


Para além do cânone: desobediência epistêmica e pluralização das racionalidades no ensino de Filosofia à luz da Lei 10.639/2003

Beyond the Canon: Epistemic Disobedience and the Pluralization of Rationalities in Philosophy Education in Light of Law 10.639/2003

Marinês Barbosa de Oliveira 
Universidade Federal do ABC, Santo André – SP, Brasil.
marinesdias2@gmail.com

Recebido em 16 de dezembro de 2025

Aprovado em 29 de janeiro de 2026

Publicado em 24 de fevereiro de 2026

RESUMO

A Lei 10.639/2003 constitui um dos marcos mais significativos da história recente da educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda a Educação Básica. Seus efeitos, contudo, ultrapassam a dimensão legal e administrativa, alcançando os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos das disciplinas escolares, em especial da Filosofia. Este artigo, elaborado a partir dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento, tem como objetivo analisar de que modo a Lei 10.639/2003 tem reconfigurado o ensino de Filosofia no Brasil, especialmente no que se refere à revisão crítica do cânone eurocentrado, à descolonização e decolonização curricular e à incorporação de epistemologias africanas e afro-diaspóricas, no âmbito de uma educação antirracista. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza teórico-conceitual, fundamentado no referencial decolonial, pós-colonial e afroperspectivista, mobilizando autores como Frantz Fanon, Achille Mbembe, Sueli Carneiro, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Ramón Grosfoguel. Os resultados indicam que a obrigatoriedade instituída pela Lei 10.639/2003 produz uma inflexão epistêmica no ensino de Filosofia, ao desestabilizar a pretensão de neutralidade e universalidade do cânone filosófico moderno e evidenciar o racismo epistêmico como elemento constitutivo da modernidade colonial. Conclui-se que os desafios impostos pela Lei 10.639/2003 exigem do campo o reconhecimento do racismo como problema filosófico, a assunção da descolonização e da decolonização curricular como tarefa pedagógica estrutural e a tomada da desobediência epistêmica como horizonte formativo para professores e estudantes de Filosofia, condição necessária para a construção de uma Filosofia escolar pluriversal, comprometida com a justiça cognitiva e com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Lei 10.639/2003; Racismo epistêmico; Descolonização/Decolonização curricular; Desobediência epistêmica.

ABSTRACT

Law 10.639/2003 constitutes one of the most significant milestones in the recent history of Brazilian education by making the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture compulsory throughout Basic Education. Its effects, however, extend beyond the legal and administrative sphere, reaching the epistemological, pedagogical, and political foundations of school subjects, particularly Philosophy. This article, developed from the partial results of an ongoing doctoral research project, aims to analyze how Law 10.639/2003 has been reconfiguring the teaching of Philosophy in Brazil, especially with regard to the critical revision of the Eurocentric canon, curricular decolonization and decoloniality, and the incorporation of African and Afro-diasporic epistemologies within the framework of anti-racist education. Methodologically, this is a theoretical-conceptual study grounded in decolonial, postcolonial, and Afro-perspectivist scholarship, drawing on authors such as Frantz Fanon, Achille Mbembe, Sueli Carneiro, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, and Ramón Grosfoguel. The findings indicate that the mandatory character established by Law 10.639/2003 produces an epistemic inflection in the teaching of Philosophy by destabilizing the claim of neutrality and universality of the modern philosophical canon and by revealing epistemic racism as a constitutive element of colonial modernity. The study concludes that the challenges posed by Law 10.639/2003 require the field to recognize racism as a philosophical problem, to assume curricular decolonization and decoloniality as a structural pedagogical task, and to adopt epistemic disobedience as a formative horizon for Philosophy teachers and students — a necessary condition for the construction of a pluriversal school philosophy committed to cognitive justice and to the democratization of knowledge.

Keywords: Teaching of Philosophy; Law 10.639/2003; Epistemic Racism; Curricular Decolonization/Decoloniality; Epistemic Disobedience.

Introdução

A Lei 10.639/2003¹ constitui um dos marcos mais significativos da história recente da educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda a Educação Básica. Seus efeitos, entretanto, ultrapassam a dimensão legal e administrativa, alcançando os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos das disciplinas escolares, entre elas, Filosofia. Este artigo parte da seguinte questão central: como a Lei 10.639/2003 tem reconfigurado o Ensino de Filosofia como campo de pesquisa no Brasil, especialmente no que se refere à incorporação de epistemologias africanas e afro-diaspóricas, à revisão crítica do currículo e à produção de novos referenciais teórico-metodológicos voltados para uma educação antirracista?

Sustenta-se que a referida legislação não apenas amplia o repertório

temático do ensino, mas produz uma inflexão epistêmica que obriga a Filosofia escolar a confrontar seus próprios fundamentos. Isso ocorre porque a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e africana não se limita a adicionar novos conteúdos; ela exige repensar os critérios de validade, universalidade e legitimidade que estruturaram, por séculos, o cânone filosófico. A tradição filosófica moderna, longe de ser neutra, compôs-se em diálogo com projetos coloniais que instituíram regimes de classificação racial, definindo quais vidas seriam reconhecidas como plenamente humanas e quais seriam relegadas à zona do não-Ser (Fanon, 2008). Ao situar a Europa como centro da Razão e da História, esse projeto consolidou matrizes de poder que naturalizaram a desigualdade e produziram epistemologias racializadas, nas quais a produção intelectual africana e afrodiaspórica foi sistematicamente invisibilizada ou desqualificada (Mbembe, 2018). Nesse sentido, o currículo filosófico, ao ser atravessado pela obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, é compelido a enfrentar aquilo que Sueli Carneiro (2005) identifica como “dispositivo da racialidade”: um arranjo histórico de saberes, práticas e tecnologias institucionais destinado a produzir e gerir a diferença racial como mecanismo de subordinação. Esse dispositivo não opera apenas no plano social, mas também no plano epistêmico, definindo quais narrativas têm autoridade, quais sujeitos são reconhecidos como agentes de pensamento e quais formas de racionalidade são legitimadas como filosóficas. Desse modo, a escola e, particularmente, o ensino de Filosofia, tornam-se espaços estratégicos de reprodução — ou de disputa — desse dispositivo. Incorporar produções africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas significa, portanto, desestabilizar o arcabouço epistêmico que sustenta a branquitude como norma do humano, questionando a própria lógica classificatória que estrutura o que Mills (2023) denomina “contrato racial”, ou seja, o acordo histórico, político e epistêmico — explícito ou implícito — que organizou as sociedades modernas a partir da hierarquização racial, garantindo privilégios materiais e simbólicos às populações brancas e produzindo a subalternização sistemática

de povos não brancos. Em Mills, trata-se de um pacto que não apenas estrutura relações sociais e institucionais, mas também define quem é reconhecido como plenamente humano, racional e produtor legítimo de conhecimento.

A presença desses outros repertórios teóricos não apenas diversifica o currículo, mas desafia o funcionamento do dispositivo de racialidade, abrindo fissuras em suas operações e indicando novas possibilidades de enunciação filosófica. A inflexão inaugurada pela Lei 10.639/2003, portanto, tensiona não apenas conteúdos, mas formas de ensinar e pensar, abrindo espaço para questionar os fundamentos eurocentrados da filosofia escolar e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com ontologias outras, racionalidades outras e possibilidades outras de humanidade. Ao exigir o reconhecimento institucional de outras tradições filosóficas, especialmente as produzidas no continente africano e nas diásporas negras, ela obriga o campo de pesquisas sobre o ensino de Filosofia a revisitar seus fundamentos epistemológicos. Essa obrigatoriedade desestabiliza a suposição de neutralidade do cânone e evidencia que a constituição da Filosofia escolar esteve, desde sua origem, imbricada em processos históricos de colonização do saber, apagamento de vozes subalternizadas e naturalização da ideia de que apenas a tradição europeia seria capaz de produzir pensamento rigoroso, abstrato e universal. Nesse sentido, o que a referida Lei institui não é apenas uma mudança curricular, mas uma inflexão epistemológica que reorienta o modo como o campo pensa a si mesmo e seus próprios limites. Essa inflexão rompe com a pretensão de universalidade da epistemologia moderna europeia e com o que Castro-Gómez (2005) denomina “epistemologia do ponto zero”, segundo a qual o sujeito do conhecimento se apresenta como neutro, desincorporado, sem raça, sem território e sem história. Grosfoguel (2016) e Mignolo (2010) demonstram que essa universalidade é, na verdade, uma universalização da experiência europeia, convertida em norma global de

racionalidade. A Lei 10.639/2003 revela, assim, o caráter histórico, político e racializado da própria constituição do saber filosófico escolar.

Ao tensionar e desafiar as estruturas eurocêntricas que historicamente organizaram o ensino de Filosofia no Brasil, a Lei 10.639/2003 também introduz um conjunto de desafios conceituais e formativos que ultrapassam a dimensão curricular. A obrigatoriedade de incluir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo convoca o campo a enfrentar questões que foram sistematicamente marginalizadas pela tradição filosófica escolar. Entre essas questões, destacam-se três deslocamentos fundamentais que passam a orientar a agenda contemporânea do ensino de Filosofia.

O primeiro deslocamento consiste em **reconhecer o racismo como um problema filosófico**, isto é, como uma questão ontológica, ética, política e epistemológica que atravessa a constituição moderna do conceito de humanidade e, portanto, a própria história da Filosofia. Essa perspectiva exige compreender que as desigualdades raciais não podem ser tratadas apenas como fenômenos sociológicos ou morais, mas como elementos estruturantes das categorias e das narrativas filosóficas que formam o arcabouço intelectual do Ocidente. Assim, incorporar a discussão sobre racismo no ensino não é uma escolha temática, mas um imperativo teórico que recoloca a Filosofia diante de suas próprias contradições. O segundo, refere-se a **assumir a descolonização e a decolonização curricular como problema pedagógico**. À medida que a Lei obriga a inserção de epistemes africanas e afrodiaspóricas, ela expõe a limitação de um currículo que, há séculos, opera sob o paradigma da universalidade europeia. Nesse contexto, descolonizar o currículo implica revisar criticamente conteúdos e referências marcados pela herança colonial, corrigindo silenciamentos históricos, enquanto decolonizá-lo significa avançar no questionamento das próprias bases epistemológicas que definem o conhecimento legítimo. A descolonização e a decolonização deixam de ser conceitos abstratos e tornam-se uma tarefa concreta: rever conteúdos,

metodologias, referências, critérios de seleção e, sobretudo, os modos de legitimação do conhecimento. Trata-se de interrogar não apenas o que se ensina, mas como e para quem se ensina, reconhecendo que o currículo é sempre um projeto político de formação.

Por fim, a legislação convoca professores e estudantes a **tomarem a desobediência epistêmica como horizonte formativo**. Isso implica cultivar a capacidade de romper com o pacto tácito que subordina outras racionalidades ao padrão eurocêntrico de humanidade e de pensamento. A desobediência epistêmica, nesse contexto, não significa rejeitar a tradição filosófica europeia, mas recusar sua posição de exclusividade e superioridade, abrindo espaço para práticas de pensamento que reconheçam a pluralidade de mundos, memórias e ontologias. Esse horizonte formativo exige criatividade pedagógica, abertura intelectual e disposição para reconfigurar as próprias bases da educação filosófica.

Diante desse cenário, este artigo se propõe a explorar cada um desses desafios — o reconhecimento do racismo como problema filosófico, a assunção da descolonização e da decolonização curricular como problema pedagógico e a tomada da desobediência epistêmica como horizonte formativo — examinando suas implicações para o ensino de Filosofia. Não se trata de esgotar a complexidade das questões envolvidas, mas de delinear caminhos analíticos que contribuam para o avanço do debate. Ressalte-se que as reflexões aqui desenvolvidas integram uma pesquisa de doutorado em andamento, razão pela qual os argumentos apresentados devem ser entendidos como parte de um processo investigativo em curso, cujos desdobramentos serão aprofundados nos capítulos posteriores da tese.

O reconhecimento do racismo como problema filosófico

Racismo é a produção e reprodução histórica de desigualdades, violências e privilégios estruturados social, política e culturalmente a partir da

atribuição de inferioridade ou superioridade a grupos humanos com base em características racializadas. Reconhecer o racismo como problema filosófico significa compreender que ele estrutura as próprias bases da modernidade.

Em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008), Frantz Fanon demonstra que o racismo colonial produziu uma cisão ontológica no interior da própria ideia de humanidade. Mais do que um sistema de dominação econômica ou política, o colonialismo instituiu uma hierarquia racial do Ser, na qual a branquitude se afirma como medida universal do humano, enquanto o negro é lançado à zona do não-Ser. Essa divisão não é apenas simbólica, mas estrutura a experiência existencial, o reconhecimento social, a linguagem e o acesso à condição de sujeito. Fanon afirma que, mesmo quando o sujeito negro adota os códigos culturais e linguísticos do colonizador, a promessa de reconhecimento permanece frustrada, pois a negação da sua humanidade é estrutural. O racismo, assim entendido, não aparece como desvio moral, mas como tecnologia ontológica constitutiva da modernidade, responsável por definir quem pode ser plenamente humano. Essa análise desloca o racismo para o centro da reflexão filosófica e revela as contradições do humanismo ocidental, cuja universalidade foi construída simultaneamente à exclusão ontológica dos povos colonizados.

Achille Mbembe (2018) aprofunda a análise de Fanon ao demonstrar que o racismo fundamenta a necropolítica contemporânea, isto é, o poder de decidir quem deve viver e quem pode morrer. Nas sociedades marcadas pela colonialidade, a gestão da vida e da morte é racialmente distribuída, expondo populações negras, indígenas e periféricas à violência, à precarização e à morte social ou física. A cisão ontológica entre humano e não-humano, identificada por Fanon, atualiza-se, assim, em políticas concretas de abandono, extermínio e silenciamento, revelando o racismo como tecnologia central de poder que articula epistemologia, política e violência.

Charles Mills (2023), por sua vez, sustenta que a modernidade produziu

um “contrato racial” que organiza a política, a moral e o conhecimento a partir da supremacia branca. Diferentemente do contrato social clássico, apresentado como fundamento universal da ordem moderna, o contrato racial opera como um acordo não declarado que define quem é plenamente reconhecido como sujeito de direitos, de razão e de moralidade. Trata-se de um pacto histórico que institui a branquitude como norma de humanidade e estabelece uma divisão estrutural entre aqueles considerados pessoas plenas e aqueles situados fora do campo da cidadania e do reconhecimento epistêmico. Nesse sentido, o contrato racial não se limita à esfera jurídica ou política, mas estrutura também os regimes de verdade e os critérios de legitimidade do conhecimento. Ele determina quais experiências contam como universais, quais narrativas são autorizadas e quais sujeitos são reconhecidos como produtores de pensamento válido. Ao naturalizar a centralidade do sujeito branco europeu, o contrato racial sustenta a exclusão sistemática de povos africanos, afrodiáspóricos e colonizados do cânone filosófico, convertendo a racialização em princípio organizador da racionalidade moderna.

Essa linha de argumentação encontra um desdobramento decisivo na formulação de Sueli Carneiro (2005), que permite compreender como as hierarquias raciais analisadas por Fanon, Mbembe e Mills se estabilizam e se reproduzem no interior das instituições modernas. Ao elaborar o conceito de “dispositivo de racialidade”, Carneiro demonstra que o racismo opera como uma tecnologia histórica de poder, articulando saberes, normas, práticas e discursos que produzem e administram desigualdades ontológicas. Trata-se de um mecanismo que define, de forma sistemática, quem é reconhecido como plenamente humano e quem é situado em posições de subalternização, precariedade ou não-Ser. De maneira sintética, o dispositivo de racialidade atua simultaneamente nos planos ontológico e epistêmico: ao mesmo tempo em que hierarquiza existências, regula o acesso ao campo do conhecimento, legitimando certas vozes como racionais e universais e desqualificando outras

como inferiores ou irrelevantes. Nesse sentido, o racismo não pode ser compreendido como um erro moral ou uma distorção externa da racionalidade moderna, mas como um de seus efeitos constitutivos no contexto da gramática colonial. Para o ensino de Filosofia, essa constatação impõe uma exigência incontornável: revisar criticamente seus fundamentos, seus critérios de legitimidade e seu cânone, reconhecendo a implicação histórica da própria Filosofia na produção e na naturalização das desigualdades raciais.

Sob essa perspectiva, reconhecer o racismo como um problema filosófico constitui um deslocamento teórico decisivo para compreender tanto a modernidade quanto o próprio campo do ensino de Filosofia, pois implica entendê-lo não apenas como discriminação social ou preconceito individual, mas como uma estrutura ontológica, epistêmica e política que organizou — e ainda organiza — as definições modernas de humanidade, racionalidade e legitimidade do conhecimento. Nessa direção, o racismo deixa de ser interpretado como externalidade sociológica ou desvio moral da razão e passa a ser compreendido como elemento constitutivo da própria tradição filosófica moderna, produzida no interior de um regime de racialidade que definiu seus critérios de universalidade, sua gramática conceitual e seus modos de narrar a história do pensamento. Assumir o racismo como problema filosófico exige, portanto, uma revisão dos fundamentos do ensino de Filosofia no Brasil, envolvendo a reavaliação do cânone, o questionamento das categorias centrais da tradição ocidental e o reconhecimento de que a pretensa universalidade filosófica se constituiu por meio de processos históricos de violência, exclusão e hierarquização racial. Ao deslocar a análise para o plano epistêmico, esse movimento torna possível explicitar os mecanismos de exclusão que estruturaram a modernidade, evidenciando o racismo epistêmico como categoria analítica central para compreender a produção de uma hierarquia global dos saberes e a definição racializada dos critérios de validação do conhecimento, o que convoca o ensino de Filosofia a reconfigurar seu

horizonte formativo e a abrir-se à pluralidade de epistemes e perspectivas não coloniais.

O racismo epistêmico — categoria central no pensamento decolonial — designa os mecanismos pelos quais a modernidade instituiu uma hierarquia global dos saberes, relegando epistemes africanas, afrodiáspóricas, indígenas e não ocidentais à marginalidade, ao silenciamento ou à exotização (Mignolo, 2010). Essa política de apagamento restringe a circulação de conhecimentos produzidos por sujeitos racializados e consolida o sujeito europeu como medida universal da razão. Como resultado, essa racionalidade limita o próprio campo do pensável, definindo o que é considerado filosofia legítima, ciência ou verdade. Tal lógica articula-se diretamente à ideia de “colonialidade do saber”, formulada por Aníbal Quijano (2005), que descreve o modo como a modernidade instituiu uma matriz de conhecimento apresentada como neutra e universal, mas fundada em uma geopolítica racial do conhecimento. Essa matriz reforça o dispositivo de racialidade descrito por Sueli Carneiro (2005), ao regular o acesso ao campo epistêmico e naturalizar desigualdades que produzem posições de subalternidade. O conceito de “colonialidade do ser” desenvolvido por Maldonado-Torres (2022), aprofunda essa crítica ao mostrar que o racismo também opera ontologicamente: define quais vidas são inteligíveis, dignas e protegidas, e quais são marcadas pela desumanização, precariedade e violência. Assim, os efeitos do racismo ultrapassam a dimensão sociológica, moldando a própria experiência de existir de populações racializadas.

Compreender o racismo como problema filosófico, portanto, exige também reconhecer sua operação como estrutura totalizante: ele define quem pode conhecer (dimensão epistêmica) e quem pode ser (dimensão ontológica). Tal reconhecimento reposiciona o ensino de Filosofia no Brasil e evidencia a necessidade de enfrentar seus limites históricos, revisando cânones, repertórios e critérios de legitimidade ainda sustentados pela matriz colonial moderna. Essa perspectiva prepara o terreno para as próximas seções deste artigo, nas quais

se examinará a descolonização e a decolonização curricular como problema pedagógico e, em seguida, a desobediência epistêmica como horizonte formativo para docentes e estudantes de Filosofia, especialmente diante das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais instauradas pela Lei 10.639/2003.

A assunção da descolonização e da decolonização curricular como problema pedagógico

Descolonização curricular refere-se ao processo de retirada de conteúdos, perspectivas e estruturas pedagógicas herdadas da lógica colonial, enquanto decolonização curricular implica a reconstrução crítica do currículo a partir da valorização de epistemologias plurais, saberes subalternizados e experiências históricas de povos colonizados e racializados. A descolonização e a decolonização curricular, compreendidas como problema pedagógico estrutural, demandam a revisão profunda dos critérios que historicamente definiram o que é reconhecido como Filosofia no contexto escolar. Não se trata apenas de inserir novos conteúdos, mas de superar os filtros epistemológicos que, conforme observa Quijano (2005), estruturam a colonialidade do saber e instituem uma hierarquia global dos conhecimentos. No ensino de Filosofia, essa lógica manifesta-se na resistência institucional à ampliação do cânone, na formação docente fortemente marcada pelo eurocentrismo, na ausência de materiais didáticos que contemplem epistemes não ocidentais e na insegurança pedagógica dos professores ao lidar com repertórios teóricos que ultrapassam a tradição europeia (Gomes, 2017). Essa combinação de fatores produz um currículo que, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003, tende a reproduzir a centralidade da matriz eurocêntrica e a marginalizar epistemologias africanas, afrodiaspóricas, indígenas e de outras tradições subalternizadas.

Para superar esse quadro, é necessário assumir a descolonização e a decolonização curricular como processos de reconstrução metodológica e

epistemológica. A proposta de Ramose (2011) acerca de um “universal pluriversal” oferece um horizonte teórico fecundo, pois indica que o universal não deve ser entendido como imposição de uma racionalidade hegemônica, mas como espaço aberto à convivência entre múltiplas tradições filosóficas, sem hierarquias prévias. Esse princípio orienta uma reestruturação curricular que articule cânone e contracânone, tradição e reinterpretação crítica, reconhecendo que a pluralidade epistêmica é condição para a formação filosófica no mundo contemporâneo.

Concretamente, a descolonização e a decolonização curricular podem avançar mediante três frentes articuladas: reorganização de conteúdos, revisão de procedimentos pedagógicos e diversificação das práticas de avaliação. No campo dos conteúdos, é fundamental incluir temáticas estruturantes como filosofia africana clássica (Egito, Núbia, Etiópia), filosofia africana contemporânea (Mudimbe, Wifredo, Hountondji, Ramose), pensamento afro-brasileiro (Carneiro, Nascimento, Gonzalez), filosofia afrodiaspórica (Fanon, Wynter, Hall, Mbembe), epistemologias ameríndias e perspectivas decoloniais e pós-coloniaisⁱⁱ. Essas inserções não devem ocupar espaços residuais; devem compor unidades conceituais equivalentes às tradições europeias, garantindo equilíbrio no conjunto do currículo. Temáticas como humanidade e humanismo, política e libertação, ética e comunidade, corpo e experiência, resistência e produção de conhecimento permitem estabelecer diálogos críticos entre diferentes matrizes epistêmicas, favorecendo uma abordagem comparativa e problematizadora.

No que se refere aos procedimentos didáticos, a descolonização e a decolonização demandam metodologias que valorizem o debate, a escuta ativa, a hermenêutica intercultural e a análise crítica de diferentes regimes de verdade. É recomendável utilizar dispositivos pedagógicos como leituras comentadas de autores não europeus, análises comparativas de textos de tradições distintas, rodas de conversa, produções multimodais (*podcasts*,

mapas conceituais, narrativas visuais), bem como atividades que mobilizem experiências comunitárias, histórias locais e saberes orais. A articulação com práticas de letramento racial crítico constitui ferramenta essencial, alinhada ao que Gomes (2017) denomina “pedagogia da presença”, que visa romper com a ideia de neutralidade e explicitar as relações de poder que atravessam o ato educativo.

Por fim, a avaliação deve deslocar-se de um modelo centrado exclusivamente na reprodução de conceitos hegemônicos para processos que valorizem competências interpretativas, argumentativas e comparativas, permitindo que estudantes mobilizem diferentes referenciais filosóficos. Avaliações escritas podem ser articuladas com diários reflexivos, seminários, resenhas críticas, ensaios comparativos e projetos integradores que relacionem o estudo da Filosofia às desigualdades raciais e à realidade sociocultural dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a descolonização e adecolonização curricular exigem uma transformação estrutural radical que alcance conteúdos, métodos e critérios de validação do conhecimento filosófico na escola. Ao promover a presença efetiva de múltiplas racionalidades e ao questionar os hierarquismos que marcaram a história do ensino de Filosofia, essa abordagem possibilita a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade e de participar de forma ativa na construção de uma sociedade menos desigual e epistemicamente mais democrática.

Tomar a desobediência epistêmica como horizonte formativo

Desobediência epistêmica é a atitude crítica de questionar, recusar e deslocar a autoridade exclusiva de paradigmas de conhecimento hegemônicos, afirmando a legitimidade de outras formas de saber, produção intelectual e interpretação do mundo historicamente silenciadas ou subalternizadas. A

tomada da desobediência epistêmica como horizonte formativo implica reconhecer que os desafios colocados pela Lei 10.639/2003 ao ensino de Filosofia não podem ser enfrentados apenas por meio de ajustes pontuais no currículo ou pela ampliação do repertório de autores e temas. Trata-se, antes, de uma exigência que incide sobre os próprios fundamentos epistêmicos da disciplina, convocando docentes e estudantes a romperem com a lógica moderna/colonial que historicamente definiu o que conta como conhecimento válido, quem pode produzi-lo e a partir de quais experiências ele se legitima. Nesse sentido, a desobediência epistêmica não se reduz a uma estratégia metodológica, mas constitui um princípio formativo que orienta a prática pedagógica, a formação docente e a própria compreensão do que significa filosofar no contexto brasileiro.

Walter D. Mignolo define a desobediência epistêmica como um gesto de ruptura consciente com a pretensão universal da epistemologia moderna ocidental, a qual se impôs como único horizonte legítimo de produção do conhecimento (Mignolo, 2008; 2010). Para o autor, desobedecer epistemicamente significa “desvincular-se” (*delinking*) da matriz colonial do saber, recusando a obediência às regras de validação impostas por uma racionalidade que se construiu a partir da experiência histórica europeia, mas que, ironicamente, se apresentou como neutra e universal. Trata-se, portanto, de uma recusa à obediência intelectual que naturaliza hierarquias raciais, geopolíticas e culturais do conhecimento e de uma afirmação da legitimidade de epistemes situadas, historicamente silenciadas ou inferiorizadas pela modernidade colonial. Essa definição é central para compreender o alcance formativo da desobediência epistêmica no ensino de Filosofia. Ao contrário de uma simples inclusão de novos autores no currículo, a proposta de Mignolo aponta para a necessidade de questionar os próprios critérios que definem o que é Filosofia, quais tradições são reconhecidas como produtoras de pensamento filosófico e quais experiências são autorizadas a falar em nome

da razão. A desobediência epistêmica, nesse sentido, não opera apenas no nível dos conteúdos, mas no plano mais profundo da legitimidade epistêmica, deslocando o monopólio europeu da produção do saber filosófico.

No campo da Filosofia Escolar, essa ruptura tem implicações diretas. A formação filosófica no Brasil foi historicamente estruturada sob a hegemonia de um cânone eurocentrado, frequentemente apresentado como expressão universal do pensamento humano. A desobediência epistêmica exige reconhecer que esse cânone é resultado de processos históricos de colonialidade do saber e de racismo epistêmico, que excluíram sistematicamente epistemes africanas, afro-diaspóricas, indígenas e outras tradições não ocidentais. Como argumenta Grosfoguel (2016), a universalidade da razão moderna é, na verdade, a universalização de uma experiência particular — branca, europeia e masculina — convertida em norma global de conhecimento. Assumir a desobediência epistêmica como horizonte formativo implica, portanto, deslocar o centro da formação filosófica e afirmar a possibilidade de uma Filosofia pluriversal. Isso significa reinscrever a tradição filosófica europeia como uma entre outras, recusando sua posição de exclusividade e superioridade e abrindo espaço para o diálogo com diferentes racionalidades, ontologias e modos de produção do saber. Tal perspectiva aproxima-se também da noção de “universal pluriversal” proposta por Ramose (2011), segundo a qual múltiplas racionalidades podem coexistir sem serem hierarquizadas por um centro epistêmico único.

Do ponto de vista pedagógico, a desobediência epistêmica exige práticas de ensino que problematizem os critérios de seleção dos conteúdos, as metodologias de abordagem dos textos filosóficos e as formas de avaliação do pensamento dos estudantes. Isso implica trabalhar conceitos centrais da tradição filosófica — como razão, sujeito, ética, política e humanidade — a partir de diferentes matrizes epistemológicas, evidenciando seus limites históricos e seus vínculos com projetos de poder racializados. Implica, ainda, valorizar

saberes produzidos em contextos de luta, resistência e afirmação identitária, rompendo com a ideia de que a Filosofia se realiza apenas nos moldes acadêmicos tradicionais.

Na formação docente, assumir a desobediência epistêmica como princípio formativo significa reconhecer que ensinar Filosofia não é apenas transmitir um repertório consagrado, mas produzir conhecimento situado e criticamente comprometido com a transformação das estruturas de exclusão. O professor é convocado a revisar sua própria formação, marcada pelo eurocentrismo acadêmico e a identificar os dispositivos de racialidade que atravessam o currículo, os materiais didáticos e as práticas escolares. Conforme argumenta Sueli Carneiro (2005), o dispositivo de racialidade atua também no plano epistêmico, regulando quem pode ocupar a posição de sujeito do conhecimento; desobedecer a esse dispositivo é, portanto, um gesto pedagógico e político.

À luz do exposto, pode-se afirmar que a desobediência epistêmica articula-se diretamente ao projeto de uma educação antirracista, conforme previsto pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por ela instituída. Ao deslocar os fundamentos do ensino de Filosofia, ela contribui para a construção de práticas formativas comprometidas com a justiça cognitiva, com o reconhecimento da pluralidade epistêmica e com a ampliação das possibilidades de produção de humanidade. Mais do que uma escolha teórica, a desobediência epistêmica configura-se como uma necessidade formativa incontornável para um ensino de Filosofia comprometido com a superação do racismo epistêmico e com a reconfiguração crítica do próprio ato de filosofar.

Considerações finais e mais provocações

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Lei 10.639/2003 não representa apenas uma diretriz curricular, mas um marco de inflexão epistêmica que obriga o campo do ensino de Filosofia a revisitar seus

fundamentos, tensionando a tradição eurocêntrica e abrindo espaço para outras racionalidades, ontologias e modos de produção de conhecimento. Reconhecer o racismo como problema filosófico, assumir a descolonização e a decolonização curricular como problema pedagógico e tomar a desobediência epistêmica como horizonte formativo constituem passos indispensáveis para reconfigurar o campo em direção a uma formação filosófica comprometida com pluralidade, justiça cognitiva e democracia epistêmica.

As reflexões apresentadas demonstram que a disciplina precisa romper não apenas com a ausência de conteúdos africanos e afrodiaspóricos, mas com a lógica que sustentou, por séculos, sua exclusão sistemática. Esse movimento envolve, necessariamente, enfrentar o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005) e suas operações sobre o campo do saber; revisar a ideia moderna de universalidade, denunciada por Quijano (2005), Castro-Gómez (2005), Grosfoguel (2016) e Mignolo (2008) como ficção colonial; denunciar o contrato racial (Mills, 2023) como fundamento oculto da modernidade política e da universalidade liberal e repensar as categorias filosóficas que sustentam a noção ocidental de humanidade, conforme problematizada por Fanon (2008), Mbembe (2018) e Mills (2003). Em todos esses eixos, a Filosofia escolar se vê convocada a superar o modelo histórico que a constituiu, assumindo o desafio de reconstruir-se como prática intelectual e formativa aberta à diferença e à pluriversalidade.

Não obstante constituírem avanços inegociáveis, esses movimentos também abrem um conjunto de provocações que o campo ainda precisa enfrentar. A primeira delas diz respeito às condições materiais e políticas de implementação da Lei 10.639/2003. Não basta reconhecer a necessidade da descolonização e da decolonização curricular se as redes de ensino – públicas e privadas - não investirem na formação continuada de professores, na produção e distribuição de materiais didáticos adequados e na consolidação de políticas institucionais que garantam a presença efetiva de epistemes negras e

indígenas no cotidiano escolar. Sem tais condições, corre-se o risco de transformar a Lei em retórica vazia ou em cumprimento burocrático, sem impacto formativo real.

Uma segunda provocação refere-se à urgência de repensar a formação inicial em Filosofia. Enquanto os cursos universitários, sobretudo as licenciaturas, continuarem organizados majoritariamente em torno de tradições europeias — de modo que a presença de filósofos africanos, afrodiaspóricos, ameríndios e latino-americanos permaneça marginal — dificilmente se constituirá uma geração de docentes apta a enfrentar os desafios colocados pela Lei. 10.639/2003. A reforma curricular no Ensino Superior, em especial das Licenciaturas, portanto, torna-se parte essencial da descolonização e da decolonização do ensino de Filosofia na Educação Básica.

A terceira provocação dirige-se à própria comunidade de pesquisa sobre ensino de Filosofia. Se a Lei 10.639/2003 inaugura novas agendas, ela exige também novos métodos, novas articulações teóricas e novas perguntas. Será necessário, por exemplo, investigar de que modo epistemologias africanas e afro-brasileiras podem reconfigurar categorias como ética, política, corpo, comunidade, estética e ontologia; compreender como a experiência diaspórica influencia modos específicos de filosofar e explorar o potencial pedagógico da hermenêutica intercultural, do letramento racial crítico (Gomes, 2017) e das pedagogias afrodiaspóricas de resistência. A pluralização epistemológica não é apenas um gesto de inclusão, mas uma oportunidade para reinventar o campo e ampliar suas capacidades explicativas e formativas.

Por fim, permanece a provocação mais ampla: que Filosofia queremos ensinar e para qual projeto de sociedade? A resposta a essa pergunta ultrapassa a dimensão curricular e convoca uma reflexão ética e política sobre o papel da Filosofia na formação humana. Uma Filosofia comprometida com a justiça racial não pode restringir-se a denunciar desigualdades; ela deve engajar-se na

reconstrução dos mundos possíveis, no cultivo de práticas de liberdade e na produção de racionalidades que não reproduzam hierarquias coloniais. Isso exige coragem teórica, sensibilidade pedagógica e disposição para a desobediência epistêmica — uma desobediência que, como argumenta Mignolo (2008), não é mera contestação, mas criação ativa de outros modos de pensar, sentir e existir.

É precisamente a partir dessa exigência ética, política e formativa que se compreende o alcance das reflexões aqui desenvolvidas. Se a Filosofia é convocada a assumir um compromisso efetivo com a justiça racial e com a superação das hierarquias coloniais do saber, então o debate inaugurado por este artigo não pode ser entendido como encerrado em si mesmo. Ao contrário, ele se inscreve em um campo de disputas teóricas, pedagógicas e institucionais em permanente construção, no qual estão em jogo não apenas conteúdos curriculares, mas os próprios sentidos da formação filosófica e da produção de humanidade no contexto brasileiro contemporâneo. Nesse horizonte, as reflexões aqui desenvolvidas buscam contribuir para um debate que está longe de se esgotar. Trata-se de um campo em plena transformação, cujos desdobramentos dependerão da capacidade das escolas, das universidades e da comunidade de pesquisa de assumirem a pluralidade epistêmica como fundamento e de enfrentarem, de modo crítico e coletivo, os limites históricos do ensino de Filosofia. Ao propor a descolonização/decolonização curricular e a desobediência epistêmica como eixos estruturantes, este texto não pretende oferecer respostas definitivas, mas ampliar o campo de problematização, indicando caminhos possíveis para a reinvenção da Filosofia Escolar. Que essas considerações finais, portanto, não encerrem a discussão, mas a ampliem, convidando o campo a seguir interrogando seus próprios pressupostos e a construir, de forma insurgente, possibilidades outras de mundo, de pensamento e de formação humana.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4> Acesso em: 15 ago. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816).** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf> Acesso em: 20 ago. 2025.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=html&lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito.** Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter Domingo. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemic_a_mignolo.pdf Acesso em: 15 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter Domingo. **Histórias locais/Projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. GEOgraphia, Niterói, v. 7, n. 13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13506>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MILLS, Charles Wade. **O contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 20 de ago. 2025.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. **Ensaio Filosófico**, v. 4, out., 2011. Disponível em https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf Acesso em 16 de ago. 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱ Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica, a primeira permanece como um marco simbólico, político e institucional das ações afirmativas antirracistas no âmbito curricular. Tal centralidade decorre de seu caráter inaugural, uma vez que foi a primeira legislação educacional a romper explicitamente com a lógica monocultural e eurocêntrica do currículo escolar, ao reconhecer a história, a cultura e os saberes afro-brasileiros e africanos como constitutivos da formação nacional e do direito à educação.

ⁱⁱ A expressão **filosofia africana clássica** refere-se aos sistemas de pensamento desenvolvidos em civilizações africanas antigas, como Egito, Núbia e Etiópia, cujas elaborações éticas, políticas e cosmológicas antecedem e influenciam tradições posteriormente apropriadas pelo pensamento grego, mas historicamente marginalizadas pelo cânone ocidental. A **filosofia africana contemporânea**, consolidada a partir do século XX, problematiza a colonialidade do saber e a legitimidade da produção filosófica africana. Destacam-se Valentin-Yves Mudimbe, ao analisar a invenção colonial da África; Kwasi Wiredu, com a proposta de descolonização conceitual da filosofia; Paulin J. Hountondji, crítico da etnofilosofia; e Mogobe B. Ramose, formulador de uma ontologia relacional a partir do conceito de *ubuntu*. O **pensamento afro-brasileiro** interpreta a formação social do Brasil a partir da experiência negra e da crítica ao racismo estrutural. Nesse campo, destacam-se Sueli Carneiro, com o conceito de dispositivo de racialidade; Abdias do Nascimento, cuja obra articula política, cultura e denúncia do genocídio do povo negro; e Lélia Gonzalez, que elabora a categoria de amefricanidade. A **filosofia afrodiaspórica** aborda a experiência histórica da diáspora negra. Frantz Fanon analisa a colonialidade da humanidade; Sylvia Wynter critica a sobrerrepresentação do “Homem” ocidental; Stuart Hall contribui para os estudos sobre identidade e cultura; e Achille Mbembe examina a necropolítica. As **epistemologias ameríndias** compreendem modos de conhecer baseados na relacionalidade entre humanos, natureza e território, questionando a separação moderna entre sujeito e objeto. Já as **perspectivas decoloniais e pós-coloniais** analisam criticamente os legados do colonialismo na produção do saber, denunciando o racismo epistêmico e defendendo a pluralização das racionalidades.