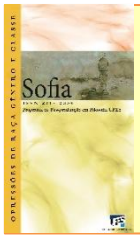
https://doi.org/10.47456/sofia.v15i2.52816



SOFIA

SOFIA, VITÓRIA (ES), V. 15, N. 2, P. 01-20, e15252816 Out/2026
ISSN:2317-2339

# Racismo Epistêmico e Currículos De Filosofia: Desafios Para o Trabalho com as Filosofias Africanas no Brasil

*Epistemic Racism and Philosophy Curricula: Challenges for Work With African Philosophies in Brazil*

**Seção: Opressões de Raça Gênero e Classe**

**Autor(a):** Wanderson Flor do Nascimento

**ORCID:** 0000-0002-3250-3476

**Contato principal:** wandersonflor@unb.br

**Afiliação:** Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

**Como citar**

FLOR DO NASCIMENTO, W. Racismo Epistêmico e Currículos de Filosofia: Desafios para o trabalho com as Filosofias Africanas no Brasil. *Sofia*, Espírito Santo, Brasil, v. 15, n. 2, p. e15252816, 2026. DOI: https://doi.org/10.47456/sofia.v15i2.52816 Disponível em: https://periodicos.ufes.br/sofia/pt_BR/article/view/52816 . Acesso em: 30 out. 2026.

Recebido: 02/06/2026

*Received: 02/06/2026*

Aprovado: 10/10/2026

*Approved: 10/10/2026*

Publicado: 01/11/2026

*Published: 01/11/2026*

## Resumo

Este artigo discute alguns desafios da inserção de filosofias africanas e indígenas nos currículos de filosofia no Brasil. Argumento que a relutância em abrir as matrizes curriculares a saberes não ocidentais decorre de um persistente racismo epistêmico. Sob a lógica da denegação, cria-se o mito da democracia curricular, inserindo pontualmente temas ou autores integrados à tradição europeia para mascarar o privilégio cognitivo ocidental. O trabalho analisa o cenário normativo, destacando a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e a pressão das políticas de cotas por justiça cognitiva. Aponta também os riscos do extrativismo epistêmico – que domestica saberes tradicionais sob categorias eurocêntricas – e da "falosofia", que reproduz a misoginia e invisibiliza mulheres intelectuais. Como alternativa metodológica contra-hegemônica, propõe o "pensamento enterreirado", inspirado no ethos dos terreiros de candomblé, defendendo uma pesquisa baseada na ancestralidade, na corporificação e no compromisso comunitário. Por fim, concluo que a descolonização exige uma transformação estrutural orgânica nas disciplinas nucleares, e não apenas a criação de componentes optativos isolados.

**Palavras-chave:** racismo epistêmico; filosofia africana; currículo.

## *Abstract*

*This paper discusses the challenges of integrating African and Indigenous philosophies into philosophy curricula in Brazil. The article argues that the reluctance to open curricular matrices to non-Western knowledge stems from persistent epistemic racism. Under the logic of denegation, a myth of curricular democracy is created, occasionally inserting themes or authors integrated into the European tradition to mask Western cognitive privilege. The paper analyzes the regulatory scenario, highlighting Resolution CNE/CP No. 4/2024 and the pressure from affirmative action policies for cognitive justice. It also points out the risks of epistemic extractivism – which domesticates traditional knowledge under Eurocentric categories – and "phallosophy," which reproduces misogyny and renders women intellectuals invisible. As a counter-hegemonic methodological alternative, it proposes "enterreirado thinking", inspired by the ethos of Candomblé communities (terreiros), advocating for research based on ancestry, embodiment, and community commitment. Finally, it concludes that decolonization requires an organic structural transformation in core disciplines, rather than just creating isolated optional courses.*

***Keywords:*** *epistemic racism; african philosophy; curriculum*

Copyright (c) 2026 Wanderson Flor do Nascimento – CC BY Attribution 4.0 International License. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License

> *Nosso conhecimento da história da filosofia é sempre parcial. Cada geração conhece apenas parcialmente sua própria tradição porque cada uma vê a história da filosofia enquadrada por categorias contemporâneas, tanto filosóficas quanto culturais. A história da filosofia como um todo é, portanto, um registro de inclusões e exclusões, de esquecimento e redescoberta*
> (Hagengruber, 2015, p. 34).

# Introdução

O cenário de debates sobre os currículos de filosofia possui um longo histórico de tensões, disputas e indefinições, tanto no campo institucional, quanto no interior da comunidade filosófica. Não há um consenso sobre quais conteúdos devam constituir esses currículos, nem no que diz respeito ao ensino superior, nem sobre a educação básica (Horn, 2013). No plano normativo, nem mesmo as diretrizes vigentes para os cursos de graduação em filosofia – estabelecidas pela Resolução 12/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – se atreveram a estabelecer tais conteúdos. Não obstante, há uma constante de elementos do que se tem chamado de cânone filosófico (Pugliese, 2019) que, de um modo ou outro, seguem constantes. Alguns nomes e obras, compreendidos como centrais, dos quatro grandes períodos da História da Filosofia ocidental são quase sempre presentes nas ementas dos cursos. De qualquer forma, diante dessa indefinição, parece que algo está definido: a ausência sistemática de autoras e autores não ocidentais nos currículos de filosofia, sob o pretexto de que a filosofia seja uma prática de origem ocidental, já que a própria palavra *filosofia* é grega e, portanto, o que ela nomeia seria também próprio do Ocidente.

Esta pressuposição esteve presente em diversos manuais de ensino de filosofia, seja para a educação básica ou para as introduções à filosofia no ensino superior.[1] Somente depois dos editais para o Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação realizados a partir de 2007, os livros para a Educação Básica são demandados a inserirem conteúdos sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras (Garrido, 2016). E somente depois de 2009, passam a inserir elementos sobre a história e a cultura dos povos indígenas.

[1] No recente e potente livro de introdução à filosofia de Marilena Chaui (2026), *Por que filosofia?*, encontramos ainda essa perspectiva. A primeira afirmação da introdução do livro é: "A Filosofia é uma das criações mais originais e únicas do pensamento ocidental, e dela nasceu a concepção ocidental de ciência e das ações humanas na ética, na política e nas artes" (loc. 130).

Embora os novos materiais já insiram os debates de temas, autoras e autores não ocidentais para o trabalho no ensino médio, em função de determinações legais, as exigências de um reposicionamento da formação docente com relação a esses outros sujeitos e temas filosóficos ainda não foi completamente absorvido nas universidades. Ainda não há, de modo geral, disciplinas obrigatórias ou incorporações de novas bibliografias de modo estável nas ementas da maioria dos cursos[2]. E, no caso brasileiro, ainda são pouquíssimos as/os docentes dedicados, por exemplo, ao pensamento africano que são lotadas e lotados em departamentos de filosofia[3].

Diante deste cenário, uma parte significativa do debate sobre o ensino das filosofias africanas tem sido realizado de maneira interdisciplinar, majoritariamente nas faculdades de educação. Em que pese a excelência e o incontornável papel histórico que estas faculdades tenham em realizar o debate, com filósofas e filósofos aí lotados, resta uma impressão, para parte da comunidade filosófica, de que esse debate ainda é uma demanda externa à área, e não uma construção que emana de seu próprio núcleo.

Neste artigo, sustento que mais do que uma impressão de que não é uma exigência do próprio fazer filosófico nacional e que a demanda pelas filosofias africanas sejam um interesse apenas pedagógico, essa relutância em lidar com a necessidade de abrir os currículos de filosofia a abordagens produzidas fora do contexto ocidental é resultado de um persistente racismo epistêmico (Silva; Silva; Rodrigues; Cassiano, 2018), que tem sido mobilizado, ainda que de modo sub-reptício na manutenção dos currículos ocidentocêntricos[4]. Suponho ainda que a atuação dessa forma de racismo é prejudicial para os próprios interesses da comunidade filosófica em sua pretensão de fornecer aos estudantes uma sólida formação em história da filosofia. Buscarei mostrar que, apesar das determinações legais que abrem espaço para uma ampliação não excludente dos currículos de formação para a prática filosófica, uma atuação *denegativa* do racismo epistêmico, ao nos apresentar uma imagem aberta e receptiva do

[2] O Ministério da Educação tem cadastrados em sua base de 2025 123 instituições com cursos de Licenciatura em Filosofia. As informações disponíveis nos sites institucionais desses cursos de filosofia brasileiros, consultadas em junho de 2026, apontam para os componentes curriculares (disciplinas) dedicados especificamente às filosofias africanas, afrodiaspóricas ou afro-brasileiras em apenas 25 destas licenciaturas. Somente em duas delas o componente é obrigatório.

[3] Até meados de 2026, apenas quatro docentes que dedicam suas pesquisas às filosofias africanas e/ou afrodiaspóricas mantinham suas lotações em departamentos de filosofia de universidades públicas brasileiras: o professor Emanoel Luís Roque Soares, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a professora Naiara Paula Eugênio, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a professora Maria Fernanda Novo dos Santos, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Wanderson Flor do Nascimento, na Universidade de Brasília.

[4] Tomo emprestado o termo "ocidentocêntricos" de Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2021), que o utiliza para ampliar a reflexão para além do caráter europeu do termo "eurocêntrico".

cânone, preserva a mesma hegemonia que manteve o currículo de filosofia atrelado ao pensamento produzido por parte do continente europeu e dos Estados Unidos.

# 1. O cenário normativo

Começo esta discussão sobre as modificações e debates que tem acontecido, do ponto de vista das diretrizes que o Estado tem capitaneado – em grande parte demandado por movimentos sociais que, após a constituição de 1988, tem ocupado assentos nas instâncias de controle social, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) – retomando a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em 2003, teve incluído em seu ordenamento o artigo 26-A, determinando que nos "estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" e que os "conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de *todo o currículo escolar*" (BRASIL, 2003, grifos meus)[5].

Como efeito lógico, para que essa determinação seja cumprida, os cursos de formação docente devem também inserir esses conteúdos em seus currículos para que as pessoas ingressas possam no futuro lidar com esses objetos de conhecimento na atuação nas escolas. Preocupada com essa implementação nos cursos de licenciatura, as Diretrizes curriculares responsáveis por lidar com esse novo artigo da LDB (BRASIL, 2004) determinam explicitamente também a inserção de conteúdos de filosofia africana nos currículos:

> O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

[5] Com a alteração da LDB pela lei 11.645/2008, a redação do artigo 26-A passa a ser a seguinte: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008). Como podemos observar, não houve modificação no alcance curricular da presença da filosofia. A ênfase na educação artística, na literatura e na história, não exclui os demais componentes curriculares de lidarem com as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

> Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004, p. 24).

Em que pese que a modificação da LDB tenha acontecido em 2003 e que as diretrizes para a implementação desse novo artigo foram publicadas em 2004, não houve, ainda a incorporação desses elementos por parte significativa dos currículos de licenciatura em filosofia no Brasil. Poucas universidades brasileiras têm em seu currículo as disciplinas de filosofia africana e/ou filosofias afro-brasileira ou afro-ameríndia, e praticamente todas elas como componentes curriculares optativos, sem contratação de docentes com formação apropriada para oferecê-los[6].

Passados vinte anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a implementação do artigo 26-A da LDB, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 29 de maio de 2024 reformulou as diretrizes para a formação docente no país e, de maneira mais explícita encarou a questão da necessidade de incorporar de maneira concreta os conteúdos demandados pela LDB. Essa última reformulação encontrou as coordenações de curso em meio às tentativas de adequação de seus currículos a outra exigência anterior, datada de 2018 (cujo prazo final de implementação era 2024): a curricularização da extensão –, que introduzia a necessidade de que dez por cento da carga horária dos cursos superiores fosse cumprida por atividades de extensão realizadas ativamente pelas e pelos estudantes[7].

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, determina uma reestruturação profunda nos currículos de licenciatura, organizando-os em quatro eixos principais:

1. *Núcleo de formação docente geral,* que abrange pelo menos 880 horas de um currículo previsto para ter pelo menos 3.200 horas;

[6] O Ministério da Educação tem cadastrados, em sua base de dados do ano de 2025, 123 cursos de Licenciatura em Filosofia. As informações disponíveis nos sites institucionais desses cursos de filosofia brasileiros, em consulta em julho de 2026, apontam para os componentes curriculares (disciplinas) dedicados às filosofias africanas, afrodiaspóricas ou afro-brasileiras em apenas 25 destas licenciaturas. Somente em duas delas o componente é obrigatório.

[7] A norma que determina a inserção curricular da extensão é a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

2. *Núcleo de formação na área disciplinar (no nosso caso, a Filosofia),* que passa a ser orientado não mais pela estrutura clássica centrada na história da filosofia, mas pelos objetos de conhecimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norma voltada para a construção dos currículos da educação básica. Este núcleo conta com, pelo menos, 1.600 horas;

3. *Núcleo de atividades de Extensão*, com pelo menos 320 horas de ações de extensão que devem ser protagonizadas pelos e pelas estudantes e acontecerem no ambiente escolar.

4. *Núcleo de estágio curricular supervisionado*, com pelo menos 400 horas e que também devem acontecer na escola de educação básica.

O décimo artigo dessa resolução afirma, em seu item X, que os cursos de formação docente devem proporcionar atividades e ambientes formativos que promovam o aprendizado das e dos estudantes em relação a uma série de elementos, mas o primeiro deles, apontado pela resolução é exatamente relativo ao conhecimento

> das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados a desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (BRASIL, 2024).

Esta passagem nos remete ao mesmo que foi antes disciplinado pelas Diretrizes sobre o artigo 26-A da LDB, só que agora não mais apenas referente a um artigo isolado da Lei, mas à própria estrutura dos cursos de formação docente. E que nos coloca, enquanto comunidade filosófica, na tarefa de formar estudantes para lidarem com essa dimensão, que, além de conhecer o debate sobre as relações raciais, ainda precisam dominar os conhecimentos sobre a história e cultura africanas (da qual as filosofias africanas são parte), de modo a promover a valorização da diversidade cultural e racial de nosso país.

Embora o texto normativo pareça promissor, devemos analisá-lo com extrema cautela. A BNCC, que agora orienta a formação superior, foi um documento imposto pelo Ministério da Educação, sem diálogo efetivo com profissionais da educação, especialistas das diversas áreas relacionadas à educação e ao currículo, movimentos sociais, docentes ou estudantis. Trata-se de uma diretriz consolidada sob um contexto de ruptura democrática ocorrido a partir de 2016 e que carrega, portanto, as ambiências culturais daquele momento histórico.

A inclusão de estatutos normativos voltados à diversidade não decorre de uma súbita benevolência do Estado ou de um interesse genuíno das instituições formativas em pautar saberes historicamente vulnerabilizados. Essa legislação é fruto exclusivo da pressão e da reivindicação histórica dos movimentos negros e indígenas sobre o Parlamento. Institucionalmente, não há interesse espontâneo na modificação curricular.

Essa ausência de interesse político-epistêmico institucional reflete-se no próprio teor ambíguo dos documentos normativos: não há uma determinação impositiva de inclusão de conteúdos filosóficos específicos nas matrizes curriculares, mas sim a recomendação vaga de "ações, projetos e práticas pedagógicas". Abre-se, com isso, uma brecha perigosa para a adoção do conceito de "tema transversal" ou de projetos pontuais e efêmeros. Tais mecanismos, no limite prático do cotidiano escolar, fazem com que a temática das filosofias africanas e das relações raciais apareça formalmente em toda parte nos discursos burocráticos, mas não se consolide estruturalmente em lugar algum, preservando o privilégio cognitivo ocidental.

Esta é a primeira dimensão do cenário do debate atual que fazemos sobre o impacto do racismo epistêmico sobre os currículos de filosofia. O outro elemento que eu gostaria de discutir se relaciona com as transformações da própria universidade a partir do início do atual século, não relacionada apenas com os currículos, mas também com os sujeitos plurais que passam a habitar o espaço universitário.

## 2. As transformações na universidade e o racismo epistêmico

Para compreender o funcionamento atual do racismo epistêmico no interior das universidades brasileiras, precisamos articular a análise das reformas normativas com as transformações do corpo discente ocorridas no espaço universitário a partir do início do século XXI. O ingresso progressivo de estudantes negros, negras e indígenas por meio das políticas de reserva de vagas (cotas), iniciadas de forma pioneira nas universidades a partir de 2003 e consolidadas nacionalmente pela Lei nº 12.711 em 2012, alterou de forma radical a demografia da comunidade acadêmica.

Esses novos sujeitos plurais que passaram a habitar o espaço universitário não reivindicam apenas uma presença física ou uma inclusão quantitativa de seus corpos diversos nos bancos universitários; eles demandam legitimamente enxergar-se nos currículos, ter acesso a outras

bibliografias e interagir com matrizes epistemológicas que dialoguem com suas histórias, vivências e ancestralidades. A presença desses corpos insurgentes gerou uma intensa e inevitável tensão no interior da universidade, expondo a insuficiência dos referenciais teóricos ocidentocentrados para dar conta das demandas políticas e existenciais trazidas por estudantes.

Como aponta Anny Ocoró Loango (2021), a imposição da matriz epistêmica ocidental operou historicamente de forma paralela à exploração e à racialização dos corpos, destruindo outras epistemes e retirando delas o poder de serem reconhecidas como conhecimento válido. Ao ingressarem na universidade, os sujeitos racializados confrontam essa estrutura, exigindo o que se convencionou chamar de justiça cognitiva (Muchenje, 2017).

Essa pressão contínua acabou por tensionar os limites disciplinares. A própria urgência conferida à curricularização da extensão a partir de 2017 e consolidada nas diretrizes de 2024 reflete, em última análise, a profunda incapacidade metodológica e teórica da universidade de processar e responder, a partir de seus currículos fechados, às demandas sociais e políticas trazidas por esses novos corpos e saberes. A extensão universitária, portanto, não deve ser interpretada de modo ingênuo como uma devolução generosa ou caridosa da universidade para a sociedade; ela tende a se constituir como um mecanismo estratégico para que a própria instituição aprenda a processar as demandas sociais que nela ingressaram por meio das cotas, obrigando o saber acadêmico a assentar-se no chão da realidade concreta, muitas vezes ignorada.

Nesse sentido, a análise desenvolvida por Gina Thésée (2021) sobre os contextos de racialização no âmbito acadêmico mostra-se plenamente aplicável à realidade brasileira. O ambiente acadêmico nacional não pode ser lido somente sob a ótica abstrata da inclusão de novos públicos, pois a universidade ocidentalizada tem sido, historicamente, um espaço de reverberação da lógica de racialização de nossas sociedades, na qual o racismo funciona como uma força quase invisível que molda os percursos de vida e sabota as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e indígenas. O reconhecimento desse contexto exige que a pesquisa em ensino de filosofia abandone os modelos pretensamente neutros e incorpore matrizes críticas capazes de desestabilizar a produção e reprodução hegemônica de conhecimento que, não raramente, é atravessada de processos de exclusão.

É aqui que a noção de racismo epistêmico toma corpo na forma de um sistema de poder que hierarquiza e exclui conhecimentos e seus modos de produção em função de características

raciais atribuídas a sujeitos envolvidos nos processos cognoscentes. A atuação dessa forma de racismo não precisa enunciar explicitamente os motivos pelos quais um determinado modo de conhecimento é legitimado ou recusado: basta que mobilize a mesma ambiência excludente do restante das práticas sociais racializadas, funcionando de modo estruturante no funcionamento das instituições produtoras de conhecimento.

No contexto da racialização nas universidades, o racismo epistêmico não se apresenta como um fenômeno residual do racismo que atravessa nossa sociedade; ele é um eixo central e constitutivo na estrutura de dominação cultural, política e subjetiva que opera sobre as populações não brancas em suas tentativas de aportar seus conhecimentos e modos de produzi-los ao contexto acadêmico.

Como sistema de dominação, o racismo epistêmico baseia-se na hierarquização do ser humano, classificando corpos, histórias, saberes e sujeitos para subordinar, inferiorizar, ocultar e tornar invisíveis os sistemas de conhecimento produzidos fora do contexto ocidental. Uma de suas formas mais violentas de manifestação dá-se através do *epistemicídio* – na formulação que o conceito recebe de Sueli Carneiro (2023) –, que consiste no silenciamento, na desqualificação e na destituição de determinados grupos raciais como sujeitos legítimos de conhecimento, operando uma sistemática aniquilação subjetiva e a negação da capacidade intelectual dessas populações. Nas palavras de Carneiro (2023, p. 89):

> Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações.

No entanto, o racismo epistêmico no âmbito acadêmico também atua por meio de uma dinâmica sofisticada de regulação flexível entre a presença e a ausência, a visibilidade e a invisibilidade. A hierarquização do saber não se resume à exclusão mecânica e quantitativa de conteúdos. Se analisarmos criticamente o cânone ocidental clássico, observaremos que ele próprio é altamente restrito, limitando-se prioritariamente às produções teóricas de um pequeno número de países da Europa ocidental e de algumas universidades estadunidenses, apresentadas, contudo, como universais.

Os currículos não são listas neutras ou técnicas de conteúdos; eles são, como define Tomaz Tadeu da Silva (2016), autênticos documentos de identidade e potentes dispositivos de

subjetivação que definem quem a/o estudante pode ser e quais saberes são considerados legítimos ou ilegítimos, operando como sistemas de interdição e normalização.

Essa exclusão não decorre de uma incapacidade técnica ou de uma lentidão intrínseca da academia em absorver novos temas. Como exemplo, gosto de recordar que, na virada do século XX para o XXI, os departamentos de filosofia de todo o país incorporaram com extrema rapidez e agilidade os debates foucaultianos sobre a biopolítica ou sobre as viradas linguísticas e pós-estruturalistas, que estavam marginalizados na década de 1990. Na contemporaneidade, conceitos como a necropolítica de Achille Mbembe ou a filosofia *Ubuntu* são amplamente difundidos, circulando inclusive nos manuais de educação básica e em exames de larga escala, como os vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sem, no entanto, reverberarem nos currículos da formação docente.

Por que, então, se há essa abertura para modificações nos temas estudados, a efetiva descolonização dos currículos de filosofia permanece travada e reativa? A hipótese que sustento é porque o racismo no Brasil funciona sob a lógica perversa da *denegação*, conforme formulado originalmente por Lélia Gonzalez (1988, p. 69): ele baseia-se em uma estratégia que nega a sua própria existência para melhor se reproduzir nas práticas sociais. Gonzalez nos mostrou como o discurso da democracia racial, ao sustentar uma harmonia das raças no Brasil, funciona exatamente para ocultar a matriz racista estruturante que constitui as relações sociais brasileiras. Uma potente atuação do *racismo por denegação*.

No âmbito acadêmico, esse racismo por denegação constrói o mito da *democracia curricular*. Argumenta-se, sub-repticiamente, que o currículo de filosofia não é racista ou excludente porque já contempla autores nascidos no continente africano, recorrendo à visibilidade seletiva e à instrumentalização de nomes como Santo Agostinho, Albert Camus ou Jacques Derrida, por exemplo. O cânone utiliza-se desses autores integrados à tradição europeia como escudos conceituais para se blindar contra transformações estruturais e profundas nas suas matrizes de validação. E, ao mesmo tempo, essa democracia curricular nos apresenta um currículo aberto, capaz de incorporar temas como a necropolítica ou ubuntu, como já comentamos. Mas o problema é mais complexo...

Como aponta Loango (2021), o privilégio epistêmico opera como um capital racial e epistêmico através de práticas que favorecem as formas de enunciar e ver o mundo dos grupos detentores do poder nos espaços de produção do conhecimento, apresentando como natural e universal uma visão de mundo ocidental, branca e androcêntrica. Esse saber

científico hegemônico possui cor e gênero. O sistema de poder vigente controla o fluxo do que é visível por meio de um *critério de relevância* autolegitimado[8], ditando sob quais condições epistemológicas um saber não hegemônico pode ser admitido nos espaços institucionais. Por essa razão, a luta pela descolonização curricular é, fundamentalmente, uma disputa política pelo poder de autodefinição e redistribuição material, e não apenas uma querela de ordem teórica ou epistemológica.

Para compreender esse fenômeno, Gina Thésée (2021) propõe a utilização da metáfora do "iceberg do racismo": o racismo atua em níveis conscientes e inconscientes, individuais e coletivos, dividindo-se em uma camada emergida, visível, que corresponde ao racismo interindividual e aberto, e quatro camadas submersas, invisíveis e insidiosas: o racismo institucional, o racismo societário, o racismo civilizacional e o racismo potencial. O racismo epistêmico aloja-se nas profundezas do racismo civilizacional. Ele é ecossistêmico (estende-se a todo o desenvolvimento do sujeito), sistemático (manifesta-se em todas as situações da vida) e crônico (assola em todo tempo). As camadas submersas conferem justificativa silenciosa e validação invisível aos atos visíveis de exclusão, transmitindo através das gerações, por meio da escola e das universidades, a ilusão de neutralidade metodológica.

Essa dimensão invisível e civilizacional produz o que Michel Trouillot (2016), conceitua como o silenciamento historiográfico do impensável. Ao analisar a Revolução Haitiana, Trouillot demonstra como ela entrou para a história oficial com a característica inusitada de ser tratada como inimaginável e impensável mesmo enquanto estava acontecendo. Era impensável porque a cosmovisão ontológica colonial ocidental não admitia a possibilidade de que seres escravizados, animalizados e coisificados possuíssem agência política e capacidade racional de organizar sua própria emancipação.

Trouillot (2016, p. 88-89) nos alerta: "A prática de silenciamento exige engajamento. Menções e silêncios são, portanto, ativos, contrapontos dialéticos dos quais a história é a síntese".

[8] Podemos entender, a partir de Gregory Bateson (1986), que um critério de relevância não se define pela pertença de uma ideia a um cânone fixo, e sim pela capacidade de um conteúdo produzir diferença significativa em um sistema de relações. Relevante é aquilo que altera conexões, reorganiza problemas e amplia a compreensão de um fenômeno, fazendo circular novas informações entre partes do todo. Assim, a relevância é relacional, contextual e dinâmica: algo importa quando transforma o modo como pensamos, aprendemos e interpretamos o mundo. No contexto de nossa reflexão, a hegemonia acadêmica define o que conta como capaz de reorganizar a compreensão e interpretação do mundo, a partir da universalização da perspectiva ocidental.

A historiografia tradicional coexiste e serve ao poder – e aqui podemos incluir a história da filosofia canonizada –, utilizando categorias pré-estabelecidas para expulsar a agência dos povos subalternizados da história do pensamento. É exatamente esse esvaziamento ontológico, histórico e subjetivo que o racismo epistêmico reproduz nos currículos de filosofia ao negar a capacidade cognitiva e filosófica da população negra.

## 3. Entre extrativismos epistémicos e falocentrismos

A recente e forçada abertura das universidades globais e dos departamentos de filosofia aos saberes tradicionais, às filosofias africanas e indígenas encerra uma armadilha conceitual e política altamente perigosa: o *extrativismo epistêmico*. Esse processo, discutido por Ramón Grosfoguel (2016), por Wanderson Flor do Nascimento (2020) e por Érico Andrade (2025), caracteriza-se por uma exclusão paradoxal sob a forma de inclusão. Trata-se de uma mentalidade de mercado que não busca o diálogo horizontal, de igual para igual, nem a compreensão dos conhecimentos subalternizados em seus próprios termos conceituais; ao contrário, busca extrair ideias de matrizes não ocidentais como se extraíssem matérias-primas brutas, colonizando-as por meio de sua submissão aos parâmetros de validação e às categorias metodológicas da episteme ocidental hegemônica.

Estuda-se, por exemplo, o complexo sistema de conhecimento iorubá (*Ifá*) ou as cosmopercepções africanas domesticando-os a partir de categorias inteiramente ocidentais e binárias, negando-lhes o estatuto de filosofias autônomas capazes de falar por si mesmas e de fornecer seus próprios operadores hermenêuticos. O mesmo procedimento se repete quando a leitura de filósofos da Negritude, como Léopold Sédar Senghor, é reduzida de forma simplista à busca por influências conceituais de Jean-Paul Sartre ou da fenomenologia europeia, convertendo uma discussão estrutural, política e ontológica sobre a colonização em uma mera análise ou exemplificação conceitual acadêmica de matriz ocidentocêntrica. Admitir a bibliografia sem alterar radicalmente os métodos de leitura, de validação e de pesquisa apenas reproduz a lógica colonial e incita essa postura extrativista.

Como adverte Gina Thésée (2021), esse processo de aculturação e cooptação acadêmica oferece o risco de produzir uma desconexão entre o conhecimento formal promovido pela universidade e as experiências históricas e cotidianas vivenciadas por jovens negros e negras em seus ambientes sociais. Essa ruptura gera uma dissociação cultural e um deslocamento

identitário, transformando o espaço formativo e investigativo – que deveria ser um lugar de emancipação – em um verdadeiro teatro do racismo.

Nesse teatro, as pessoas racializadas são induzidas a introjetar, silenciosamente, representações negativas sobre si mesmas, atuando como não-atores da história e aceitando o silenciamento em nome de uma adequação aos critérios de validação formais hegemônicos como universais. Para pesquisadores e docentes negros e negras, o racismo epistêmico impõe o uso forçado de hábitos epistemológicos que lhes são hostis, gerando sentimentos de dupla consciência e sofrimento ético-político.

Assim, a possibilidade de refazer os currículos de filosofia segue minada pelas estratégias do racismo epistêmico em suas mais diversas formas de atuação, sobretudo quando se mostra aberto e democraticamente racial frente às presenças de abordagens de autorias não-brancas, mas capturadas pela episteme ocidentocêntrica, que, muitas vezes acusará de segregacionistas aquelas e aqueles que reivindicam que outras abordagens e epistemologias sejam acionadas, como se criticar o ocidentocentrismo fosse o mesmo que recusar toda e qualquer produção realizada por isso que se convencionou chamar de ocidental.[9]

Aprofundando a leitura crítica da necessidade de abertura dos currículos de filosofia, demandamos, também que reconheçamos que não é possível articular de maneira rigorosa e consequente a reforma desses currículos sem enfrentar o papel estrutural e constitutivo que a misoginia e o sexismo desempenham na manutenção do cânone ocidentocêntrico.

Se a exclusão e o apagamento das filosofias africanas e indígenas são severos e sistemáticos, a invisibilização das mulheres intelectuais pertencentes a essas matrizes de pensamento assume contornos ainda mais preocupantes. Ao analisarmos criticamente as ementas de filosofia africana vigentes nos raros programas de pós-graduação e graduação no Brasil, constatamos que a bibliografia selecionada permanece sendo de composição quase integralmente masculina.

A filósofa nigeriana Sophie Olúwọlé, por exemplo, embora constitua uma referência teórica e metodológica incontornável para a descolonização da disciplina, permanece ausente das

[9] Essa acusação de segregacionismo feita às críticas ao ocidentocentrismo não resiste a qualquer leitura de textos teóricos de autoras e autores africanos e indígenas. A interação com a diversidade do pensamento produzido no mundo é uma característica dos textos africanos e indígenas. A crítica a universalização do ocidental não significa que essas e esses autores estejam determinando que não sejam mais lidos textos clássicos, mas em estabelecer com eles diálogos plurais e não de subordinação.

ementas sob o pretexto institucional da escassez de traduções formais de seus livros para a língua portuguesa. Esse mecanismo de exclusão burocrática faz funcionar aquilo que o filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima (1995, p. 112) denominou criticamente de afirmação dos "falósofos" – isto é, a redução do exercício do pensamento filosófico a uma prerrogativa patriarcal e masculina, operada em detrimento de uma filosofia plural, relacional e que historicamente manteve a presença de filósofas.

Na contemporaneidade, com o advento e a difusão de ferramentas tecnológicas de inteligência artificial e plataformas de mediação linguística, a ausência de traduções editoriais formais não pode mais ser mobilizada, com honestidade intelectual, como justificativa para a exclusão de textos de filósofas africanas, ainda que sob o pretexto do sexismo editorial em relação a essas autoras. Constitui uma tarefa ética, pedagógica e política irrevogável do corpo docente realizar a curadoria, a mediação e a tradução ativa desses materiais essenciais para o uso cotidiano em sala de aula, como costuma-se fazer com tantos textos da tradição canônica, na história da docência e da pesquisa.

O mesmo desafio crítico impõe-se em relação ao pensamento de matriz indígena. Embora intelectuais masculinos importantes, como Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Daniel Munduruku, tenham alcançado um merecido e conquistado espaço nos debates públicos e editoriais, é urgente que as universidades passem a ler sistematicamente as mulheres indígenas intelectuais. Há uma vasta, densa e sofisticada produção intelectual sendo gerada há décadas por mulheres originárias, desde pioneiras como Eliane Potiguara até pensadoras contemporâneas como Daiara Tukano, Márcia Kambeba e Mirna Anaquiri, entre outras, que possuem uma pujante produção teórica de importância filosófica. Essas reflexões oferecem à universidade caminhos metodológicos, éticos e ontológicos cruciais, estruturados em estreita aliança com as lutas históricas dos movimentos sociais, sem perder o rigor da teorização.

Para nos afastarmos da invisibilização das autoras, ainda quando queiramos desconstruir apagamentos de povos não brancos, a pesquisa e o ensino de filosofia devem adotar como chave analítica e metodológica a percepção, há muito tempo demandada por autoras negras, de que o racismo e o sexismo funcionam de modo imbricado em nosso país. Essa adoção recusa o enclausuramento e a hierarquização das categorias de diferenciação social, demonstrando como raça, gênero, classe e regionalidade não são eixos isolados, mas sistemas de opressão que interagem de forma simultânea na produção e reprodução das desigualdades sociais e das interdições epistêmicas.

Diego dos Santos Reis (2020), reafirma que raça, gênero e classe não existem como entidades separadas que se somam mecanicamente; elas existem em uma relação mútua e constitutiva, articuladas desde o início do projeto colonial da modernidade. O racismo epistêmico é, intrinsecamente, um racismo generificado. Como bem denunciou Lélia Gonzalez (1988), a ideologia do branqueamento e o sexismo operam de forma conjunta na subalternização das mulheres negras e indígenas, opondo a razão branca ocidental à emoção não branca, naturalizando a espoliação material e simbólica dessas populações. Aline Matos da Rocha (2014) sinaliza, nesse mesmo horizonte, a necessidade política de "pensar o invisível", evidenciando as mulheres negras como produtoras de pensamento filosófico para desestabilizar as fronteiras excludentes erguidas pela articulação entre o sexismo e o racismo acadêmico.

Diante da severidade do racismo epistêmico e do risco contínuo do extrativismo epistêmico e da possibilidade de que constituamos *falosofias* quando reivindicamos a ampliação do cânone, o campo da investigação filosófica sobre a modificação curricular demanda uma mudança radical de postura metodológica e ética.

Em meus trabalhos recentes sobre a possibilidade de reflexão filosófica a partir dos terreiros de candomblé, tenho reivindicado a ideia de *pensamento enterreirado* como uma alternativa contra-hegemônica interessante em reação a esses riscos apontados (Flor do Nascimento, 2020).

Entendendo que os candomblés estruturaram modelos de subjetivação e de preservação de saberes nos quais a raça, o gênero e a condição econômica operam de modos radicalmente divergentes da norma colonial e patriarcal ocidental, organizando suas hierarquias horizontais em função do cuidado, do acolhimento, da senioridade relacional e do respeito mútuo, o pensamento enterreirado acolhe esse ethos do terreiro para pensar em estratégias para pensar a partir dele e encontrar caminhos para a pesquisa.

Pensar e pesquisar de forma "enterreirada" implica romper de maneira drástica com o pressuposto positivista do distanciamento neutro e do isolamento do objeto de estudo, que normalmente acaba por encobrir as múltiplas facetas do racismo epistêmico e do sexismo que adentra o espaço investigativo. O conhecimento enterreirado é indissociável da experiência vivida, do corpo inteiro, do envolvimento intersubjetivo e da *oralidade* como lógica viva de transmissão que conecta o presente à regência da *ancestralidade*, reconhecendo

que todos os existentes, sem exclusão, devem ser considerados na dinâmica da produção do saber.

O pensamento enterreirado não parte da imagem de uma mente abstrata, desincorporada, que capta objetos estáticos. Insiste que o pensamento emerge *em* corpos politizados e situados que conhecem em meio a fluxos dinâmicos e processuais. Assim, para que a pesquisa filosófica sobre os currículos não se converta em um ato de expropriação colonial, a investigação deve adotar uma ética de responsabilidade comunitária, fundando-se no que se conceitua como "*pesquisar com*", e não "*pesquisar sobre*" (Flor do Nascimento, 2020, p. 205).

Do mesmo modo que o terreiro entende homens e mulheres, das mais diversas origens raciais, como sujeitos de conhecimento e ação, a universidade também precisa reconhecê-los como pesquisadores e sujeitos plenos do processo de produção do conhecimento, participando ativamente de todas as etapas da produção do conhecimento e não como objetos ou exemplos de nossas teorias ocidentais prediletas. A adoção de um pensamento enterreirado exige que a academia se coloque de forma solidária a serviço das demandas concretas dos povos historicamente subjugados, transformando a atividade intelectual em um instrumento de combate ao racismo, do sexismo e de promoção da justiça cognitiva.

## Considerações finais

A descolonização dos currículos de filosofia não se resolverá somente com a adoção de medidas superficiais e frágeis, como a mera criação de componentes curriculares isolados, periféricos ou tratados como guetos temáticos opcionais. A inclusão de uma disciplina optativa de *Filosofia Africana*, de *Filosofia e Feminismo* ou de *Pensamento Indígena* cumpre um papel tático importante, mas é insuficiente se não for acompanhada por uma transformação estrutural e de método que afete o núcleo epistemológico dos cursos. A criação de guetos disciplinares, no limite, tende a aliviar a consciência burocrática dos departamentos enquanto preserva intactos o sexismo e o racismo epistêmico das disciplinas consideradas nucleares.

Um dos mais importantes desafios pedagógicos e políticos consiste em fazer com que esses saberes marginalizados, essas autoras e autores, com suas múltiplas abordagens, atravessem de maneira orgânica e dialógica todo o currículo de filosofia. Ao ministrar componentes clássicos e tradicionais como *Ética*, *Teoria do Conhecimento* ou *Filosofia Política*, é imperativo fazer o cânone ocidental dialogar diretamente e em pé de igualdade com as filósofas e com as produções do pensamento africano, indígena e latino-americano. Ao lecionar *Filosofia*

*Antiga*, por exemplo, torna-se indispensável discutir o Egito Antigo (*Kemet*), sua profunda influência nas costas do Mediterrâneo e os debates contemporâneos propostos por intelectuais como Cheikh Anta Diop, Katiuscia Ribeiro, Naiara Paula Eugênio, Renato Noguera e Valter Duarte Odará.

A história da filosofia, conforme sustenta Nastassja Pugliese (2019), funciona como o enredo ou o roteiro de uma narrativa orientada por perguntas centrais. Se modificarmos as perguntas que guiam nossos recortes de obras e nossa seleção de conteúdos, mudamos o enredo da história e permitimos que uma multiplicidade de figuras e saberes outrora marginalizados passem a ocupar o centro do debate filosófico. Se, como exemplo, em vez de perguntarmos de forma abstrata pelas "grandes correntes metafísicas" do século XVII, interrogarmos o período sobre as "multiplicidades de teses acerca da natureza da matéria e da mente", abrimos espaço para a inclusão orgânica de filósofas e filósofos de várias tradições do mundo.

Do mesmo modo, se as ementas de teoria do conhecimento abandonarem o solipsismo desincorporado e passarem a interrogar os processos de validação do saber a partir da localização e corpo-política dos sujeitos falantes, as epistemologias feministas, e afroperspectivistas deixam de ser vistas como apêndices exóticos e assumem centralidade crítica e metodológica, capazes de estabelecer diálogos horizontais com a vasta tradição europeia e estadunidense das teorias do conhecimento.

A reestruturação profunda imposta pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, ao reconfigurar as licenciaturas em torno das exigências e dos eixos práticos da educação básica, mexerá inevitavelmente com as estruturas cristalizadas dos nossos cursos de graduação. Temos diante de nós, enquanto comunidade filosófica nacional, uma oportunidade histórica interessante e, simultaneamente, um imenso problema prático e institucional. Cabe a nós, de forma coletiva, organizada e em articulação orgânica com as demandas históricas dos movimentos sociais negros, indígenas e feministas, ocupar ativamente essa brecha normativa de forma consistente e acadêmica.

Devemos repelir com firmeza as armadilhas coloniais de simplificação burocrática, as seduções do extrativismo epistêmico, as tentações falosóficas e a superficialidade dos "temas transversais" de fachada, garantindo que as filosofias africanas, amefricanas e originárias, produzidas por mulheres e homens, finquem suas raízes de forma definitiva, estável e transformadora no chão de nossa realidade formativa no campo da produção filosófica.

# Referências Bibliográficas

ANDRADE, Érico. Extrativismo epistêmico no Brasil. *Argumentos*: Revista de Filosofia, Fortaleza, ano 17, n. 2, jul./dez. 2025.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei 9.394/1996, alterada pela Lei Federal 11.645/2008. Brasil: Casa Civil, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: MEC, 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de Racialidade*. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAUI. Marilena. *Por que filosofia?* 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2026.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Enterreirando a investigação: sobre um ethos da pesquisa sobre subjetividades. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 199-208, 2020.

GARRIDO, Míriam C. M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007–2011). *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 29, n. 54, p. 239–268, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 69-82, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, n. 24, p. 123-143, 2016.

HAGENGRUBER, Ruth. Cutting Through the Veil of Ignorance: Rewriting the History of Philosophy. *The Monist*: An International Quarterly Journal of General Philosophical Inquiry, Oxford, n. 98, p. 34-42, 2015.

HORN, Geraldo Balduíno. Filosofia, ensino e currículo: da legalidade à legitimidade. *Revista do NESEF*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 49-60, 2013.

LOANGO, Anny Ocoró. O racismo e a hegemonia do privilégio epistêmico. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 417-434, 2021.

MATOS DA ROCHA, Aline. A exclusão intelectual do pensamento negro. *Pólemos*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 103-119, jul. 2014.

MUCHENJE, Francis. Cognitive Justice and Indigenous Knowledge Systems in the Postcolonial Classroom. In: SHIZHA, Edward; MAKUVAZA, Ngoni (Eds.). *Re-thinking Postcolonial Education in Sub-Saharan Africa in the 21st Century*. Rotterdam: SensePublishers. p. 69-83, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres*: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PUGLIESE, Nastassja. A questão do cânone no ensino da história da filosofia. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 402-413, 2019.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75102, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da; SILVA, Karine de Souza; RODRIGUES, Vitória Luíza Conceição; CASSIANO, Roberta Ribeiro. Dissecando o racismo epistêmico: afroperspectivizando o ensino de Filosofia. *Ítaca*, n. 36, p. 379-406, 2018.

SMITH, Justin E. H. The History of Philosophy as Past and Process. In: LAERKE, M.; SMITH, J. E. H.; SCHLIESSER, E. (Eds.). *Philosophy and Its History:* Aims and Methods in the Study of Early Modern Philosophy. Nova Iorque: Oxford University Press, p. 30-49, 2013.

THÉSÉE, Gina. Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education*, v. 44, n. 1, p. 1-31, 2021.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado*: poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

## METADADOS DA SUBMISSÃO

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

O autor assume responsabilidade por todos os aspectos deste artigo, conforme a taxonomia CRediT (Contributor Roles Taxonomy).

### AGRADECIMENTOS

O autor agradece aos/às pareceristas anônimos/as pelas valiosas contribuições e sugestões que aprimoraram significativamente a versão final deste artigo.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Número do Processo: 315045/2026-4.

**USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

O autor declara que neste artigo utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial generativa *Google Gemini*, na versão 3.5 (Flash), para a etapa de revisão da redação final e adequação das referências às normas vigentes da ABNT para trabalhos acadêmicos. Toda a proposição e elaboração dos temas e do argumento, seleção bibliográfica e informações aqui veiculadas são de minha inteira autoria e responsabilidade.

**CONFLITO DE INTERESSES**

O autor declara não haver conflito de interesses relacionado à publicação deste artigo.

**DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA E OUTROS MATERIAIS**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão integralmente contidos no manuscrito.

**LICENÇA DE USO**

Copyright (c) 2026 Wanderson Flor do Nascimento – CC BY Attribution 4.0 International License. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License

- **Texto completo:** CC BY 4.0. Uso gratuito com obrigação de reconhecer autoria e publicação original nesta revista.
- **Metadados:** CC0 1.0 Universal (Domínio Público) – livre uso, inclusive para fins comerciais.

**EDITORA**

Universidade Federal do Espírito Santo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade das pessoas autoras, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade. https://periodicos.ufes.br/index/index

**EDITORES**

**Editor-chefe**: Jorge Luiz Viesenteiner 0000-0003-3727-7890

**Editor/*ad hoc***: Maria Cristina Longo Cardoso Dias 0000-0003-1007-2449

**Editor/*ad hoc***: Cassiana Stephan 0000-0003-2687-1202

**Editoração e revisão**: Lucas Souza de Freitas 0000-0003-2305-6923

**Wanderson Flor do Nascimento**

Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Dedica-se à pesquisa sobre filosofias africanas e sobre o ensino de filosofia. Membro do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB-CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq).

*Os textos deste artigo foram revisados por terceiros e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação*