

Justiça cognitiva e reexistência curricular: para além da BNCC e do PISA

Cognitive justice and curricular reexistence: beyond the BNCC and PISA

Justicia cognitiva y reexistencia curricular: más allá de la BNCC y del PISA

Angela Rufino¹

Resumo

Este estudo analisou criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como dispositivos da colonialidade do saber na educação brasileira. Partindo do reconhecimento de que documentos curriculares e avaliativos operaram como artefatos políticos, a pesquisa identificou de que forma esses instrumentos perpetuaram hierarquias epistêmicas ao marginalizarem saberes indígenas, afro-brasileiros e comunitários. Por meio de uma análise documental de orientação decolonial, examinaram-se os mecanismos de epistemocídio que folclorizaram as diferenças e impuseram um cânone eurocêntrico. Os resultados demonstraram que a BNCC homogeneizou os currículos, desconsiderando territorialidades, enquanto o PISA naturalizou desigualdades ao converter diversidades em déficits mensuráveis. Concluiu-se que ambos reforçaram lógicas coloniais, sendo evidenciada a urgência de construção de alternativas baseadas na justiça cognitiva, como currículos insurgentes e avaliações pluriepistêmicas, capazes de reconhecer a validade de epistemologias silenciadas.

Palavras-chave: colonialidade do saber; política curricular; epistemocídio.

Abstract

This study critically analyzed the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Programme for International Student Assessment (PISA) as devices of the coloniality of knowledge in Brazilian education. Recognizing that curricular and evaluative documents operated as political artifacts, the research identified how these instruments perpetuated epistemic hierarchies by marginalizing Indigenous, Afro-Brazilian, and community-based knowledge systems. Through a decolonial-oriented documentary analysis, mechanisms of epistemocide were examined, revealing how differences were folclorized and a Eurocentric canon was imposed. The findings showed that the BNCC homogenized curricula by disregarding territorial specificities, while PISA naturalized inequalities by turning diversities into measurable deficits. It was concluded that both reinforced colonial logics, highlighting the urgency of building alternatives based on cognitive justice, such as insurgent curricula and pluriepistemic assessment models capable of recognizing the validity of silenced epistemologies.

Keywords: coloniality of knowledge; curriculum policy; epistemocide.

Resumen

Este estudio analizó críticamente la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) como dispositivos de la colonialidad del saber en la educación brasileña. Partiendo del reconocimiento de que los documentos curriculares y evaluativos operaron como artefactos políticos, la investigación identificó cómo estos instrumentos perpetuaron jerarquías epistémicas al marginar saberes indígenas, afrobrasileños y comunitarios. A través de un análisis documental con orientación decolonial, se examinaron los mecanismos de epistemocidio que folclorizaron las diferencias e impusieron un canon eurocéntrico. Los resultados demostraron que la BNCC homogeneizó los currículos, desconsiderando las territorialidades, mientras que el PISA naturalizó las desigualdades al convertir las diversidades en déficits medibles. Se concluyó que ambos reforzaron lógicas coloniales, evidenciando la urgencia de construir alternativas basadas en la justicia cognitiva, como currículos insurgentes y modelos de evaluación pluriepistémicos capaces de reconocer la validez de epistemologías silenciadas.

Palabras clave: colonialidad del saber; política curricular; epistemocidio.

¹ Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul/AC – Brasil.

Introdução

A educação contemporânea configura-se como um espaço de intensas disputas epistêmicas, nas quais os documentos curriculares oficiais e os sistemas de avaliação padronizados operam como artefatos políticos centrais na manutenção de hierarquias de saber. Inserido no campo das ciências da educação, este estudo parte de uma perspectiva crítica e decolonial para analisar como instrumentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) não apenas organizam o conteúdo da escolarização, mas também produzem e legitimam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras. Tais dispositivos contribuem para a perpetuação da colonialidade do poder, ao silenciar epistemologias dissidentes e reafirmar a centralidade de uma racionalidade eurocêntrica, moderna, branca, masculina e cristã.

A análise proposta revela-se urgente diante da persistência de práticas que configuram formas contemporâneas de epemicídio, caracterizadas pela exclusão sistemática de saberes originários de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e coletividades periféricas urbanas. Além de operarem apagamentos no plano dos conteúdos, esses documentos instituem mecanismos de regulação que naturalizam desigualdades históricas, convertendo diferenças em déficits. A própria estrutura do PISA, ao traduzir contextos educacionais heterogêneos em *rankings* internacionais, reforça a patologização do Sul Global e a imposição de um modelo único de competência e desenvolvimento humano. Paralelamente, a BNCC internaliza esse modelo, ao promover uma centralização curricular que fragiliza as autonomias locais, homogeneiza a diversidade epistêmica e dificulta a emergência de projetos educativos enraizados nos territórios e comprometidos com o bem viver.

Delimitando-se à análise crítica da BNCC, no contexto brasileiro, e do PISA, sob a governança Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) este trabalho considera tais documentos como dispositivos paradigmáticos da colonialidade do saber. São examinados os mecanismos de apagamento estrutural das epistemologias não eurocêntricas, sua função na fabricação de hierarquias educacionais globais e, sobretudo, as estratégias de reexistência e insurgência curricular que vêm sendo mobilizadas por sujeitos e coletivos subalternizados. Experiências como os Planos de Vida elaborados por comunidades indígenas, os projetos político-pedagógicos quilombolas e os protocolos autônomos de consulta emergem como práticas documentais contra-hegemônicas, que reconfiguram os sentidos do currículo e desafiam a normatividade oficial.

O objetivo central deste estudo consiste em analisar a BNCC e o PISA como dispositivos de colonialidade do saber, em diálogo com perspectivas decoloniais comprometidas com a justiça cognitiva. A investigação assume uma abordagem qualitativa, documental e crítica, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin, estruturada em três momentos: a pré-análise, com a seleção de documentos-chave; a exploração do material, com a codificação de categorias analíticas como epemicídio, folclorização e desterritorialização; e a interpretação dos dados, articulando os silêncios dos textos oficiais

às vozes insurgentes inscritas em arquivos produzidos por movimentos sociais e povos tradicionais. A natureza documental da pesquisa permite desvelar as camadas ideológicas inscritas nos artefatos analisados, enquanto a técnica de Bardin favorece a identificação de núcleos de sentido ocultos, como o uso instrumentalizado do termo “diversidade” para mascarar exclusões.

A fundamentação teórica ancora-se em três eixos complementares. Em primeiro lugar, na crítica decolonial formulada por autores como Quijano, Mignolo e Walsh, que possibilita evidenciar a colonialidade do saber como matriz persistente nas políticas educacionais contemporâneas. Em segundo, na sociologia crítica da educação, especialmente nas contribuições de Bourdieu e Foucault, para compreender como os documentos curriculares atuam na reprodução das desigualdades e na normalização dos corpos e das subjetividades. Por fim, mobilizam-se os aportes da pedagogia emancipatória de Paulo Freire, articulados às epistemologias do Sul e às proposições de Boaventura de Sousa Santos e Ailton Krenak, com vistas a construir alternativas à razão imperial e imaginar futuros plurais.

A estrutura do artigo distribui-se em duas seções interligadas. A primeira, intitulada “Por que documentos importam?”, discute a natureza política dos documentos curriculares, estabelecendo um diálogo entre as leituras foucaultianas e bourdieusianas e os aportes da virada decolonial. Em seguida, a seção “Uma guerra documental” desmonta os mecanismos de apagamento presentes na BNCC e no PISA, evidenciando como tais dispositivos operam a exclusão e a hierarquização epistêmica sob o disfarce da técnica e da neutralidade.

Ao percorrer essas seções, busca-se não apenas denunciar a violência epistêmica inerente aos documentos oficiais, mas reconhecer o currículo como território de disputa onde se decide quais formas de humanidade e de existência serão legitimadas. Parte-se da premissa de que educar é um ato político e que, como tal, requer posicionamento ético diante das exclusões naturalizadas e da urgência de imaginar outros mundos possíveis. A descolonização do saber, nesse horizonte, não é apenas uma crítica à ordem vigente, mas uma aposta radical na potência transformadora da escuta, da memória e da justiça epistêmica.

Por que documentos importam?

Na tradição crítica da educação, o currículo deixa de ser compreendido como um documento neutro ou meramente técnico, e passa a ser interpretado como um artefato político denso, no qual se inscrevem disputas sobre visões de mundo, hierarquias de saber e projetos de sociedade. Longe de sua aparência normativa e prescritiva, ele opera simultaneamente como tecnologia de governo, nos termos de Foucault, e como mecanismo de reprodução simbólica e social, segundo a análise de Bourdieu. No entanto, é pela virada decolonial, em diálogo com Paulo Freire, que se torna possível desvelar as camadas mais profundas de sua função epistêmica e política, assim como vislumbrar caminhos para sua descolonização (Foucault, 1979; Freire, 1996; Bourdieu, 1998).

Michel Foucault concebe o currículo como uma tecnologia de governo vinculada ao biopoder, ou seja, como instrumento de normalização, vigilância e disciplinamento dos corpos e das subjetividades. Nesse contexto, o currículo atua delimitando o que deve ser aprendido, quando e de que forma, organizando de modo rígido o tempo e o espaço escolares. Por meio de padrões de aprendizagem e de condutas esperadas, estabelece o que é considerado “normal” e, por consequência, marginaliza tudo o que escapa a esse padrão. A definição de conteúdos e metodologias não é neutra, mas responde a uma lógica de saber-poder que define quais conhecimentos são legítimos e quais permanecem silenciados. O próprio processo de avaliação se transforma em mecanismo de vigilância constante, classificando sujeitos e regulando trajetórias escolares conforme os parâmetros que o próprio currículo determina (Foucault, 1979; Bourdieu, 1998).

No entanto, é no campo da crítica decolonial, articulada às pedagogias freirianas, que se dá um deslocamento mais radical na análise curricular. A colonialidade do poder, do saber e do ser, nos termos de Quijano, Mignolo e Walsh, é evidenciada como a camada oculta da normatividade curricular. Os documentos oficiais não apenas reproduzem a cultura nacional dominante, mas principalmente a epistemologia eurocêntrica, branca, masculina e cristã, erigida como universal. Os saberes indígenas, afro-brasileiros, ribeirinhos, camponeses e populares são frequentemente excluídos, folclorizados ou tratados como acessórios interculturais, sem direito à centralidade. Isso configura uma forma de epistemicídio: uma negação da validade e da humanidade de outras formas de conhecimento (Quijano, 2005; Walsh, 2013; Mignolo, 2003).

A monocultura da razão, imposta como única forma legítima de saber, desumaniza sujeitos que organizam sua experiência do mundo a partir de rationalidades outras, afetivas, simbólicas, espirituais, ancestrais. Ao tornar o saber técnico-instrumental hegemônico, o currículo desautoriza as cosmovisões indígenas, as filosofias africanas, os modos populares de ler o mundo. Em contraponto, Paulo Freire propõe uma pedagogia do diálogo e da conscientização, que recusa a educação bancária, entendida como depósito de saberes prontos, e valoriza os saberes vividos, as linguagens cotidianas e as experiências do educando como ponto de partida para o processo educativo. Para Freire, o currículo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, problematizando os conteúdos impostos e desestabilizando a pretensa neutralidade dos conhecimentos consagrados (Freire, 1996; Walsh, 2013).

Um currículo verdadeiramente humanizador, nessa perspectiva, precisa ser ético e amoroso, construído como um espaço de encontro entre saberes e não como um instrumento de imposição cultural. O ato educativo se transforma em ato político e afetivo, no qual o reconhecimento da alteridade não é tolerância passiva, mas compromisso ativo com a justiça cognitiva (Freire, 1996; Walsh, 2013).

Dessa forma, os documentos curriculares, frequentemente chamados de “orientadores”, cumprem, na verdade, papéis múltiplos e profundamente estruturantes: governam sujeitos e tempos escolares (à luz de Foucault); reproduzem desigualdades de origem social e cultural (segundo Bourdieu); e colonizam modos de existir e conhecer (conforme a crítica decolonial). Esses documentos estabelecem, de maneira autoritária,

tanto o que deve ser ensinado quanto quem está apto a aprender. Eles hierarquizam saberes e desqualificam formas de existência que escapam aos padrões eurocentrados (Foucault, 1979; Quijano, 2005; Bourdieu, 1998).

Frente a isso, uma proposta decolonial, em sintonia com Freire, não pode se limitar à inclusão simbólica de “conteúdos diversos” em um currículo estruturalmente colonial. É preciso reconhecer o currículo como um campo de disputa, um território de lutas epistêmicas onde se definem valores, hierarquias e futuros possíveis. Descolonizar o currículo significa abrir espaço para as epistemologias do Sul, construir arranjos pedagógicos em diálogo com os territórios, reconfigurar o próprio sentido do que é ensinar e aprender. O documento curricular, nesse novo horizonte, deixa de ser um decreto normativo unilateral e passa a ser uma construção situada, ética, dialógica e plural, comprometida com a justiça cognitiva e com a humanização de todos os sujeitos.

Na perspectiva decolonial das ciências da educação, os documentos educacionais, em especial os currículos oficiais, diretrizes, leis de ensino e manuais, não podem ser tratados como produções neutras ou meramente burocráticas. São artefatos político-epistêmicos densos, marcados por relações de poder, que operam de modo estruturante na manutenção de hierarquias sociais e cognitivas. Longe de sua aparência normativa e técnica, esses documentos materializam formas de violência simbólica e epistemológica, exigindo uma leitura crítica rigorosa e situada (Santos, 2009a; Walsh, 2013).

Os documentos curriculares, em particular, não se limitam à função de registrar prescrições pedagógicas. Sua operação performativa incide diretamente na produção de sentidos, na legitimação de determinados saberes e na exclusão sistemática de outros. Ao definirem o que deve ser ensinado, quando e como, atuam como dispositivos que instituem e naturalizam hierarquias epistêmicas profundamente assimétricas. Isso ocorre por meio de diversos mecanismos que demandam explicitação (Mignolo, 2003; Walsh, 2013).

Boaventura de Sousa Santos descreve esse processo como imposição de uma “monocultura do saber”, em que o conhecimento racional, objetivo e fragmentado é sobreposto a outras formas de produção de sentido, como os saberes orais, corporificados, espirituais, relacionais e territoriais. Os documentos curriculares, ao estruturarem os conteúdos em disciplinas estanques, ao padronizarem metodologias e ao prescreverem formas de avaliação baseadas em rendimento e mensuração, consolidam uma pedagogia que exclui formas de conhecimento que não se enquadram em suas categorias dominantes. O que se estabelece, portanto, não é apenas um modelo de ensino, mas um modelo de mundo, que reconhece como legítima apenas uma fração da diversidade epistêmica existente (Santos, 2009a; Quijano, 2005).

Nessa perspectiva, os documentos curriculares devem ser analisados não como reflexos neutros de uma realidade educacional, mas como dispositivos ativos na produção de desigualdades, exclusões e silenciamentos. Eles operam como instrumentos de classificação e hierarquização do conhecimento, instituindo o que pode ou não ser reconhecido como válido no espaço escolar. A crítica decolonial, portanto, não propõe apenas a inclusão de saberes diversos dentro de um currículo existente, mas exige a

desconstrução das bases coloniais que sustentam a lógica curricular dominante (Santos, 2009b; Walsh, 2013).

A leitura decolonial exige, assim, um gesto de desobediência epistêmica, como propõe Walter Mignolo, e a construção de currículos insurgentes, orientados por princípios de interculturalidade crítica, como propõe Walsh. Trata-se de mobilizar uma ecologia de saberes, no sentido de Santos, na qual distintas formas de conhecimento possam dialogar em condição de igualdade, sem a subordinação imposta pela racionalidade moderna. O currículo, nesse horizonte, deixa de ser um instrumento técnico de gestão educacional e se revela como um campo de batalha onde se disputam projetos de humanidade, de sociedade e de futuro (Mignolo, 2003; Walsh, 2013; Santos, 2009a).

A análise decolonial não se encerra na denúncia da violência epistêmica inerente aos documentos educacionais oficiais. Pelo contrário, ela avança para compreendê-los como territórios epistêmicos em disputa, arenas nas quais se confrontam projetos de sociedade, visões de mundo e ontologias em constante tensão. A ideia do documento como instância monolítica e opressiva é questionada em favor da compreensão de sua condição contraditória: ao mesmo tempo em que atua como instrumento de normatização colonial, o documento também abriga fissuras e possibilidades de reexistência. É nesse campo tensionado que se inscrevem estratégias insurgentes de leitura, apropriação e recriação de documentos por sujeitos e coletivos historicamente marginalizados. Tais estratégias transformam o que antes era ferramenta de controle em espaço de elaboração de sentidos, tornando possível o que Catherine Walsh denomina de reexistência, a reinvenção de formas de ser, conhecer e narrar o mundo a partir dos interstícios do poder (Santos, 2006; Walsh, 2013).

Essas práticas de reexistência não anulam a presença da dominação, mas demonstram que ela não é total. Comunidades escolares, professores(as) comprometidos com a justiça cognitiva, movimentos sociais, povos indígenas, quilombolas e coletivos negros desenvolvem práticas micropolíticas que deslocam a centralidade do documento oficial e abrem espaço para epistemologias silenciadas. Uma dessas práticas é a leitura contra-hegemônica dos textos curriculares. Inspirada na hermenêutica diáspórica, essa leitura não toma o documento como prescrição absoluta, mas como texto aberto à ressignificação. Escolas comprometidas com epistemologias do Sul identificam silêncios, omissões e generalizações nos documentos oficiais e os utilizam estratégicamente como brechas discursivas. Termos genéricos como “diversidade”, “contextualização” e “pluralidade” tornam-se pontos de entrada para a introdução de conteúdos historicamente negados, como a história dos quilombos como expressão de projetos de liberdade ou os saberes africanos e indígenas como fundamentos civilizatórios e epistêmicos. A prática pedagógica, nesse sentido, reescreve o currículo na ação, impregnando-o de sentidos insurgentes (Freire, 1996; Walsh, 2013).

Mais radicalmente, a produção de documentos contra-hegemônicos por coletivos subalternizados representa um ato de fundação epistêmica. Não se trata apenas de ocupar interstícios do currículo dominante, mas de criar arquivos próprios que expressem, em sua forma e conteúdo, outros modos de existência e de produção do conhecimento. Esses

documentos, como as Cartas de Princípios de movimentos sociais, os Planos de Vida de povos indígenas, os projetos político-pedagógicos de escolas quilombolas e os Protocolos Autônomos de Consulta Prévia, emergem de processos coletivos, baseados na oralidade, na escuta ancestral e na memória comunitária. São construções polifônicas que desafiam o modelo autoral individual e técnico do Ocidente moderno (Mignolo, 2003; Freire, 1996).

Essa produção constitui também uma forma de construção de arquivos do futuro, isto é, registros documentais que não apenas denunciam violências do passado, mas projetam alternativas de existência. Esses arquivos funcionam como contra-memória, desafiando as narrativas hegemônicas da história oficial e apresentando versões insurgentes da experiência coletiva. Servem como ferramentas de luta política, jurídica e pedagógica, e como instrumentos de formação das novas gerações em valores de autonomia, solidariedade, territorialidade e justiça cognitiva (Santos, 2006; Mignolo, 2003).

Compreender o documento como território epistêmico é reconhecer sua dualidade constitutiva: ele pode ser instrumento de dominação ou espaço de libertação. O que define essa função é a forma como é lido, apropriado, tensionado e reescrito na prática educativa. A produção documental contra-hegemônica, nesse sentido, não é apenas resistência; é criação. Representa o exercício do direito inalienável de narrar-se a si mesmo, definir suas próprias categorias de análise e documentar sua existência de forma plena. Na perspectiva de uma ciência da educação decolonial, o documento não é apenas um artefato de regulação do presente, mas a materialização textual da luta por um futuro em que o saber, o poder e o ser possam ser descolonizados (Freire, 1996; Walsh, 2013).

À luz dos debates contemporâneos sobre justiça curricular, Nascimento, Ivo e Ramos (2025) evidenciam que a tessitura do currículo não se reduz a um conjunto de escolhas pedagógicas formais, mas constitui um campo de disputas simbólicas no qual distintas rationalidades se entrelaçam na definição do que se torna ensinável e do que permanece silenciado. Nessa perspectiva, o currículo revela-se espaço político em sua expressão mais profunda, pois nele se condensam decisões que legitimam determinados saberes enquanto relegam outros à invisibilidade. A justiça curricular, portanto, ultrapassa a dimensão normativa e configura-se como horizonte ético e epistêmico que demanda uma leitura atenta dos processos de seleção, organização e valoração dos conhecimentos que atravessam o cotidiano escolar.

Uma análise decolonial da ciência da educação exige que se desça do plano teórico-abstrato ao exame rigoroso dos artefatos documentais que materializam e operacionalizam a colonialidade do saber em escala local e global. A BNCC, no contexto brasileiro, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE, surgem como casos paradigmáticos da persistência e da sofisticação das estruturas epistêmicas coloniais-modernas. Sua análise comparativa revela como documentos técnicos, aparentemente neutros, funcionam como dispositivos potentes de homogeneização, hierarquização e normatização de valores cognitivos, reafirmando a hegemonia ocidental sob novas roupagens.

Uma guerra documental: onde e como os saberes são apagados?

Uma análise decolonial da ciência da educação exige que se desça do plano teórico-abstrato ao exame rigoroso dos artefatos documentais que materializam e operacionalizam a colonialidade do saber em escala local e global. Demo (2025) oferece uma cartografia incisiva das desigualdades educacionais brasileiras e delineia de modo exemplar os condicionantes históricos, regionais e políticos que constituem a escolarização no país. Ao examinar indicadores de aprendizagem e contrastar realidades territoriais, Demo (2025) demonstra que aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar não emerge de limitações pedagógicas isoladas, mas de uma ecologia profunda de vulnerabilidades estruturais que atravessam a escola pública.

Sua análise revela que os resultados educacionais refletem, antes de tudo, as disparidades sociais que organizam a vida brasileira e que, portanto, qualquer leitura que se restrinja ao desempenho medido por avaliações padronizadas desconsidera a complexidade do tecido social que conforma o ato educativo. Demo (2025), ao interpretar esses dados como expressão de historicidades desiguais, convoca a educação a deslocar seu olhar da mensuração simplificada para a compreensão crítica das assimetrias que definem as condições reais de aprender e ensinar no país.

A BNCC, no cenário nacional, e o PISA, coordenado pela OCDE, surgem como casos paradigmáticos da persistência e da sofisticação das estruturas epistêmicas coloniais-modernas. Sua análise comparativa revela como documentos técnicos, aparentemente neutros, funcionam como dispositivos potentes de homogeneização, hierarquização e normatização de valores cognitivos, reafirmando a hegemonia ocidental sob novas roupagens (Mignolo, 2003; Walsh, 2013).

A BNCC, enquanto documento normativo da educação básica brasileira, é apresentada como uma diretriz equitativa, voltada à garantia de aprendizagens comuns para todos. No entanto, sob a lente decolonial, revela-se como um instrumento de violência epistêmica institucionalizada, responsável por apagar as geopolíticas do conhecimento que marcam a diversidade do país. A pretensão de neutralidade epistemológica que sustenta a BNCC mascara sua função de universalização de um cânone eurocentrado, alicerçado nas ciências modernas ocidentais e em referenciais filosóficos greco-romanos. Os saberes indígenas, afro-brasileiros e tradicionais, relativos à astronomia, agricultura, medicina, filosofia ou modos de vida, são frequentemente relegados a categorias marginais como "temas contemporâneos transversais" ou "contextualizações locais", sem ocupar posição central no currículo oficial. A ausência de reconhecimento desses saberes como legítimos contribui para o epistemicídio sistemático de formas plurais de conhecer (Brasil, 2018; Quijano, 2005).

Além disso, a BNCC promove uma centralização curricular que esvazia a potência dos contextos locais. Ao definir um núcleo comum válido para todo o território nacional, a BNCC reduz as possibilidades de um currículo sensível às realidades territoriais, sociais, culturais e epistêmicas do país. A diversidade de biomas, de comunidades e de cosmologias é encapsulada em uma estrutura rígida, normatizada por parâmetros técnicos

e indicadores padronizados. A flexibilidade permitida aos sistemas locais é mínima e subordinada a um centro hegemônico, o que impede a emergência de epistemologias dissidentes como fundamentos estruturantes do currículo. Assim, o documento desautoriza a pluralidade e a autodeterminação curricular, transformando o local em mero suporte de aplicação de um modelo universalizado (Cunha, 2007; Santos, 2009b).

A retórica da equidade, amplamente mobilizada na defesa da BNCC, também se revela problemática. A uniformização curricular não garante equidade, pois ignora as desigualdades históricas e as assimetrias epistêmicas que atravessam os diferentes sujeitos e territórios educacionais. Ao impor um padrão cognitivo alheio às realidades das periferias, comunidades indígenas, quilombolas e camponesas, a BNCC reforça um processo de alienação cultural e cognitiva. A inclusão formal de sujeitos diversos, sem o reconhecimento de seus sistemas próprios de conhecimento, não configura justiça cognitiva, mas reafirma a colonialidade sob o disfarce da inclusão técnica (Freire, 1996; Walsh, 2013).

Por fim, a BNCC opera como um dispositivo de performatividade e controle, articulando-se a sistemas de avaliação padronizados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados dessas avaliações orientam políticas públicas, alocação de recursos e organização escolar, intensificando a pressão por adesão ao currículo oficial. A autonomia docente é fragilizada diante da tirania da base comum, e a inovação pedagógica cede lugar à preparação para provas, reforçando uma lógica meritocrática e tecnicista (OCDE, 2022; Foucault, 1979).

A produção de *rankings* globais a partir dos resultados do PISA contribui para a fabricação de "países deficitários", sobretudo no Sul Global. Ignorando desigualdades históricas, coloniais e estruturais, os países com menor desempenho são apresentados como atrasados ou ineficientes, desconsiderando as particularidades culturais, linguísticas e epistemológicas de seus sistemas educacionais. O PISA psicopatologiza o Sul ao transformar diferenças em deficiências, ocultando os processos de subalternização que sustentam a ordem global (Mignolo, 2003; Brasil, 2018).

Dessa forma, tanto a BNCC quanto o PISA se configuram como pilares contemporâneos da colonialidade do saber. Enquanto a BNCC atua de forma interna, normatizando conteúdos e silenciando epistemologias subalternizadas no contexto brasileiro, o PISA atua de forma global, produzindo um regime de verdade que hierarquia sistemas educacionais inteiros. Ambos compartilham a pretensão de universalidade, a desconsideração do contexto e a função de governança e controle, reforçando a hegemonia do modelo ocidental de conhecimento (Walsh, 2013; Quijano, 2005).

A crítica decolonial, diante disso, propõe a desobediência epistêmica a esses dispositivos e a construção de alternativas fundamentadas na pluralidade epistemológica. Implica defender a autoria coletiva de projetos educativos, reconhecer parâmetros de qualidade ancorados na justiça cognitiva e valorizar sistemas de avaliação e currículos sensíveis às ecologias de saberes. BNCC e PISA não representam o futuro da educação, mas expressões sofisticadas de uma racionalidade colonial que persiste. Superá-las requer

imaginar outros caminhos, pautados na escuta, na memória, na territorialidade e na dignidade epistêmica dos povos historicamente silenciados (Mignolo, 2003; Walsh, 2013).

Compreender a exposição curricular como tecnologia de controle e não apenas como mediação pedagógica é um passo decisivo na crítica decolonial. Ao promover determinados saberes como universais e exibir padrões ocidentais como referenciais incontestáveis, o currículo transforma-se em dispositivo de silenciamento, de normatização das subjetividades e de produção da "falha" nos sujeitos que não correspondem aos ideais de racionalidade moderna. Reconhecer essa operação como forma de violência epistêmica e ontológica é condição para a formulação de políticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva. Romper com a lógica da exposição única e abrir espaço para pedagogias pluriepistêmicas é, portanto, não apenas uma demanda política, mas uma urgência ética e civilizatória (Freire, 1996; Cury, 2022).

A BNCC, enquanto instrumento normativo central das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, não pode ser compreendida fora de seu enraizamento histórico, político e epistemológico. Trata-se de um artefato que, longe de constituir-se como um marco neutro e técnico, opera como produto e vetor das estruturas fundantes da colonialidade do saber e do poder, presentes de forma persistente na formação social brasileira. A análise decolonial da BNCC não identifica meras omissões pontuais, mas evidencia um sistema de apagamentos estruturais que impacta de forma seletiva e violenta os conhecimentos, modos de existência e cosmovisões dos povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e coletividades periféricas urbanas. Esses apagamentos se articulam em duas dimensões fundamentais: o conteúdo dos conhecimentos legitimados e a epistemologia que os sustenta (Santos, 2009b; Dardot; Laval, 2021).

No plano dos conteúdos, observa-se que a referência à diversidade cultural na BNCC, embora presente, frequentemente assume contornos exotizantes. A alteridade é apresentada de maneira estetizada, folclorizada e dissociada dos núcleos estruturantes do currículo. A valorização de manifestações como danças, festas e celebrações, em campos como o da Língua Portuguesa, não se estende à integração efetiva dos sistemas filosóficos, éticos, científicos e espirituais que fundamentam tais práticas. Saberes complexos, como o conhecimento indígena sobre fitoterapia, a engenharia hidráulica quilombola, a geografia ribeirinha e os sistemas políticos e organizacionais das periferias urbanas, são sistematicamente deslocados para os campos marginais da cultura e da arte. Permanecem ausentes dos componentes curriculares considerados centrais, como Ciências da Natureza, Matemática, Geografia e História (Baniwa, 2019; Quijano, 2005).

Em contraste, experiências educativas como as escolas indígenas do Alto Rio Negro evidenciam abordagens curriculares que articulam matemática, cosmologia e ética de forma indissociável. Nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas Tuyuka, por exemplo, os grafismos, as cestarias e a contagem do tempo não são tratados como ilustrações ou temas transversais, mas como expressões de uma epistemologia territorializada, relacional e ancestral. O ensino da matemática, nesse contexto, se constitui como prática de cuidado,

memória e ancestralidade, articulando narrativas míticas, territorialidades e técnicas de cálculo em um só campo de significação (Freire, 1996; Walsh, 2013).

A dimensão mais profunda dos apagamentos, no entanto, se expressa no plano epistemológico. A BNCC se ancora predominantemente em uma concepção ocidental moderna de ciência, fundada nos pressupostos do empirismo, do racionalismo positivista e da neutralidade metodológica. A centralidade da observação sistemática, da experimentação controlada e da análise de dados como critérios de validação do conhecimento configura um paradigma excludente. Tal matriz invisibiliza formas alternativas de produção e transmissão do saber, cujos fundamentos se estabelecem na oralidade, na intuição, na experiência comunitária e na conexão espiritual com o território (Santos, 2006; Mignolo, 2003).

Esse movimento de exclusão caracteriza o que Boaventura de Sousa Santos denomina de epistemicídio: o silenciamento sistemático de epistemologias que não se enquadram nos critérios eurocentrados de científicidade. Os conhecimentos ancestrais, as práticas corporificadas de ensino-aprendizagem, os sistemas simbólicos das coletividades rurais e as soluções técnicas elaboradas em contextos populares são deslegitimados enquanto formas válidas de conhecer. São, quando muito, tolerados como saberes locais ou complementares, jamais reconhecidos em condição de paridade epistemológica (Walsh, 2013; Dardot; Laval, 2021; Santos, 2006).

Projetos de educação desenvolvidos por comunidades quilombolas, como os do Vale do Ribeira, demonstram a existência de práticas pedagógicas enraizadas em epistemologias próprias, nas quais a ciência se faz no cotidiano da roça, no cuidado com a mata e nas práticas de cura. A genética é aprendida pela seleção e cultivo das sementes crioulas; a ecologia, pelo manejo dos ecossistemas locais; a química, pela observação dos processos naturais de fermentação e transformação de plantas medicinais. Trata-se de um conhecimento experiencial, relacional e situado, que redefine os parâmetros de científicidade à luz da ancestralidade e da prática coletiva (Baniwa, 2019; Cunha, 2007).

Outro aspecto estrutural dos apagamentos operados pela BNCC refere-se à desterritorialização do conhecimento. O currículo tende a apresentar os conteúdos de forma abstraída, descontextualizada e homogeneizadora, dissociando-os dos territórios físicos, simbólicos e sociais nos quais os saberes são gerados e aos quais permanecem indissociavelmente ligados. A ocupação do território brasileiro, por exemplo, é abordada no componente de Geografia em termos macro-históricos, com menção à diversidade étnico-racial. No entanto, são negligenciadas as narrativas territoriais construídas pelas próprias comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas, com suas cartografias afetivas, espirituais, ecológicas e políticas (Brasil, 2018; Walsh, 2013; Baniwa, 2019).

Iniciativas como a Nova Cartografia Social da Amazônia ilustram outra forma de conceber e representar o espaço. As cartografias ribeirinhas não se restringem a mapas técnicos; elas incorporam conhecimentos sobre ciclos naturais, lugares sagrados, usos tradicionais dos recursos, práticas de subsistência e territórios de resistência. Nesses mapas, o rio não é apenas um elemento geográfico, mas uma entidade relacional e sagrada, mediadora da vida e da memória coletiva. São registros que operam com

categorias espaciais e temporais próprias, articulando epistemologias do lugar e formas de organização do conhecimento que escapam à lógica disciplinar e abstrata da BNCC (Santos, 2006; Mignolo, 2003).

Diante desse quadro, torna-se evidente que a BNCC constitui um espaço de disputa epistêmica. Sua estrutura normativa atual reatualiza formas sutis e profundas de colonialidade, por meio de mecanismos que incluem a folclorização da diferença, a negação da validade epistêmica de saberes não hegemônicos e a desterritorialização dos conhecimentos. Em oposição a essa lógica, as práticas pedagógicas dos povos originários, das comunidades tradicionais e das periferias urbanas se afirmam como epistemologias da resistência. Elas não devem ser tratadas como complementares ou marginais ao currículo nacional, mas como alternativas ontológicas e epistemológicas que apontam para outros projetos de sociedade e de educação (Quijano, 2005; Walsh, 2013).

Reconhecer os apagamentos estruturais da BNCC é condição necessária para a construção de uma educação comprometida com a justiça cognitiva. Tal processo exige a superação da perspectiva inclusiva superficial e a abertura ao diálogo de saberes, como propõe Santos (2006), em que cosmovisões distintas possam interagir em condições de equidade e conformar os sentidos da escolarização. A tarefa decolonial, nesse contexto, consiste em reencantar o currículo com os saberes do mundo, em sua multiplicidade, relationalidade e profundidade histórica. Significa deslocar a escola do monólogo da razão imperial para a escuta ativa das vozes que foram silenciadas, ressignificando o processo educativo como prática territorializada, comunitária e comprometida com a vida (Freire, 1996; Santos, 2009b).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sob a coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), consolidou-se como um dos principais instrumentos de medição da qualidade educacional em escala global. Seu prestígio técnico e simbólico, ancorado na promessa de objetividade e comparabilidade internacional, o transformou em referência normativa para a formulação de políticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. No entanto, uma análise crítica à luz da perspectiva decolonial revela que, para além de seu caráter técnico-avaliativo, o PISA constitui um dispositivo político e epistêmico articulado às lógicas de reprodução das hierarquias globais do saber e do poder. Trata-se de um mecanismo que opera simultaneamente em duas frentes entrelaçadas: por um lado, homogeneiza contextos radicalmente desiguais e heterogêneos, como os múltiplos “Brasis”; por outro, impõe um modelo universal de êxito educacional fundado em princípios produtivistas e economicistas (OCDE, 2022; Mignolo, 2003; Baniwa, 2019).

Esse processo não apenas aplanou as diferenças, mas contribuiu para naturalizar a desigualdade como déficit. A transformação de disparidades estruturais em “falhas” pedagógicas ou em “déficits de aprendizagem” transfere a responsabilidade do fracasso educacional às instituições escolares e aos sujeitos nelas envolvidos, esvaziando a crítica às causas estruturais da desigualdade. Sob esse prisma, as marcas da colonialidade, do racismo estrutural e da exclusão social são obliteradas, sendo substituídas por um discurso de eficiência gerencial que desconsidera a complexidade dos fatores que condicionam o

acesso, a permanência e o êxito escolar. A narrativa resultante desloca o problema da esfera política para a técnica, obscurecendo os processos históricos que sustentam as assimetrias educacionais (Cunha, 2007; Freire, 1996).

A estrutura avaliativa do PISA está intrinsecamente vinculada à universalização de um ethos produtivista. A educação é concebida, majoritariamente, como instrumento para formação de capital humano, sendo seu valor medido pela capacidade de gerar competências transacionáveis no mercado global. O foco recai sobre habilidades instrumentais e aplicadas, selecionadas por sua correlação com a empregabilidade e com a inovação tecnológica, em detrimento de dimensões como a formação ética, estética, política e comunitária. A noção de qualidade educacional, nesse modelo, é reduzida a indicadores de desempenho que servem à lógica de crescimento econômico, o que contrasta com concepções de educação comprometidas com a emancipação, a justiça cognitiva e o bem viver (Walsh, 2013; Quijano, 2005).

Diante desse cenário, torna-se urgente problematizar os efeitos da hegemonia avaliativa do PISA sobre os sistemas educacionais locais. A avaliação educacional, entendida como parte constitutiva das disputas pelo sentido da escola, não pode se submeter exclusivamente a métricas exógenas, descoladas das realidades históricas, sociais e culturais dos territórios. Uma abordagem decolonial da avaliação requer o reconhecimento das múltiplas racionalidades que informam os processos de ensino e aprendizagem, bem como o compromisso com formas de mensuração que respeitem a diversidade epistemológica e ontológica dos sujeitos e coletividades (Santos, 2009a; Mignolo, 2003).

Em convergência com esse entendimento, Duso e Sudbrack (2025) afirmam que o PISA se consolidou como dispositivo de governança global cujo poder reside na produção de indicadores que aparentam neutralidade, mas que, de fato, instauram regimes de padronização capazes de orientar políticas educacionais segundo lógicas externas às realidades locais. Ao instituir métricas comparativas de desempenho, o PISA opera como vetor de racionalidade neoliberal, deslocando o foco da reflexão pedagógica para padrões de eficiência, competitividade e performatividade. Embora ofereça dados relevantes, o exame de sua materialidade revela tensões profundas, pois suas diretrizes podem reforçar desigualdades históricas e limitar a emergência de propostas educativas comprometidas com a pluralidade epistêmica latino-americana.

Para além da crítica ao PISA, é necessário avançar na construção de sistemas avaliativos pluriepistêmicos, ancorados em indicadores concebidos coletivamente, sensíveis às condições concretas de existência e orientados por princípios de justiça cognitiva. Tais sistemas devem priorizar não apenas a aprendizagem enquanto desempenho individual, mas também o fortalecimento das redes comunitárias, o compromisso ético com a sustentabilidade da vida e a afirmação das culturas locais como fontes legítimas de conhecimento. A superação da tirania dos rankings e da fetichização da produtividade demanda coragem política e abertura epistemológica para ouvir os saberes silenciados e dialogar com outros modos de pensar e organizar a vida educativa (Walsh, 2013; Cunha, 2007; Baniwa, 2019).

O currículo oficial, longe de ser um instrumento neutro ou meramente técnico, constitui uma tecnologia política de regulação da temporalidade, sustentada por uma lógica colonial que define quais futuros são considerados legítimos e quais existências são silenciadas ou condenadas ao esquecimento. Neste sentido, o currículo opera como um dispositivo central em uma verdadeira “guerra documental”, travada nos documentos oficiais, diretrizes, manuais didáticos e matrizes de avaliação, por meio da qual se disputa o monopólio da imaginação do amanhã. Sob a aparência de neutralidade e universalidade, o cânone curricular reproduz uma violência epistêmica estrutural que simultaneamente impõe formas específicas de futuro desejável e oculta os modos de vida que se colocam em dissonância com os fundamentos da modernidade eurocentrada e da racionalidade instrumental (Freire, 1996; Mignolo, 2003).

O currículo hegemônico organiza-se como uma máquina de futurabilidade colonial. Ao estabelecer narrativas lineares de progresso, desenvolvimento e inserção produtiva, apresenta-se como portador de uma pedagogia profética, autorrealizável, que naturaliza e legitima um único projeto de futuro. Trata-se, em grande medida, da consolidação de uma visão teleológica do desenvolvimento humano, social e econômico baseada nos valores da modernidade ocidental, nos paradigmas do crescimento ilimitado e da acumulação capitalista. Saberes ancestrais, práticas comunitárias, espiritualidades não ocidentais, formas de organização social pautadas na reciprocidade e na convivência com a natureza são deslegitimados por não se adequarem a essa lógica de futurabilidade dominante. O currículo não apenas seleciona conteúdos; ele estabelece ontologias. A partir da centralidade atribuída a determinadas epistemologias e valores civilizatórios, forma-se uma gramática curricular que valoriza a figura do sujeito empreendedor, racional, adaptável e produtivo, ao passo que marginaliza corpos e culturas racializadas, coletividades tradicionais e formas alternativas de habitar o mundo (Walsh, 2013; Santos, 2006).

Este processo implica a construção de hierarquias de humanidade projetada no tempo. A centralidade conferida a figuras históricas, eventos e referenciais epistemológicos ocidentais, brancos e masculinos transmite uma mensagem tácita, mas contundente: apenas certos sujeitos têm direito ao futuro. As narrativas escolares tendem a representar povos indígenas, comunidades quilombolas, populações periféricas e tradicionais como heranças do passado, resquícios de um tempo anterior à modernidade. Suas contribuições, quando presentes, figuram de forma episódica ou folclórica, quase sempre desprovidas de densidade epistêmica ou de potencial projetivo. Com isso, o currículo atualiza uma forma de epistemicídio prospectivo: inviabiliza, já no presente, a emergência de futuros alternativos, ao negar lugar para esses sujeitos como produtores legítimos de projetos de mundo (Walsh, 2013; Mignolo, 2003; Freire, 1996).

A diferença, nesse contexto, é muitas vezes patologizada. Modos de vida baseados em princípios como o bem viver, a communalidade, a partilha dos bens comuns e a sustentabilidade ecológica são representados como obstáculos ao desenvolvimento, como expressões de atraso ou carência. A ausência desses referenciais nas estruturas curriculares não é fruto de negligência, mas de um processo ativo de silenciamento, o qual constitui o núcleo da necrografia curricular. Ao excluir sistematicamente epistemologias que

desafiam a colonialidade do saber e do poder, o currículo produz uma ausência fabricada. Esse apagamento não é apenas epistemológico, mas também ontológico: o que não se inscreve no currículo é simbolicamente condenado à inexistência ou à obsolescência (Quijano, 2005; Santos, 2009a).

As omissões curriculares operam, assim, como uma estratégia de dominação simbólica. Ao negar visibilidade e validade aos saberes que emergem das florestas, dos terreiros, das periferias urbanas e dos territórios tradicionais, reforça-se a ilusão de que não há alternativas fora do modelo hegemônico. Este silenciamento cumpre ao menos três funções: naturaliza a violência do projeto colonial ao apagá-la como escolha histórica; oculta a continuidade e a potência das lutas anticoloniais; e legitima intervenções desenvolvimentistas em comunidades consideradas “carentes” ou “atrasadas”, desprovidas de conhecimento relevante. O não-dito curricular constrói, portanto, uma geopolítica do conhecimento, onde apenas determinadas formas de racionalidade são admitidas como legítimas (Walsh, 2013; Cunha, 2007; Freire, 1996).

Frente a essa configuração, torna-se urgente compreender o currículo como um campo de disputa epistêmica e temporal. Não se trata apenas de incluir conteúdos tradicionalmente marginalizados, mas de repensar radicalmente os fundamentos que orientam a seleção e a organização do conhecimento escolar. Uma pedagogia insurgente exige currículos comprometidos com o pluriverso, capazes de acolher projetos civilizatórios distintos, oriundos de povos indígenas, africanos, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e periféricos. Isso implica não apenas representá-los, mas reconhecer sua legitimidade como formuladores de epistemologias do amanhã (Walsh, 2013; Santos, 2006).

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na construção de contra-arquivos da resistência. Experiências como bancos comunitários de sementes, cartografias afetivas, protocolos autônomos de consulta e práticas coletivas de cuidado do território constituem dispositivos de futuração insurgente. Essas práticas não apenas produzem saberes alternativos, mas desenham outras formas de futuro, alicerçadas na justiça ambiental, na solidariedade e na autonomia cultural. Incorporar esses elementos aos currículos escolares é reconhecer que o futuro não está dado nem universalmente definido; ele é uma construção política e ontológica em permanente disputa (Cunha, 2007; Brasil, 2018; Freire, 1996).

A escola, nesse processo, pode tornar-se um espaço de reexistência, no qual os futuros silenciados sejam reivindicados como direitos ontológicos. A pedagogia decolonial não se limita a ajustes curriculares, mas propõe um deslocamento paradigmático: do currículo como instrumento de adestramento para o mercado à escola como território de profecia coletiva. A proposta de reencantar o currículo implica compreender, como ensinam pensadores indígenas como Ailton Krenak, que o direito de sonhar não é acessório, mas central à dignidade dos povos (Freire, 1996; Krenak, 2020).

Romper com a temporalidade colonial do currículo é, por fim, afirmar que o amanhã não é um destino traçado pelos documentos oficiais, mas um processo insurgente em curso nos territórios onde os saberes foram historicamente silenciados. Como expressam as cosmovisões mapuche, “o futuro não é um lugar para onde se vai, mas um lugar que se

constrói". Reescrever o futuro passa, necessariamente, por refundar o presente a partir da escuta atenta dos conhecimentos historicamente desautorizados, criando condições para que múltiplas formas de vida sejam não apenas reconhecidas, mas também projetadas como caminhos possíveis para o porvir coletivo (Walsh, 2013; Quijano, 2005).

Quando se articulam os dois eixos, de um lado a exigência de justiça curricular e de outro a pressão hegemônica das avaliações internacionais, torna-se evidente que ambos produzem efeitos recíprocos. As análises de Nascimento, Ivo e Ramos (2025) indicam que qualquer projeto curricular comprometido com equidade deve contemplar a multiplicidade cultural e epistêmica dos sujeitos. Paralelamente, Duso e Sudbrack (2025) demonstram que mecanismos como o PISA tendem a homogeneizar expectativas e cristalizar modelos de escolarização que ignoram territorialidades e historicidades locais. Dessa articulação emerge uma constatação decisiva: políticas educacionais orientadas por princípios democráticos precisam reposicionar criticamente o papel das avaliações globais, reinscrevendo no debate curricular a potência das singularidades, das identidades coletivas e das epistemologias que historicizam o aprender.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a BNCC e o PISA como dispositivos da colonialidade do saber, examinando seus efeitos na exclusão epistêmica e na normatização de um modelo único de conhecimento. A análise permitiu evidenciar que tais documentos operam simultaneamente como tecnologias de governo e como instrumentos de reprodução simbólica, reafirmando estruturas cognitivas fundadas em lógicas eurocentradas e modernizantes.

A BNCC, ao organizar o currículo com base em um cânone pretensamente universal, subordina saberes oriundos de territórios indígenas, afro-brasileiros, ribeirinhos e populares a um lugar marginal, frequentemente estetizado ou folclorizado, negando-lhes densidade epistêmica e valor formativo. O PISA, por sua vez, atua na homogeneização dos sistemas educacionais em escala global, convertendo diferenças histórico-culturais em déficits mensuráveis e impondo um ideal normativo de competência alinhado à racionalidade produtivista. Ambos os dispositivos se articulam à produção de futuros coloniais, silenciando ontologias dissidentes e inviabilizando a emergência de projetos educativos enraizados na pluralidade e na territorialidade.

Como contribuição, este trabalho desvela os estratos epistêmicos que estruturam os documentos técnico-educacionais, revelando como eles perpetuam desigualdades cognitivo-políticas sob a aparência de neutralidade. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de construção de alternativas curriculares fundamentadas em princípios de justiça cognitiva, considerando-se experiências insurgentes, documentos comunitários e práticas de avaliação sensíveis à diversidade de saberes, linguagens e formas de vida. Destaca-se, ainda, a articulação entre uma pedagogia crítica e uma perspectiva decolonial, indicando que a transformação curricular não pode se restringir à inclusão superficial de

conteúdos, mas requer uma reestruturação profunda das matrizes que sustentam a escolarização moderna.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa se concentrou na análise documental e normativa, sem avançar para investigações empíricas sobre a aplicação local dos documentos analisados. As propostas aqui delineadas demandam, portanto, estudos complementares sobre sua viabilidade política, cultural e institucional nos contextos escolares e comunitários.

Para os desdobramentos futuros, propõe-se o aprofundamento de investigações sobre práticas pedagógicas que já vêm mobilizando epistemologias situadas, especialmente em escolas de territórios indígenas, quilombolas e periféricos. Defende-se também o desenvolvimento de modelos avaliativos que incorporem dimensões relacionais, territoriais e comunitárias do conhecimento, bem como a análise dos efeitos formativos dessas reconfigurações curriculares sobre os modos de existir, conhecer e projetar a vida no mundo.

A descolonização da educação, nesse horizonte, exige mais do que a revisão de conteúdos prescritos; ela pressupõe a recusa ativa das estruturas que consagram a monocultura do saber como regime exclusivo de verdade. Superar os documentos que normatizam a experiência escolar a partir de lógicas homogeneizantes implica afirmar a legitimidade de outros modos de saber, sentir e viver. O currículo, nesse contexto, pode deixar de ser um dispositivo de regulação para tornar-se um território ético e insurgente, onde os conhecimentos silenciados sejam reconhecidos como fundamentos válidos da escolarização e como base para a construção de futuros possíveis, plurais e compartilhados.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.
- CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2025.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Educação & Sociedade*, RBPAE v.18, n.2, jul./dez. 2002.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2021.

DEMO, Pedro. Prefácio: Educação na Região Norte – panorama preliminar. In: RUFINO, Angela Maria dos Santos; SILVA, José Alessandro Cândido da; PINHEIRO, Simone Cordeiro Oliveira (org.). *Educação em travessia: equidade, diferença e justiça cognitiva na Amazônia e além*. Rio de Janeiro: Editorial Laborat, 2025. p. i-iv. Disponível em: https://editoriallaborat.com.br/publicacoes/livros/educacao_em_travessia.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. PISA e educação no Brasil: entre a regulação global e as desigualdades estruturais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 32, e16828, 2025. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/16828>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ccca/contents/documentos/noticias/pedagogia-da-autonomia-livro-completo.pdf/view>. Acesso em: 07 dez. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

NASCIMENTO, Thaiane Bonaldo do; IVO, Andressa Aita; RAMOS, Nara Vieira. Currículo e justiça curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 32, e17170, 2025. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/17170>. Acesso em: 07 dez. 2025.

OCDE. *PISA 2022*. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html>. Acesso em: 07 dez. 2025

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Coleção Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://www.liberdadeerevolucaopopular.com.br/wp-content/uploads/2018/02/49715997-Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-America-Latina-Anibal-Quijano.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 4. Porto: Edições Afrontamento, 2006. p. 155-165. Disponível em: https://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/UPMS_Gramatica_do_Tempo.PDF_.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009a. p. 23-72. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente Não-Ocidentalista? a filosofia à venda, a douta ignorância e a apostila de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009b. p. 445-486. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf>? Acesso em: 07 dez. 2025.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADAs-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.