

A COLONIALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC E DO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL

THE COLONIALITY IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: A CRITICAL ANALYSIS OF THE BNCC AND THE WORLD BANK REPORT

Marina Fazzio Simão

Doutoranda em Educação

UNIOESTE – campus Cascavel

E-mail: marina.fazzio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5317-6750>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0088203726531362>

Andressa Loise Zardo

Doutoranda em Educação

UNIOESTE – campus Cascavel

E-mail: loisezardo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6546-6851>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5605834926513023>

Tânia Maria Rechia Schroeder

Doutora em Educação

UNIOESTE – campus Cascavel

E-mail: tania.rechia@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3646-3088>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5605834926513023>

RESUMO: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as recomendações educacionais do Banco Mundial têm influenciado significativamente as políticas educacionais brasileiras. No entanto, essas políticas podem refletir e perpetuar dinâmicas de colonialidade, contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais e raciais. Este artigo analisa criticamente como a BNCC e o relatório *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade* (2018), do Banco Mundial, perpetuam as dinâmicas da colonialidade nas dimensões do poder, saber e ser. Além disso, propõe alternativas pedagógicas decoloniais que promovam uma educação mais inclusiva e emancipadora. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico, fundamentada na perspectiva decolonial. Foram realizadas uma revisão teórica das contribuições de autores como Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres e Walsh, e uma análise documental da BNCC e do relatório do Banco Mundial, utilizando categorias de análise baseadas nas dimensões da colonialidade. Os resultados indicam que tanto a BNCC quanto o relatório do Banco Mundial refletem e reforçam as dinâmicas da colonialidade, manifestando-se na padronização curricular, exclusão de epistemologias plurais e desumanização de sujeitos racializados. Essas políticas priorizam uma lógica utilitarista e neoliberal, negligenciando diversidades culturais e sociais e reforçando desigualdades históricas. Conclui-se que há necessidade de reavaliar as políticas curriculares, incluindo saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas, e construir currículos regionais que respeitem as especificidades culturais e sociais. Recomenda-se a implementação de políticas públicas que promovam a justiça social e a diversidade cultural, além da adoção de práticas pedagógicas decoloniais. A transformação do campo educacional passa pela valorização da pluralidade de saberes e culturas, promoção de uma cidadania crítica e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Política curricular. BNCC Colonialidade. Políticas educacionais.

ABSTRACT: The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the educational recommendations of the World Bank have significantly influenced Brazilian educational policies. However, these policies may reflect and perpetuate dynamics of coloniality, contributing to the maintenance of social and racial inequalities. This article critically analyzes how the BNCC and the World Bank's report *Proposals for Aligning Education Policies: Overcoming the Learning Crisis with Equity* (2018) perpetuate the dynamics of coloniality in the dimensions of power, knowledge, and being. Additionally, it proposes decolonial pedagogical alternatives that promote a more inclusive and emancipatory education. The research adopted a qualitative approach of a theoretical-critical nature, grounded in the decolonial perspective. A theoretical review of contributions from authors such as Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, and Walsh was conducted, along with a documental analysis of the BNCC and the World Bank report, using analysis categories based on the dimensions of coloniality. The results indicate that both the BNCC and the World Bank report reflect and reinforce the dynamics of coloniality, manifesting in curricular standardization, exclusion of plural epistemologies, and dehumanization of racialized subjects. These policies prioritize a utilitarian and neoliberal logic, neglecting cultural and social diversities and reinforcing historical inequalities. It is concluded that there is a need to reevaluate curricular policies, including Afro-Brazilian, Indigenous, and Quilombola knowledge, and to construct regional curricula that respect cultural and social specificities. It is recommended to implement public policies that promote social justice and cultural diversity, in addition to adopting decolonial pedagogical practices. The transformation of the educational field involves valuing the plurality of knowledge and cultures, promoting critical citizenship, and building a more just and inclusive society.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Curricular Policy. BNCC. Coloniality. Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 trouxe mudanças significativas nas diretrizes curriculares da Educação Básica no Brasil, introduzindo uma estrutura padronizada de competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes. Embora apresentada como uma política voltada para a promoção da equidade e melhoria da qualidade educacional, a BNCC reflete uma lógica utilitarista que prioriza a formação de indivíduos orientados para o mercado de trabalho. Esse enfoque alinha-se às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que, no documento *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade* (2018), incentiva a padronização curricular como estratégia para superar desigualdades educacionais e atender às demandas econômicas globais.

Essa perspectiva utilitarista desconsidera as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade brasileira, especialmente as disparidades raciais e socioeconômicas. Dados do IBGE (2022) demonstram que negros e pardos enfrentam barreiras históricas no acesso às condições dignas de vida e ao pleno desenvolvimento educacional. Ao ignorar as especificidades culturais e sociais desses grupos, a BNCC reforça uma lógica de colonialidade que perpetua hierarquias de poder, saber e ser. Conforme argumentam Quijano (2005) e Mignolo (2008), a colonialidade não se restringe ao colonialismo formal, mas persiste como um padrão global de controle que sustenta relações desiguais, marginalizando epistemologias e identidades não ocidentais.

No contexto educacional, a lógica da colonialidade manifesta-se por meio de práticas como a padronização curricular e a exclusão de saberes afrodescendentes e indígenas, reforçando desigualdades históricas e limitando a capacidade da educação de atuar como instrumento de transformação social. Essa exclusão reproduz hierarquias epistêmicas e ontológicas que desumanizam sujeitos racializados e negligenciam as diversidades locais. Compreender como as políticas educacionais contemporâneas perpetuam essas dinâmicas é fundamental para enfrentar os desafios de inclusão e diversidade na educação brasileira.

A relevância deste estudo reside na necessidade de promover uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural e epistêmica do país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Abordar esse tema no contexto atual é crucial, considerando os desafios enfrentados pela educação brasileira em termos de inclusão, representatividade e respeito às diferenças culturais e sociais. A análise crítica da BNCC e das políticas educacionais promovidas pelo Banco Mundial permite evidenciar os mecanismos pelos quais essas políticas perpetuam disparidades raciais e epistêmicas, ao mesmo tempo em que abre espaço para a discussão de alternativas que promovam a justiça social.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente como a BNCC e as recomendações do Banco Mundial perpetuam as dinâmicas da colonialidade, especificamente nas dimensões do poder, saber e ser, e propor alternativas pedagógicas decoloniais que possam promover uma educação mais inclusiva e emancipadora.

O conceito de colonialidade, desenvolvido por Aníbal Quijano (1992; 1999; 2005), refere-se à persistência de estruturas de poder, saber e ser estabelecidas durante o período colonial que continuam a moldar as relações sociais, econômicas e culturais no contexto contemporâneo. Essa noção foi expandida pelos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, com intelectuais como Walter D. Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008) e Nelson Maldonado-Torres (2007), destacando a colonialidade como o lado oculto e inseparável da modernidade. Mesmo após o fim formal do colonialismo, essas estruturas sustentam hierarquias globais e locais, fundamentadas na imposição de uma visão eurocêntrica que marginaliza epistemologias e identidades não ocidentais.

A colonialidade organiza-se em três dimensões fundamentais:

- **Colonialidade do Poder:** Conforme Quijano (1992; 1999; 2005), refere-se à hierarquização racial e econômica que subordina países e comunidades periféricas aos interesses das potências centrais. No campo educacional, manifesta-se em políticas que priorizam a formação para o mercado de trabalho, alinhando os sistemas educacionais locais às demandas do capitalismo global e desconsiderando as necessidades culturais e históricas dos sujeitos marginalizados.
- **Colonialidade do Saber:** Relacionada à hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica que desvaloriza e exclui conhecimentos de outras tradições, como as cosmovisões indígenas e afro-brasileiras (Mignolo, 2005; 2007a; 2007b; 2008). No contexto da BNCC, evidencia-se na padronização curricular que homogeneiza conteúdos e ignora a diversidade epistemológica do país, limitando o acesso dos estudantes a formas de conhecimento que valorizem suas identidades e experiências.
- **Colonialidade do Ser:** Refere-se à desumanização dos sujeitos racializados, cuja humanidade é negada ou reduzida por meio de práticas que os posicionam como inferiores (Maldonado-Torres, 2007). Essa dimensão perpetua-se no campo educacional pela invisibilização de identidades culturais e sociais no currículo formal, desvalorizando subjetividades e limitando a construção de uma educação que reconheça a humanidade plena de todos os sujeitos.

Diante desse cenário, a decolonialidade surge como uma alternativa crítica que visa dismantlar as hierarquias impostas pela colonialidade. Segundo Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008), propõe uma ruptura epistêmica com a hegemonia eurocêntrica, permitindo que epistemologias indígenas, afrodescendentes e locais ocupem um espaço legítimo nos processos de ensino e aprendizagem. Catherine Walsh (2009; 2012, 2019) destaca que a decolonialidade configura-se como uma prática ativa de resistência e reexistência, questionando as lógicas globais de poder e reafirmando a centralidade dos saberes ancestrais na transformação social.

No âmbito educacional, a pedagogia decolonial desempenha um papel fundamental ao propor práticas que rompam com as lógicas coloniais. Inspirada em autores como Paulo Freire, essa pedagogia valoriza o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a centralidade dos sujeitos educacionais em seus contextos socioculturais. Walsh (2013; 2014) enfatiza que a pedagogia decolonial não se limita à

inclusão de conteúdos marginais no currículo, mas desafia as bases estruturais do sistema educacional, propondo uma educação que acolha a diversidade epistemológica como princípio.

A fundamentação teórica apresentada estabelece uma base para a compreensão das dinâmicas da colonialidade e da decolonialidade no contexto educacional brasileiro. Nas seções seguintes, essa estrutura teórica orientará a análise crítica da BNCC e das influências do Banco Mundial, bem como a discussão de alternativas pedagógicas que promovam a justiça social, a valorização de saberes plurais e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico, fundamentada na perspectiva decolonial. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender e analisar em profundidade as dinâmicas da colonialidade no campo educacional brasileiro. A perspectiva decolonial influenciou tanto a seleção dos documentos analisados quanto a interpretação dos dados, permitindo uma leitura crítica das políticas educacionais à luz das dimensões do poder, do saber e do ser.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais: revisão teórica da literatura e análise documental. Ambas as etapas foram orientadas pelos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme propostos por Aníbal Quijano (1992; 1999; 2005) e expandidos por Walter D. Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008) e Nelson Maldonado-Torres (2007).

2.1 REVISÃO TEÓRICA

A revisão teórica concentrou-se nas contribuições decoloniais que fundamentam a análise crítica da colonialidade na educação. Foram explorados os trabalhos de Quijano (1992; 1999; 2005), que introduziu o conceito de colonialidade do poder, revelando como hierarquias raciais e econômicas estruturam o sistema-mundo, subordinando periferias globais a interesses centrais. Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008) ampliou o conceito para a dimensão epistêmica, denunciando a exclusão de saberes indígenas, afrodescendentes e locais em favor de uma hegemonia eurocêntrica. Maldonado-Torres (2007) aprofundou a discussão sobre a colonialidade do ser, enfocando a desumanização de sujeitos racializados e marginalizados. Catherine Walsh (2009; 2012, 2019) contribuiu ao discutir a decolonialidade como prática ativa de resistência e reexistência, oferecendo subsídios teóricos para alternativas educacionais transformadoras.

Essa revisão teórica foi essencial para construir o referencial que orientou a análise dos documentos, permitindo identificar como as políticas educacionais refletem e perpetuam as dinâmicas da colonialidade.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental constituiu a etapa central do estudo, focalizando dois documentos de grande influência nas políticas educacionais brasileiras:

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** A BNCC é um documento oficial que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil. Sua importância reside no impacto direto sobre a prática educativa em todo o país, orientando a elaboração de currículos escolares e influenciando a formação docente.
- **Relatório do Banco Mundial - *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade (2018)*:** Este relatório oferece recomendações para políticas educacionais em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. A influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras reforça a relevância de analisar este documento, especialmente no contexto da globalização e das demandas econômicas globais.

A escolha desses documentos foi guiada pela perspectiva decolonial, que busca identificar como estruturas de poder e saber são reproduzidas e legitimadas por meio de políticas educacionais. A análise documental permitiu examinar como a BNCC e o relatório do Banco Mundial refletem e reforçam as dinâmicas da colonialidade.

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise documental foi orientada por categorias previamente definidas, baseadas na literatura decolonial:

- **Utilitarismo Educacional:** Avaliou-se como os documentos priorizam a formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos.
- **Padronização Curricular:** Investigou-se a ênfase na padronização de conteúdos e competências, desconsiderando as diversidades regionais e culturais.
- **Exclusão Epistêmica:** Analisou-se a ausência ou marginalização de saberes afro-brasileiros, indígenas e locais nos documentos.
- **Marginalização de Sujeitos Racializados:** Examinou-se como os documentos tratam sujeitos racializados, considerando a desumanização e a redução desses indivíduos a recursos econômicos.

A perspectiva decolonial influenciou diretamente a interpretação dos dados, permitindo uma análise crítica das políticas educacionais à luz das dimensões da colonialidade.

Para a análise de conteúdo dos documentos, utilizou-se a metodologia sistematizada por Bardin (2011), seguindo as etapas:

1. **Leitura Flutuante:** Realizou-se uma leitura inicial dos documentos para familiarização e identificação de temas centrais.
2. **Codificação:** Identificaram-se trechos relevantes que se relacionavam com as categorias de análise estabelecidas.

3. **Categorização:** Os trechos foram agrupados de acordo com as dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser.
4. **Interpretação:** Articularam-se os achados com o referencial teórico, analisando as implicações dos documentos no contexto da educação brasileira.

Essa sistematização permitiu uma análise profunda e organizada dos conteúdos, garantindo rigor metodológico e coerência na interpretação dos dados.

2.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Reconhece-se que o estudo enfrentou limitações:

- **Foco em Dois Documentos Específicos:** Embora a BNCC e o relatório do Banco Mundial sejam altamente influentes, a concentração em apenas esses documentos pode limitar a abrangência das conclusões.
- **Ausência de Vozes de Atores Impactados:** A não inclusão de perspectivas de professores, estudantes e comunidades limita a compreensão dos efeitos práticos das políticas analisadas.
- **Limitação de Dados Empíricos:** A falta de pesquisa de campo ou estudos de caso impede uma análise mais detalhada dos impactos concretos das políticas educacionais.

Essas limitações indicam a necessidade de pesquisas futuras que incorporem abordagens empíricas, incluindo entrevistas, observações e estudos de caso, para enriquecer a compreensão das dinâmicas da colonialidade na educação.

A BNCC e o relatório do Banco Mundial foram selecionados devido à sua significativa influência nas políticas educacionais brasileiras. A BNCC, como documento oficial, orienta diretamente o currículo nacional, afetando milhões de estudantes e educadores. O relatório do Banco Mundial exerce influência sobre as políticas públicas ao oferecer diretrizes que muitos governos adotam para alinhamento com padrões globais. Analisar esses documentos permite compreender como as dinâmicas da colonialidade se manifestam em níveis macro das políticas educacionais, impactando diretamente a prática docente e a experiência dos estudantes.

3 RESULTADOS

Os resultados da análise documental indicam que tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o relatório *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade* (2018), do Banco Mundial, refletem e reforçam as dinâmicas da colonialidade no contexto educacional brasileiro. Essas dinâmicas manifestam-se em diferentes dimensões: na padronização curricular, na exclusão de epistemologias plurais e na perpetuação de desigualdades sociais e raciais.

3.1 BNCC

A BNCC apresenta uma estrutura padronizada que prioriza competências voltadas para o mercado de trabalho. No próprio texto da BNCC, competências são definidas como a capacidade de "mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, MEC, 2018, p. 8). Embora mencione o exercício da cidadania, a ênfase no "mundo do trabalho" evidencia uma lógica utilitarista e neoliberal que subordina a educação às demandas econômicas globais.

Essa abordagem reflete a colonialidade do poder, ao alinhar o sistema educacional às exigências do mercado global e subordinar as necessidades locais aos interesses econômicos. Como argumenta Quijano (1992; 1999; 2005), essa dimensão da colonialidade mantém hierarquias raciais e econômicas que perpetuam relações desiguais entre o centro e a periferia.

Além disso, a BNCC impõe um modelo curricular homogêneo e eurocêntrico, desconsiderando saberes plurais e marginalizando epistemologias não ocidentais. O documento trata o conhecimento como algo universal, ignorando as especificidades culturais e regionais do Brasil. Essa exclusão evidencia a colonialidade do saber, que, segundo Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008), manifesta-se na hegemonia epistêmica eurocêntrica que desvaloriza saberes indígenas, afro-brasileiros e locais.

Por exemplo, a BNCC descreve-se como "um conjunto comum de conhecimentos e competências que todos os estudantes devem desenvolver" (Brasil, MEC, 2018, p. 7), sem mencionar a inclusão de epistemologias diversas. Essa padronização curricular ignora a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, reforçando a invisibilidade de saberes locais e contribuindo para a perpetuação de desigualdades históricas.

A colonialidade do ser também se manifesta na BNCC, ao reduzir os sujeitos educacionais a futuros trabalhadores, em vez de indivíduos plenos com identidades, histórias e direitos culturais específicos. Essa desumanização é evidente quando a educação é tratada prioritariamente como meio para inserção no mercado de trabalho, desconsiderando a formação integral dos estudantes.

Quadro 1- Estratégia colonial na BNCC

| Dimensão da Colonialidade | Evidência na BNCC | Impacto |
|---------------------------|---|---|
| Colonialidade do Poder | Ênfase nas competências para o "mundo do trabalho" (Brasil, MEC, 2018, p. 8) | Alinhamento às demandas econômicas globais; subordinação das necessidades locais aos interesses do mercado |
| Colonialidade do Saber | Padronização curricular como "conjunto comum de conhecimentos" (Brasil, MEC, 2018, p. 7); ausência de saberes plurais | Imposição de epistemologia eurocêntrica; exclusão de saberes afro-brasileiros e indígenas; perpetuação de desigualdades |
| Colonialidade do Ser | Redução dos estudantes a futuros trabalhadores; desconsideração das identidades culturais | Desumanização dos sujeitos; limitação da formação integral; negação de subjetividades culturais e históricas |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

3.2 RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL

O relatório do Banco Mundial promove a padronização curricular como solução central para os desafios educacionais em países em desenvolvimento. Afirma que "o estabelecimento da BNCC é fundamental para aprimorar a qualidade da educação com equidade regional" (Banco Mundial, 2018, p. 23). Contudo, ao enfatizar a padronização, o relatório ignora as especificidades culturais e locais do Brasil, reforçando uma lógica homogênea e eurocêntrica.

Essa perspectiva evidencia a colonialidade do poder, ao alinhar as políticas educacionais brasileiras às hierarquias globais de controle. Conforme Quijano (2005), essa dimensão perpetua a subordinação de países periféricos aos interesses das potências centrais, mantendo relações desiguais e dependentes.

O relatório também sugere a necessidade de fortalecer habilidades socioemocionais, como resiliência e flexibilidade, para preparar os estudantes para o mercado de trabalho: "Uma reforma substancial do Ensino Médio deve fortalecer o foco nas habilidades socioemocionais" (Banco Mundial, 2018, p. 26). Embora apresentadas como inovadoras, essas recomendações desconsideram as barreiras estruturais enfrentadas por populações racializadas, limitando a possibilidade de uma educação inclusiva e transformadora.

A ênfase nas habilidades socioemocionais sem considerar o contexto histórico e social reflete a colonialidade do ser, ao desumanizar sujeitos racializados e tratá-los como recursos humanos adaptáveis às exigências do mercado. Maldonado-Torres (2007) argumenta que essa dimensão desconsidera a humanidade plena dos indivíduos, reduzindo-os a funções econômicas.

Quadro 2 – Colonialidade nas políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial

| Dimensão da Colonialidade | Evidência no Relatório | Impacto |
|----------------------------------|--|--|
| Colonialidade do Poder | Promoção da BNCC para alinhar educação às demandas globais (Banco Mundial, 2018, p. 23) | Subordinação das políticas educacionais brasileiras às hierarquias globais; ignorância das especificidades locais |
| Colonialidade do Saber | Enfoque na padronização curricular; priorização de conteúdos economicamente úteis | Reforço da hegemonia epistêmica eurocêntrica; desvalorização da pluralidade de epistemologias |
| Colonialidade do Ser | Foco em habilidades para o mercado sem considerar contextos (Banco Mundial, 2018, p. 26) | Desumanização de sujeitos; negligência das identidades culturais e sociais; tratamento dos estudantes como recursos econômicos |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

3.3 POSSÍVEIS IMPACTOS

Os impactos dessas políticas manifestam-se nas persistentes disparidades raciais e socioeconômicas do sistema educacional brasileiro. Dados do IBGE (2022) revelam que a taxa de pobreza entre brancos era de 18,6%, enquanto entre pretos e pardos chegava a 34,5% e 38,4%, respectivamente. No ensino superior, a sub-representação de pretos e pardos em cursos de prestígio, como Medicina (3,2% e 21,8%), contrasta com sua maior presença em cursos como Pedagogia e Enfermagem, indicando uma reprodução de desigualdades estruturais (IBGE, 2022).

Esses dados reforçam que a lógica utilitarista e padronizadora da BNCC e do Banco Mundial perpetua desigualdades ao ignorar as especificidades regionais e culturais que poderiam promover uma educação mais equitativa. A exclusão de saberes plurais e a desumanização de sujeitos marginalizados comprometem o potencial emancipador da educação.

Reiterando os trechos selecionados evidenciam as dinâmicas da colonialidade presentes nos documentos analisados. No contexto da BNCC, o documento afirma ser "um conjunto comum de conhecimentos e competências que todos os estudantes devem desenvolver" (BRASIL, MEC, 2018, p. 7), reforçando a padronização curricular e a ausência de reconhecimento das diversidades regionais e culturais. Além disso, define competências como a capacidade de "mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, MEC, 2018, p. 8). Embora mencione o exercício da cidadania, a ênfase no "mundo do trabalho" reflete a lógica utilitarista e neoliberal que subordina a educação às demandas econômicas globais.

No relatório do Banco Mundial, observa-se que "o estabelecimento da BNCC é fundamental para aprimorar a qualidade da educação com equidade regional" (Banco Mundial, 2018, p. 23), indicando o apoio à padronização curricular sem considerar as especificidades locais. Além disso, a recomendação de que "uma reforma substancial do Ensino Médio deve fortalecer o foco nas habilidades socioemocionais"

(Banco Mundial 2018, p. 26) reforça a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando contextos históricos e sociais que influenciam suas oportunidades.

Esses trechos ilustram como ambos os documentos enfatizam a padronização e a preparação para o mercado de trabalho, desconsiderando contextos culturais e históricos específicos. Ao ignorar as barreiras estruturais e as desigualdades históricas, essas políticas não apenas deixam de promover a equidade, mas também podem reforçar as disparidades existentes.

A análise dos trechos selecionados demonstra que a BNCC e o relatório do Banco Mundial não contemplam a diversidade cultural e epistêmica do Brasil. Ao impor um currículo padronizado e orientado para o mercado, negligenciam-se saberes locais e as necessidades específicas de comunidades marginalizadas. Isso evidencia a colonialidade do saber, que exclui epistemologias não ocidentais e valoriza apenas conhecimentos alinhados às demandas econômicas globais.

A insistência na padronização curricular e no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho reflete a colonialidade do poder, subordinando o sistema educacional brasileiro aos interesses do capitalismo global e mantendo hierarquias que favorecem as potências centrais. Conforme Quijano (1992; 1999; 2005), essa subordinação perpetua a dependência e limita a autonomia dos países periféricos.

Adicionalmente, ao tratar os estudantes como futuros trabalhadores e não como indivíduos com identidades culturais específicas, as políticas analisadas manifestam a colonialidade do ser. Maldonado-Torres (2007) destaca que essa desumanização impede o reconhecimento pleno dos sujeitos, limitando suas possibilidades de emancipação e participação ativa na sociedade.

A exclusão de saberes plurais e a desumanização de sujeitos marginalizados têm consequências profundas para a educação brasileira. Ao não reconhecer a diversidade cultural e as especificidades regionais, as políticas educacionais reforçam desigualdades e limitam o potencial transformador da educação. Práticas pedagógicas decoloniais emergem como alternativas para romper com essas dinâmicas, promovendo currículos que valorizem saberes tradicionais e metodologias participativas.

Por exemplo, em escolas quilombolas, a integração da história e cultura afro-brasileira ao currículo fortalece a identidade dos estudantes e promove o reconhecimento de suas raízes. Iniciativas como o ensino de línguas indígenas em comunidades específicas contribuem para a preservação e valorização dessas culturas, alinhando-se à proposta decolonial de reumanização dos sujeitos e valorização de epistemologias marginalizadas.

No entanto, a efetividade dessas práticas depende de uma reavaliação das políticas educacionais, que devem incorporar perspectivas decoloniais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora. Isso implica reconhecer e enfrentar as dinâmicas da colonialidade presentes na BNCC e nas recomendações do Banco Mundial, direcionando esforços para políticas que valorizem a pluralidade cultural e epistêmica do país.

4 DISCUSSÃO

A análise dos resultados revelou como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o relatório *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade* (2018), do Banco Mundial, operam como mecanismos que reforçam as dinâmicas da colonialidade no campo educacional brasileiro. Nesta seção, os achados são discutidos à luz dos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme estabelecido no referencial teórico, explorando as implicações para a educação brasileira e considerando alternativas pedagógicas decoloniais.

Conforme Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008), a colonialidade do saber manifesta-se pela imposição de uma epistemologia eurocêntrica que marginaliza e exclui conhecimentos de outras tradições. A BNCC, ao definir-se como "um conjunto comum de conhecimentos e competências que todos os estudantes devem desenvolver" (Brasil, MEC, 2018, p. 7), privilegia uma perspectiva homogênea de conhecimento. A ausência de conteúdos que valorizem epistemologias indígenas, afro-brasileiras e quilombolas reflete a desvalorização de saberes locais e a perpetuação de desigualdades educacionais.

Essa exclusão epistêmica limita o acesso dos estudantes a uma educação que dialogue com suas realidades culturais e históricas, privando-os da valorização de suas identidades. Ao ignorar a pluralidade de saberes presentes no país, a BNCC reforça hierarquias epistêmicas que sustentam a hegemonia eurocêntrica, impedindo a construção de currículos que contemplem a diversidade cultural brasileira.

Segundo Quijano (1992; 1999; 2005), a colonialidade do poder refere-se à estrutura hierárquica global que subordina países periféricos aos interesses das potências centrais. No contexto educacional, o relatório do Banco Mundial exemplifica essa dimensão ao promover a padronização curricular como solução universal, afirmando que "o estabelecimento da BNCC é fundamental para aprimorar a qualidade da educação com equidade regional" (Banco Mundial, 2018, p. 23). Essa recomendação desconsidera as especificidades culturais e sociais do Brasil, alinhando as políticas educacionais nacionais às demandas econômicas globais.

A ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais para o mercado de trabalho, sem considerar as desigualdades estruturais que afetam populações racializadas, perpetua dependências econômicas e reforça hierarquias globais de controle. Essa abordagem ignora as barreiras históricas que limitam as oportunidades de grupos marginalizados, mantendo-os em posições subalternas na economia global e reforçando a dependência econômica e epistêmica em relação às potências centrais.

Maldonado-Torres (2007) discute a colonialidade do ser como a desumanização de sujeitos racializados, cuja humanidade é negada ou reduzida. Tanto a BNCC quanto o relatório do Banco Mundial contribuem para essa desumanização ao tratar os estudantes principalmente como futuros trabalhadores, desconsiderando suas identidades culturais e subjetividades. Ao priorizar competências voltadas para o mercado de trabalho, essas políticas negligenciam a formação integral dos indivíduos e a valorização de suas histórias e culturas.

Essa negação das subjetividades limita a possibilidade de uma educação que promova a emancipação dos sujeitos e o reconhecimento pleno de suas identidades culturais. A educação torna-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao invés de uma ferramenta de transformação social.

Diante das dinâmicas coloniais presentes nas políticas educacionais, práticas pedagógicas decoloniais emergem como alternativas para promover uma educação mais inclusiva e emancipadora. No Brasil, existem iniciativas bem-sucedidas que incorporam saberes indígenas e afro-brasileiros ao currículo escolar.

Por exemplo, em algumas escolas quilombolas, a história e a cultura afro-brasileira são integradas ao currículo, fortalecendo a identidade dos estudantes e promovendo o reconhecimento de suas raízes. Projetos que valorizam a oralidade, as tradições culturais e os conhecimentos ancestrais alinham-se à perspectiva decolonial de valorizar epistemologias marginalizadas. Da mesma forma, escolas indígenas têm implementado currículos que incorporam línguas nativas, práticas pedagógicas comunitárias e conhecimentos tradicionais sobre a natureza e a cosmologia.

Essas iniciativas promovem a reumanização dos sujeitos educacionais, conforme propõe a colonialidade do ser, ao reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes. Além disso, desafiam a colonialidade do saber ao incorporar epistemologias não ocidentais nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de currículos pluriépistêmicos.

Apesar do potencial dessas iniciativas, a implementação de práticas pedagógicas decoloniais enfrenta diversos desafios. A resistência institucional é um dos principais obstáculos, uma vez que as estruturas educacionais muitas vezes não estão preparadas ou dispostas a incorporar perspectivas que desafiam a lógica hegemônica. Currículos rígidos e políticas educacionais padronizadas dificultam a flexibilização necessária para integrar saberes plurais.

A falta de formação docente adequada é outro entrave significativo. Muitos professores não têm acesso a programas de formação continuada que os capacitem a trabalhar com epistemologias diversas e metodologias participativas. Sem esse suporte, torna-se difícil implementar efetivamente práticas decoloniais em sala de aula, o que limita o alcance dessas iniciativas.

Além disso, as avaliações padronizadas e a pressão por resultados em exames nacionais podem levar os professores a priorizarem conteúdos alinhados às demandas dessas avaliações, em detrimento de abordagens críticas e contextuais. Essa situação perpetua a colonialidade do saber e dificulta a adoção de práticas que valorizem a diversidade cultural.

As práticas pedagógicas decoloniais não estão isentas de limitações. A instrumentalização superficial de saberes marginalizados pode resultar em abordagens tokenistas, que não promovem uma transformação efetiva. É necessário que a inclusão de epistemologias diversas seja acompanhada de um compromisso profundo com a mudança estrutural das práticas educativas.

Para superar os desafios mencionados, é fundamental promover o diálogo entre educadores, comunidades e gestores. A construção coletiva de práticas pedagógicas que atendam às necessidades

específicas de cada contexto pode contribuir para a efetividade das iniciativas decoloniais. Políticas públicas que incentivem a formação docente em perspectivas decoloniais e que promovam a valorização da diversidade cultural e epistêmica são essenciais.

Além disso, é importante repensar as métricas de avaliação, incorporando métodos que reconheçam diferentes formas de conhecimento e aprendizagem. Alternativas como portfólios, projetos e autoavaliações podem ampliar a definição de sucesso educacional, alinhando-se a uma lógica que valoriza processos educativos inclusivos e contextualizados.

Em síntese, a ligação entre os resultados apresentados e o referencial teórico reforça a compreensão de como as dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser manifestam-se nas políticas educacionais atuais. As práticas pedagógicas decoloniais emergem como alternativas viáveis para enfrentar essas dinâmicas, apesar dos desafios inerentes à sua implementação.

A transformação do sistema educacional brasileiro requer um compromisso coletivo com a valorização da pluralidade cultural e epistêmica, a formação contínua de educadores e a elaboração de políticas públicas que sustentem essas mudanças.

5 CONCLUSÃO

Este estudo analisou criticamente como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o relatório *Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade* (2018), do Banco Mundial, perpetuam as dinâmicas da colonialidade no contexto educacional brasileiro. Fundamentado nos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme Quijano (1992; 1999; 2005), Mignolo (2005; 2007a; 2007b; 2008) e Maldonado-Torres (2007), a análise evidenciou que ambas as políticas priorizam uma lógica utilitarista e neoliberal. Essa lógica negligencia as diversidades culturais e sociais, reforçando desigualdades históricas e deslegitimando saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas.

A BNCC, ao padronizar conteúdos e enfatizar competências voltadas para o mercado de trabalho, ignora especificidades regionais e culturais, reproduzindo a colonialidade do saber e do ser. O relatório do Banco Mundial reforça a colonialidade do poder ao alinhar as políticas educacionais brasileiras às demandas econômicas globais, tratando sujeitos racializados como recursos para o mercado e desconsiderando suas subjetividades e potencialidades como indivíduos plenos.

As principais contribuições deste estudo residem na ampliação da compreensão sobre como as políticas educacionais atuais perpetuam as dinâmicas da colonialidade, evidenciando as implicações dessa lógica para a educação brasileira. Ao analisar criticamente a BNCC e as recomendações do Banco Mundial, o estudo aponta caminhos para superar essas dinâmicas, destacando a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade de saberes e culturas, promovendo a justiça social e a emancipação dos sujeitos educacionais.

Entre os impactos observados, destacam-se a perpetuação de desigualdades raciais e socioeconômicas, a exclusão de saberes locais e a desumanização de sujeitos educacionais. Para enfrentar essas dinâmicas, o estudo propõe a reavaliação das políticas curriculares, com a inclusão efetiva de saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas, e a construção de currículos regionais que respeitem as especificidades culturais e sociais de cada contexto. Recomenda-se também a implementação de políticas públicas que promovam a justiça social e a diversidade cultural, além da adoção de práticas pedagógicas que subvertam a lógica colonial.

Perspectivas futuras de pesquisa que incluam a realização de estudos comparativos com outros países que enfrentam desafios semelhantes, especialmente na América Latina e na África, que compartilham históricos de colonialismo e enfrentam questões similares em suas políticas educacionais. Investigar como países como a Bolívia ou a África do Sul têm integrado saberes dos povos originários e promovido a decolonialidade pode oferecer insights valiosos.

Por fim, reconhece-se que a educação decolonial, embora promissora, não está isenta de desafios. Sua implementação requer um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a superação de resistências institucionais e o enfrentamento de desigualdades estruturais. A transformação do campo educacional passa pela valorização da pluralidade de saberes e culturas, pela promoção de uma cidadania crítica e pela construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. *Propostas Para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade*. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- IBGE. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>>
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Buenos Aires, p. 34-54, 2005.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. 1 a ed., Carolina del Norte-2004. Trad.: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona, Gedisa, 2007a.
- MINGNOLO, W. (2007b). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre. 2007b.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América*. In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 1999, vol. 24, no 51, p. 137-148.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p.116 -142, 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, 2009, no 9, p. 131-152.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala, Quito, 2013.
- WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, v. 1, n. 1, p. 17-30, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, 2019.