de dominação que se baseia no conhecimento, especialmente se a filosofia africana deixar de ser silenciada pela elite política que faz nossas políticas curriculares.

Meneses e Santos (2009) apontam justamente a necessidade descolonização



do conhecimento, conectando de maneira coerente diversas perspectivas críticas à epistemologia contemporânea, desenvolvidas a partir de diferentes contextos e áreas do saber. Eles mostram que as epistemologias do Sul propõem um convite ao reconhecimento abrangente das experiências de conhecimento ao redor do mundo, incluindo, após uma reconfiguração, as vivências de conhecimento do Norte global. Isso possibilita a criação de novas conexões inesperadas e caminhos de diálogo. No âmbito epistemológico, assim como em outros, o mundo não pode se satisfazer com meras sumárias visões de si mesmo, mesmo ciente de que a 'narrativa completa e total' é inalcançável. A atenção deve se concentrar na valorização da diversidade de saberes para que a intenção e a compreensão das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas possíveis.

É a partir dessa perspectiva, focada na filosofia africana e nas epistemologias do sul, que construímos nosso problema de pesquisa e nossos objetivos, indicados a seguir: Como as políticas educacionais de currículo no Brasil perpetuam a perspectiva eurocêntrica de ciência, negando ou marginalizando as contribuições da filosofia africana, e de que maneira as epistemologias do sul podem contribuir para romper com esses paradigmas e promover uma educação mais inclusiva e plural?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como as políticas curriculares brasileiras reproduzem o eurocentrismo e investigar o potencial das epistemologias do sul para desconstruir essa hegemonia, promovendo a valorização da filosofia africana no contexto educacional.

De forma mais específica, pretende-se identificar como as políticas educacionais brasileiras negam ou marginalizam a filosofia africana e outras formas de conhecimento não ocidentais, além de investigar como o preconceito e as barreiras estruturais dentro das políticas curriculares impedem a disseminação das epistemologias africanas e decoloniais no currículo escolar.

Utilizando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, organizada como uma pesquisa documental, que se desenvolverá a partir da análise qualitativa das políticas curriculares brasileiras, focando em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas curriculares brasileiras, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, para identificar as manifestações de eurocentrismo e a ausência de epistemologias africanas.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Quijano (2006) enfatiza que a categorização racial da população e a antiga ligação entre as novas identidades raciais dos colonizados e as modalidades de trabalho não remunerado levaram os europeus a desenvolver uma visão particular da realidade. Para eles, o emprego remunerado era visto como um privilégio reservado aos brancos, os quais consideravam os colonizados como inferiores e, portanto, não merecedores de salários. Esses indivíduos eram vistos como naturalmente destinados a servir seus senhores. Além disso, a disparidade salarial entre as denominações raciais inferiores e os brancos para a mesma função, nas sociedades capitalistas contemporâneas, não pode ser compreendida sem considerar a hierarquização social racista que permeia o mundo. Em outras palavras, é uma questão que se relaciona diretamente com a colonialidade do poder capitalista global.

Para o autor, a fusão de diversas e variadas histórias culturais em um único domínio sob a influência europeia resultou em um ambiente cultural e intelectual que unificou todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, promovendo o capitalismo global. Dessa maneira, todas as experiências, histórias, recursos e criações culturais foram assimiladas em uma única ordem cultural global sob a supremacia europeia ou ocidental.

Assim, como parte do novo paradigma de poder global, a Europa também centralizou o controle sobre todas as dimensões da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e de sua produção. No processo que levou a esta configuração, os colonizadores realizaram operações diversas que moldaram um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e os povos das demais regiões do mundo, aos quais, além disso, foram atribuídas novas identidades geoculturais.

Inicialmente, eles expropriaram dos colonizados os que eram mais adequados ao progresso do capitalismo em benefício da Europa. Em seguida, reprimiram as diversas formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus sistemas de significado, seus universos simbólicos e modos de expressar a subjetividade.



Por último, os colonizadores impuseram, em graus variados, a adoção parcial da cultura dos colonizadores pelos colonizados, em tudo que fosse útil para a manutenção da dominação, tanto em aspectos materiais e tecnológicos quanto nos aspectos subjetivos, especialmente religiosos, como a religião judaico-cristã. Todo esse complexo processo resultou, em longo prazo, em uma colonização das perspectivas cognitivas, modos de dar sentido às experiências intersubjetivas e materiais, ao imaginário e às relações interpessoais, em suma, à cultura.

Santos (2008) aponta que o projeto imperial do colonialismo e do capitalismo em escala global gerou uma divisão profunda entre o que hoje chamamos de Norte global e Sul global. Essas duas tradições podem ser vistas como o Sul do Norte e, por isso, estão particularmente aptas a aprender com o Sul global e a colaborar na elaboração de epistemologias que ofereçam alternativas viáveis ao conhecimento ortodoxo e à razão inerte.

No momento atual, é principalmente a diversidade de saberes existentes que gera incerteza. O conhecimento que ignora é aquele que rejeita outros saberes que compartilham a tarefa interminável de interpretar as experiências do mundo. O pensamento ortodoxo e a razão inerte não conseguem nos guiar adequadamente diante dessa incerteza, pois fundamentam um tipo de conhecimento (a ciência moderna na sua concepção dominante) que compreende mal os limites do que é possível conhecer a partir das experiências e encontra ainda mais dificuldades em reconhecer outros saberes que coexistem nesse campo diversificado de conhecimentos.

Na verdade, segundo Santos (2008), mais do que uma falta de conhecimento sobre outros saberes, há uma recusa em reconhecer sua própria existência, como mostram as políticas curriculares brasileiras. Entre as experiências do mundo que são tratadas como não existentes, ganham destaque aqueles saberes que não se enquadram na lógica ortodoxa e na razão inerte. Assim, uma das dimensões essenciais da sociologia das ausências é a sociologia dos saberes ausentes, ou seja, a identificação dos conhecimentos que foram produzidos como inexistentes pela epistemologia dominante.

A dificuldade em realizar comparações reside no fato de que as relações entre diferentes saberes são marcadas por uma assimetria. Em teoria, cada saber é mais



ciente de seus próprios limites e potencialidades do que os limites e potencialidades de outros saberes. Essa assimetria representa o que chamo de diferença epistemológica. Ela se manifesta nas interações entre saberes presentes na mesma cultura, e ainda mais intensamente nas interações entre saberes de culturas distintas.

Essa dinâmica é complexa, pois, sendo de natureza epistemológica, se apresenta menos como uma questão de conhecimento do que como uma questão política. Em outras palavras, a assimetria entre saberes se sobrepõe à assimetria de poder. Em termos ideais, existem dois modos opostos de lidar com essa assimetria. O primeiro é maximizá-la, aumentando ao máximo a ignorância sobre outros saberes, ou seja, proclamando sua inexistência. Denomino isso de fascismo epistemológico, pois envolve uma relação violenta que busca destruir ou cancelar outros saberes. Trata-se de uma afirmação de força que silencia a epistemologia da força.

Santos (2008) discute que há um fascismo epistemológico, que se manifesta na forma de epistemicídio, sendo sua variação mais extrema a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais durante o colonialismo europeu, cujas marcas ainda persistem hoje, muitas vezes de formas menos evidentes. No extremo oposto, encontramos a tentativa de minimizar ao máximo essa assimetria nas relações entre saberes. A complexidade dessa abordagem reside no fato de que não pode ser realizada unilateralmente por um único saber; ao contrário, exige que outros saberes reconheçam a assimetria e a utilizem como base para comparações com outros conhecimentos.

Em outras palavras, a diferença epistemológica só pode ser reduzida por meio de comparações mútuas entre saberes, buscando limites e possibilidades interligadas. A essa abordagem de lidar com a assimetria chama de ecologia de saberes. A análise do autor sugere que têm prevalecido nas epistemologias hegemônicas da modernidade ocidental, assim como nas formas de racionalidade e de pensamento que elas promovem, representadas pela razão inerte e pelo pensamento ortodoxo.

Uma saída dessa lógica perversa é justamente o que Machado e Petit (2022) colocam como a aforreferenciação do currículo, que é justamente utilizando autores africanos para embasar o currículo. Refletir sobre o que significa um currículo negro sob a ótica da ação é considerar as dinâmicas do poder político, levando em conta os variados processos de colonização que moldaram nossas realidades e que continuam a



influenciar nosso cotidiano. Atualmente, nos deparamos com um currículo que é essencialmente monocultural, eurocêntrico, racista e machista, que ignora e marginaliza múltiplas culturas que contribuíram para nossa formação.

A transformação desse cenário é gradual e desafiadora, mas é absolutamente vital em uma época em que a descolonização representa uma forma de re-existência e celebração da vida. Em nossa situação, vivenciamos o silenciamento, a invisibilização, a desvalorização e a negatização do papel essencial que diversas culturas africanas desempenharam na construção da identidade do nosso país e na constituição de quem somos enquanto brasileiras e brasileiros.

De acordo com Machado e Petit (2022) o currículo é visto como um espaço de significado que está intimamente relacionado à formação das identidades sociais e é importante ressaltar que tanto a identidade quanto a cultura não são produtos finais ou definitivos. Assim, somos chamados a revisitar o continente africano, sem recorrer a estereótipos, para compreender a essência da nossa formação histórica. Esse reexame é constantemente influenciado por nossa herança africana, que nos acompanha ao longo do tempo e nos fortalece diariamente, especialmente se nossos currículos tiverem um olhar para a filosofias africanas.

Dessa forma, Machado e Petit (2022) percebem que romper com esse silenciamento nos possibilita entender uma diversidade que enriquece nossas vidas, transformando-nos em indivíduos encantadores, que buscam incessantemente o bem-estar próprio e de todos ao nosso redor. Na visão cosmológica africana, somos comparáveis a uma teia de aranha: ao tocar em um ponto da teia, todo o resto é afetado. Estamos todos interligados, fazendo parte de um todo e, ao mesmo tempo, sendo o todo que pertence a uma parte.

Portanto, com base nos autores, um currículo que incorpora referências da filosofia africana está impregnado por cosmovisões, que representam maneiras de sentir, perceber e pensar de forma integral; ou seja, a união entre corpo e mente em atividade. Assim, esse tipo de currículo é construído a partir de nossas experiências e percepções ligadas à nossa herança africana, seus princípios e belezas que influenciam nosso dia a dia. O currículo escolar não é o único aspecto importante, mas é fundamental que esteja conectado com todos e tudo.

Dessa forma, o currículo afrorreferenciado (apresenta uma visão



epistemológica variada e inclusiva, onde o intercâmbio de conhecimentos é fundamental. Nessa abordagem, os saberes são vistos de forma horizontal, sem hierarquias de superioridade ou inferioridade. Trata-se de um processo de experimentação constante para adquirir entendimento e promover mudanças, uma vez que a transformação é viável apenas por meio do conhecimento.

## 2. METODOLOGIA

A presente investigação inscreve-se no campo das abordagens qualitativas de pesquisa, assumindo caráter exploratório-interpretativo e descritivo-analítico, na medida em que busca compreender as racionalidades subjacentes às políticas curriculares brasileiras e problematizar os processos de produção, legitimação e hierarquização dos saberes no âmbito educacional. Tal perspectiva ancora-se na compreensão de que a realidade social é historicamente construída e atravessada por relações de poder, exigindo uma análise crítica dos discursos e das práticas que sustentam a hegemonia epistemológica eurocêntrica, conforme assinala Antônio Joaquim Severino (2016).

Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental crítica, centrada na análise de dispositivos normativos que orientam o currículo no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. A escolha desses documentos justifica-se por seu papel estruturante na organização curricular e por constituírem expressões materiais de disputas políticas e epistemológicas em torno da definição dos conhecimentos considerados legítimos no espaço escolar.

A análise dos dados foi conduzida a partir da análise de conteúdo em sua vertente categorial temática, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011), compreendida não apenas como técnica, mas como procedimento teórico-metodológico que possibilita desvelar sentidos explícitos e latentes nos textos analisados. O processo analítico compreendeu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com a construção de categorias orientadas por eixos como eurocentrismo, colonialidade do saber, epistemicídio, invisibilização e resistência epistemológica.



A sustentação teórico-metodológica fundamenta-se nas perspectivas decoloniais e nas epistemologias do Sul, com destaque para Boaventura de Sousa Santos (2009), cuja noção de ecologia de saberes tensiona a monocultura do conhecimento científico moderno, e para Aníbal Quijano (2005), com o conceito de colonialidade do poder, que evidencia a persistência de estruturas coloniais na produção do conhecimento. Articula-se, ainda, com as contribuições de Walter Mignolo (2003) e Catherine Walsh (2009), que enfatizam a necessidade de desobediência epistêmica e de construção de alternativas contra-hegemônicas no campo educacional.

Adicionalmente, a análise dialoga com o conceito de campo e poder simbólico de Pierre Bourdieu (1989), permitindo compreender o currículo como espaço de disputas pela legitimação de determinados capitais culturais, bem como com a perspectiva crítica de Michel Foucault (1979), ao considerar os documentos curriculares como práticas discursivas que produzem regimes de verdade e operam processos de inclusão e exclusão de saberes.

Nesse sentido, a articulação entre análise documental, análise de conteúdo e referencial teórico decolonial possibilita não apenas a identificação de permanências e rupturas nas políticas curriculares, mas também a problematização das estruturas de poder que sustentam o eurocentrismo, evidenciando os limites e as possibilidades de inserção da filosofia africana como componente legítimo de um currículo comprometido com a justiça cognitiva e a pluralidade epistemológica.

### 3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Iniciaremos essa análise pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Vejamos o que determina o artigo 1º:

**Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:**

**Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.**

**§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e**



**política pertinentes à História do Brasil.**

**§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003)**

A lei é certamente um avanço em termos de políticas públicas curriculares, contudo, a inquietação que ela produz é, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular não tem como base epistemologias africanas, então o aluno irá aprender sobre História da África e dos Africanos a partir da perspectiva eurocêntrica. Nosso argumento é que apenas com a mudança nos materiais didáticos e na formação de professores é que poderemos efetivamente modificar a cultura estruturalmente racista do Brasil.

A BNCC é um projeto colonizador da educação brasileira, feito por instituições do mercado financeiro nacional e internacional. Segundo Micheti (2020), o ambiente social onde se discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolve diversos agentes do poder executivo, que atuam em três esferas governamentais, refletindo o “pacto federativo” da educação brasileira.

O Ministério da Educação (MEC) representa o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) atua no nível estadual, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) representa as esferas municipais. Além desses, instituições de interlocução entre a sociedade civil e o governo, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação, também participaram do debate. Organizações civis sem fins lucrativos, como o Movimento pela Base (MpB) e o Todos pela Educação (TpE), além de institutos e fundações familiares e empresariais, estiveram envolvidas.

Por outro lado, ainda segundo Micheti (2020), entidades em posições menos dominantes, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e associações de pesquisadores, incluindo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), também foram parte do processo. Organizações sindicais, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), contribuíram para as discussões.

As conexões entre os entes públicos e privados com o Consed e a Undime exemplificam as articulações entre os agentes mais influentes na disputa pela BNCC. Essa aliança foi favorecida por agentes públicos e privados, pois esses organismos têm



a responsabilidade pela implementação da Base e são considerados representantes do setor educacional, embora essa representação não ocorra sem contestações. As fundações empresariais e familiares, como a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq e a Fundação Itaú Social, estão entre os parceiros da Undime, enquanto o Consed conta com a colaboração da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Santillana, além de empresas como Gerdau e Itaú BBA. Ainda, instituições internacionais, como o Banco Mundial e OCDE, também tiveram ampla influência na formulação da BNCC.

Micheti (2020) explica que a iniciativa de elaborar a BNCC surge de uma avaliação crítica da educação no Brasil e fundamenta-se na necessidade de transformações no sistema educacional do país, a partir de um discurso do Banco Mundial e OCDE. Esse discurso, por si só, é colonizador. Trata-se de um regime de dominação complexo, que se fundamenta na ideia de mudança, apresentada como imprescindível e inevitável. São elites políticas e econômicas, que detêm o poder, se posicionando como inovadoras e modernizadoras, assumindo a "responsabilidade" pelas transformações. Esses indivíduos, que criam ou utilizam tais representações da realidade, possuem maior capacidade de torná-las concretas, devido aos recursos disponíveis para conduzir as mudanças. Isso significa que eles conseguem alterar os contornos currículo.

No entanto, elas não assumem responsabilidades por esses processos de mudança, uma vez que os veem ou articulam como algo inevitável. Esse caráter de inevitabilidade é crucial para validar a ação política, pois uma ação considerada necessária se opõe a uma ação arbitrária, facilitando sua legitimação, já que seu aspecto político se minimiza. Ao enfatizarem a inevitabilidade da mudança, eles conectam necessidade e desejo, incentivando a "vontade do necessário". Assim, forma-se um discurso que combina a suposta neutralidade da mudança imposta pela realidade com a busca pelo bem comum.

Nesse contexto, a Base é fruto desse projeto neoliberal, elitistas, baseado na pedagogia das competências e no empreendedorismo, sem nenhum compromisso com a mudança social, apenas com a manutenção do status quo e com a desigualdade social, que possibilita a reprodução do capitalismo.

A BNCC tem como fundamento de todas as práticas pedagógicas a chamada Pedagogia das Competências, conforme podemos observar nesse trecho da política



curricular:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 8 e 9).

Conforme é facilmente avaliado, a pedagogia das competências tem como foco preparar os alunos para o trabalho e contradiz a proposta de formação humana, que emancipa e liberta. A epistemologia que embasa essa perspectiva pedagógica é a formação de mão de obra e, portanto, seu embasamento é a ciência moderna tecnicista, utilitarista, baseada na racionalidade capitalista. Nesse sentido, que espaço há para epistemologias outras, que são a ocidental, nessas políticas curriculares

Zajac e Cássio (2023) discutem que a introdução da pedagogia das competências no Brasil ocorreu através de reformas educacionais que visavam criar um novo modelo para a regulação das escolas e do sistema de ensino. Essas reformas buscavam preparar os indivíduos para as novas exigências do mercado de trabalho, mesmo antes de sua entrada neste. A pedagogia das competências foi definida como uma alternativa à "pedagogia do aprender a aprender", com a finalidade de desenvolver comportamentos adaptáveis que possibilitem às pessoas se ajustarem às realidades de uma sociedade onde sua sobrevivência não é assegurada.

Dessa forma, a BNCC não apenas se omite em incluir a filosofia africana no currículo, mas está na contramão de qualquer forma de pensar o conhecimento que não seja aquele de base utilitária.

Zajac e Cássio (2023) apontam que, dentro de um contexto de individualismo liberal e de subjetividades aprimoradas, pouco espaço há para o coletivismo e pensamento comunitário típico da filosofia africana. Pelo contrário, na pedagogia das competências, a escola deve focar no desenvolvimento das habilidades que tornem o aluno empregável.

O enfoque predominantemente econômico nas políticas de educação, conforme apontado por Zajac e Cássio (2023) geralmente não reflete uma verdadeira



intenção de promover a inclusão efetiva dos jovens no mercado de trabalho. Em vez disso, visa um modelo específico de socialização que prepara os indivíduos para se ajustarem às incertezas e volatilidades geradas pelas atuais mudanças sociais. Nesse cenário, assistimos à exacerbação da linguagem da aprendizagem nas políticas curriculares, reduzindo as potencialidades de discutir a seleção de conteúdos da educação. Os autores chamam esse processo de aprendificação (learnification), que cria obstáculos à compreensão das relações educacionais, reduzindo-as à relações puramente econômicas, e, nesse contexto, alunos se tornam consumidores e o processo educativo se torna mercadoria

Na contramão dessa percepção, temos a filosofia africana que, conforme Lopes (2021) aponta que a filosofia africana tem uma perspectiva fraterna porque, na sua cosmologia, os seres humanos compartilham uma mesma vida. Ao contrário da BNCC, que transforma cada indivíduo em empreendedor de si mesmo, na filosofia africana o indivíduo não se estabelece como o “outro”, mas se percebe como parte de um todo que forma a natureza.

Lopes (2021) afirma que a filosofia africana tem uma ética fundante que é muito distinta da moralidade de origem judaico-cristã. Pelo contrário, ela se fundamenta na lógica do coletivo e do equilíbrio com a natureza, porque o conceito central é a unidade. Na BNCC, pelo contrário, temos a ética do empreendedor, apresentada da seguinte forma:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018, p. 568).

Enquanto a Base faz a apologia do consumo, a filosofia africana trata das relações da unidade na diversidade. O discurso padronizador da BNCC, que transforma as habilidades em direitos de aprendizado que devem igualmente ser distribuídos em todo o país, a filosofia africana percebe o sujeito como parte de um todo maior, sem o qual ele não existe.

Nas figuras a seguir, apresentamos duas figuras, com as representações da

lógica típica da filosofia africana, conforme Lopes (2021) e a típica da BNCC. A figura 1 mostra como a lógica da filosofia africana coloca a comunidade como acima do indivíduo e como postula a autoconsciência. A BNCC, por meio da lógica das competências e habilidades, retira do sujeito a contextualização necessária para agir de forma reflexiva diante da sua história

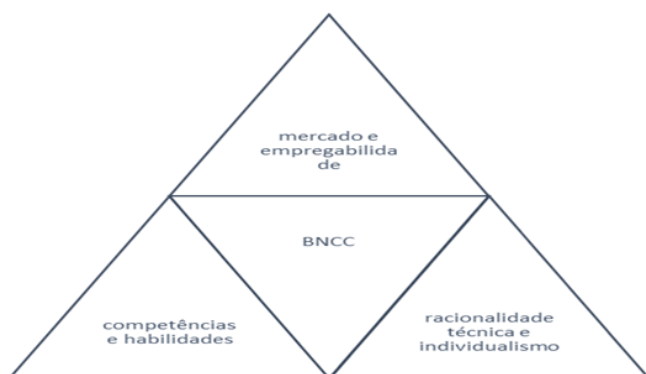
Figura 01- O sujeito na filosofia africana



Fonte: Lopes (2021), p.24.

Na perspectiva da BNCC o sujeito é responsável por ele mesmo, pois a lógica é a competição. Por sua vez, Lopes (2021) explica que a filosofia africana tem outra abordagem, pois todos os seres vivos estão integrados e são codependentes. Vejamos então como o individualismo aparece na BNCC.

Figura 02- O sujeito na BNCC



Fonte: BNCC (2018)



Dessa forma, quando nos apropriamos do conteúdo da Lei 11.645/2008, também há uma notória contradição.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008)

Russo e Paladino (2016) discutem que, com a promulgação da lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas de educação básica, a educação no Brasil enfrentou um desafio significativo: modificar sua estrutura monocultural para reconhecer a riqueza e a contribuição da diversidade indígena na formação da cultura e da história do país.

Os autores desenvolveram uma pesquisa empírica, entrevistando professores e relataram que os docentes que participaram da pesquisa compartilharam como a temática indígena era tratada em sua instituição. Suas palavras evidenciam não apenas a superficialidade com que a história e a cultura dos mais de trezentos povos indígenas do

Brasil são abordadas no ambiente escolar, mas também a maneira restrita e esporádica em que são discutidas: na maioria das vezes, o tema indígena não vai além da segunda semana de abril dentro do planejamento pedagógico da escola.

Russo e Paladino (2016) afirmam que a inclusão ou exclusão das culturas e da história dos povos indígenas no currículo deve ser analisada dentro das disputas políticas e ideológicas que moldam e hierarquizam as diferenças em nossa sociedade. Nesse contexto, ressaltam os debates sobre modernidade/decolonialidade e interculturalidade crítica como ferramentas conceituais que nos oferecem uma visão complexa e histórica da realidade educacional. Essa abordagem apresenta o desafio de



refletir sobre as diferenças culturais além do mero reconhecimento e tolerância, buscando reconsiderar as estruturas de poder e as desigualdades que permeiam nossa sociedade e a organização do saber escolar.

Considerando essas visões, os autores argumentam que a educação intercultural deve ir além de promover o diálogo entre saberes e culturas diferentes; ela deve se concentrar na análise da produção e da hierarquia das diversidades.

Russo e Paladino (2016) também apoiam a perspectiva, cada vez mais defendida por movimentos sociais e alguns acadêmicos, de que a educação intercultural não deve se restringir a atender apenas populações indígenas, afrodescendentes ou outras minorias, mas deve abranger a totalidade da população do país. Eles observaram ainda, que, de modo geral, a questão indígena é tratada de maneira superficial, com os professores não se aprofundando na diversidade entre os povos indígenas ou nas particularidades de grupos específicos.

Além disso, vale ressaltar que, embora alguns educadores tentem apresentar abordagens diferentes, eles enfrentam o desafio de desconstruir estereótipos que os alunos formaram ao longo de sua trajetória escolar. Não basta, portanto, abordar a temática racial, sem conhecimento de olhares outros, que não aqueles etnocêntricos, sobre os povos que foram historicamente subalternizados.

Santos e Meneses (2009) discute que, exceto se houver uma resistência ativa, o pensamento eurocêntrico tende a se reproduzir indefinidamente, independentemente das práticas excludentes que gera. Portanto, a resistência política deve partir de uma resistência epistêmica. Não é possível alcançar justiça social em uma escala global sem garantir justiça cognitiva em um contexto global. Isso implica que a tarefa crítica que se aproxima não deve se restringir apenas à criação de alternativas, mas exige, na verdade, um novo tipo de pensamento que vá além das alternativas existentes.

Os autores apontam que esse contramovimento epistemológico emergiu em resposta aos abalos que as linhas abissais globais têm enfrentado desde as décadas de 1970 e 1980, um movimento que foi denominado cosmopolitismo subalterno. Este cosmopolitismo subalterno, apesar de seu caráter ainda embrionário, carrega uma promessa genuína. Para compreendê-lo, é necessário o apoio da sociologia das emergências, que envolve uma ampliação simbólica de sinais, indícios e tendências em fase inicial, que embora dispersas e fragmentadas, podem indicar novas formas de



sentido para a compreensão e transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno se revela por meio de iniciativas e movimentos que compõem a globalização.

É um amplo conjunto de redes, ações, organizações e movimentos que se opõem à exclusão econômica, social, política e cultural provocada pela mais recente versão do capitalismo global, conhecida como globalização neoliberal. Considerando que a exclusão social deriva de relações de poder desiguais, essas iniciativas e lutas são impulsionadas por um ethos redistributivo no sentido mais abrangente da palavra, o que implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos, baseado simultaneamente no princípio da igualdade e no reconhecimento das diferenças.

Isso implica, por exemplo, a composição de currículos epistemologicamente equânimes. Quando avaliamos a forma pela qual a BNCC constrói suas habilidades, notamos como elas são descontextualizadas. Gostaríamos aqui de trazer um exemplo dessa descontextualização por meio de uma análise de habilidades do 7º ano Ensino Fundamental:

- (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
- (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
- (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras (Brasil, 2018).

Conforme podemos avaliar pelos códigos, essas habilidades estão dentro do componente curricular de Geografia. A habilidade anterior tem como objetivo estudar a formação social e econômica do Brasil. Em seguida, há uma habilidade que trata sobre comunidades tradicionais e, em seguida, a distribuição territorial brasileira. Portanto, o que vemos aqui é a fragmentação de conhecimentos, que a BNCC entende como “direitos de aprendizagem”.

Aqui avaliamos criticamente que há uma passagem da escola como espaço de formação humana e de emancipação para a passagem para a educação de mercado,



que é duramente criticada pelas epistemologias do sul.

Ball (2013) afirma que esse indivíduo em formação a partir da racionalidade eurocêntrica é moldado por uma nova lógica de governo, na qual sua identidade é estabelecida através de suas opções e comportamentos. Este indivíduo deve entender sua realidade e seu futuro como uma responsabilidade pessoal, buscando dar significado à sua vida por meio de decisões conscientes.

Aqueles que são responsabilizados são incentivados a empregar técnicas gerenciais, econômicas e atuariais em suas próprias vidas, como parte de um novo modelo de bem-estar privatizado. Portanto, essa forma de pedagogia representa uma microtecnologia de poder que visa essa meta, promovendo autoconfiança e iniciativa, capacitando as pessoas a desenvolverem habilidades e a se reinventarem continuamente, por meio de um processo de "otimização", que envolve indivíduos como agentes ativos, em que o eu empreendedor transformará sua vida em um negócio.

No contexto da ética e das categorias pessoais, Ball (2013) sugere que o empreendedor deve ser reconhecido como tendo uma prioridade ontológica. A empresa, conforme estabelecida na sociedade moderna, se torna um "princípio generalizado" da maneira como a governamentalidade opera. A narrativa relacionada à empresa permeia a aprendizagem e a infância, ao passo que, para incentivar os empreendedores do futuro.

Doravante os discursos se sustentam em dois pilares: primeiro, a crença de que o mercado é a melhor alternativa para estruturar organizações eficazes", tendo um "status paradigmático; segundo, a noção de que a ética da criação de riqueza é o critério definitivo para medir sucesso e valor, onde os novos ícones da economia e da política educacional são os campeões de negócios, os empreendedores autônomos.

Esse cenário representa uma forma de capitalismo extremamente individualista, fundamentada em uma busca incessante por relevância definida pelo mercado. Agora, é importante inserir esse novo perfil do empreendedor ao longo da vida dentro de um contexto econômico e social, ou pelo menos nos discursos que emergem dos textos políticos e de certas teorias sociais.

Em Lopes (2021) podemos avaliar o quanto esse discurso se afasta da filosofia africana, na qual o "eu" só se constituiu a partir da lógica da comunidade e da



compreensão do equilíbrio entre sujeitos e entre sujeito e o universo, e que o currículo eurocentrico, não possibilita que os negros possam vivenciar tais ensinamentos nas escolas brasileiras.

## 5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e o currículo não são neutros. Eles não são autônomos diante do sistema econômico. Portanto, o currículo, conforme analisamos, respondem às expectativas do capitalismo neoliberal e do modelo de subjetividade que ele demanda. Nossa avaliação é que as políticas de currículo no Brasil não apenas se omitem de um diálogo com as epistemologias do sul e com as filosofias africanas, mas acima de tudo se negam a qualquer diálogo com a decolonização, porque esse pensamento está na contramão daquilo que é demanda do capitalismo global. Dessa forma, qualquer tentativa de mudança precisa partir da própria sociedade civil e dos movimentos sociais, que devem construir resistências a esse modelo de educação racista, etnocêntrico, que meramente que formar mão de obra.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 out. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. Filosofias Africanas: uma introdução. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. Rev. Exitus, Santarém, v. 10, e020079, 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602020000100251&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100251&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2025.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/#ModalHowcite>. Acesso em: 16 out. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, p. 897–921, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/#ModalHowcite>. Acesso em: 17 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

Severino, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC.



**ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: A FILOSOFIA AFRICANA NAS POLÍTICAS  
CURRICULARES BRASILEIRAS**

Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato

Educação & Sociedade, v. 44, p. e270962, 2023. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/#ModalHowcite>. Acesso  
em: 16 out. 2024.