

**O CURRÍCULO COMO  
NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL:  
implicações afrocentradas para  
a formação de professores**

**THE CURRICULUM AS AN  
ETHNIC-RACIAL NARRATIVE:  
afrocentered implications for  
teacher education**

**EL CURRÍCULO COMO  
NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL:  
implicaciones afrocéntricas  
para la formación docente**

**Resumo:** Objetiva-se discutir a formação de professores e o currículo que a estrutura a partir de uma perspectiva afrocentrada. O currículo é aqui concebido como espaço de poder e território de disputas que, ao longo da história, tem se desenvolvido em uma perspectiva eurocêntrica, invisibilizando saberes africanos e afro-brasileiros por meio de práticas epistemicidas. Nesse sentido, o trabalho estrutura-se em três seções. Primeiramente, faz-se uma breve incursão pelas teorias curriculares de modo a apreender o currículo como um espaço no qual estão imbricadas diferentes relações de poder que, de certo modo, implicam no silenciamento de conhecimentos e representações de matriz africana; em seguida, adentra-se o território epistemológico da afrocentricidade, que surge em resposta ao paradigma eurocêntrico, apresentando as principais características e conceitos fundamentais da teoria afrocêntrica; por fim, na terceira seção, apresenta-se reflexões para o desenvolvimento do currículo e da formação de professores em uma perspectiva afrocentrada.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade. Currículo. Formação de Professores.

Recebido em: 17/03/2022

Aceito em: 24/05/2022

Publicação em: 25/05/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.62557

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Marcos Vinicius Marques da Silva**

Especialista em Informática na Educação

Professor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil.

E-mail: [marcosilva.xvi@gmail.com](mailto:marcosilva.xvi@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6009-3729>

**Edinólia Lima Portela**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

E-mail: [edinolia.portela@ufma.br](mailto:edinolia.portela@ufma.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9678-322X>

**Como citar este artigo:**

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. O CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: implicações afrocentradas para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62557>.

**Abstract:** The aim is to discuss teacher education and the curriculum that structures it from an Afrocentered perspective. The curriculum is conceived in this work as a space of power and a territory of disputes that, throughout history, have been developed in a Eurocentric perspective, which makes African and AfroBrazilian knowledge invisible through epistemic practices. In this sense, the work is structured in three sections. First, we make a brief incursion into curriculum theories to apprehend the curriculum as a space in which different power relations are imbricated that, in a way, imply the silencing of knowledge and representations of an African matrix; then, we enter the epistemological territory of Afrocentricity, which arises in response to the Eurocentric paradigm, presenting the main characteristics and fundamental concepts of Afrocentric theory; finally, in the third section, we present reflections for the development of the curriculum and teacher education in an Afrocentered perspective.

**Keywords:** Afrocentricity; Curriculum; Teacher Education.

**Resumem:** El objetivo es discutir la formación docente y el currículo que la estructura desde una perspectiva afrocéntrica. El currículum se concibe aquí como un espacio de poder y un territorio de disputas que, a lo largo de la historia, se han desarrollado en una perspectiva eurocéntrica, invisibilizando el conocimiento africano y afrobrasileño a través de prácticas epistémicas. En este sentido, el trabajo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se hace una breve incursión en las teorías curriculares para aprehender el currículo como un espacio en el que se imbrican diferentes relaciones de poder que, en cierto modo, implican el silenciamiento de saberes y representaciones de matriz africana; luego, ingresa al territorio epistemológico del afrocentrismo, que surge como respuesta al paradigma eurocéntrico, presentando las principales características y conceptos fundamentales de la teoría afrocéntrica; finalmente, la tercera sección presenta reflexiones para el desarrollo del currículo y la formación docente en una perspectiva afrocéntrica.

**Palabras clave:** Afrocentricidad. Currículo. Formación de profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

A exclusão do sistema educacional é, de fato, a mais tenebrosa forma de violência dentre as quais a população negra está submetida. Na tentativa de reverter esse cenário, percebe-se, ao longo da história, um protagonismo por parte da população negra sob a forma de diferentes ações políticas que, além de lutarem contra a discriminação e o preconceito, buscarem alternativas para a diminuição das assimetrias existentes entre a população negra e não-negra no Brasil e denunciarem o mito da democracia racial, reconhecem o imprescindível papel da educação para a construção de uma sociedade mais justa e a necessidade de situar a população negra não mais em pontos marginalizados, mas como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento (MÜLLER; COELHO, 2013).

Um marco para a consolidação desta luta é representado pela promulgação da Lei no 10.639/2003. Esta Lei altera os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, LDB), que passa a determinar a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Para a educação brasileira, a implementação desta lei, "significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional" (BRASIL, 2009, p. 14).

Após as alterações na LDB, uma série de ações do governo brasileiro foram geradas com o intuito de contextualizar o texto da Lei 10.639/2003 e viabilizar sua implementação. Nesse sentido, temos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 no qual são definidos os conteúdos a serem incluídos e trabalhados nas escolas e também as necessárias alterações nos currículos em todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, temos a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que explicita os direitos e deveres dos entes federados no que tange a implementação da referida lei.

Entretanto, apesar desta vitoriosa conquista "a efetivação e a difusão desta medida caminham a passos demasiadamente lentos" (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 950). Mesmo após mais de uma

década de sua implantação, alguns professores e gestores ainda apresentam um certo desconhecimento sobre o que está disposto na lei (MÜLLER; COELHO, 2013).

Tal problemática ainda suscita uma série de questionamentos como “os currículos de formação de professores consideram aspectos da história e cultura Afro-Brasileira? “os professores estão sendo preparados para abordar essa temática ou eles simplesmente seguem os currículos prescritivos nos quais essa discussão é silenciada?” “os professores estão preparados para criarem experiências de aprendizagem afrocentradas que contemplem componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam substancialmente da construção de seu presente?”

Concordando com Müller e Coelho (2013) entendemos que o combate às formas de discriminação, violência e preconceito, precisam estar presentes não só no cotidiano escolar, mas também no cerne das ações institucionalizadas da escola como no projeto político-pedagógico, no arranjo curricular, no modelo de gestão e avaliação, na elaboração de materiais didático-pedagógicos, bem como na formação de professores e demais profissionais da educação.

Nesta perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir sobre a formação de professores e o currículo que a estrutura, concebendo-o como espaço de poder e território de disputas que, ao longo da história, têm se desenvolvido em uma perspectiva eurocêntrica invisibilizadora dos saberes africanos e afro-brasileiros, por meio de práticas epistemicidas.

Desta forma, o trabalho estrutura-se em quatro seções. Primeiramente, fazemos uma breve incursão pelas teorias curriculares de modo a apreender o currículo como um espaço no qual estão imbricadas diferentes relações de poder que, de certo modo, implicam no silenciamento de epistemes, conhecimentos e representações de matriz africana em sua estruturação; em seguida, adentramos o território epistemológico da Afrocentricidade, que surge em resposta ao paradigma eurocêntrico, e apresentamos as principais características e conceitos fundamentais da teoria afrocêntrica, visando a criação de novas narrativas sobre currículo e formação de professores; na terceira seção apresentamos reflexões para o desenvolvimento do currículo e da formação de professores em uma perspectiva afrocentrada. Por fim, na quarta seção, trazemos as considerações finais do trabalho.

## **2 DA TEORIA TRADICIONAL À PÓS-CRÍTICA: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PODER E A INVISIBILIZAÇÃO DE SABERES DE MATRIZ AFRICANA**

Os estudos curriculares apresentam variadas formas de conceituação para o currículo que estão presentes no cotidiano escolar. Uma delas, talvez a mais convencional, diz respeito ao currículo como um documento, cuja função é explicitar uma série de conteúdos, objetivos e metodologias (LOPES; MACEDO, 2011). Entretanto, o currículo não se encerra nessa simples definição, como veremos adiante, ele não se restringe a uma questão de conteúdos, mas envolve, também, relações de poder, de classes sociais, questões raciais, étnicas e de gênero. Nesse sentido, constitui um elemento que estabelece diferentes conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2019).

De acordo com Silva (2019), o currículo aparece pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisas, na década de 1920, nos Estados Unidos. Impulsionadas, sobretudo, pelo livro “The curriculum” publicado por John Franklin Bobbitt, em 1918. As primeiras discussões sobre esta temática, estavam relacionadas ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, que incitaram a massificação da escolarização nos Estados Unidos. Os escritos de Bobbitt, de acordo com Silva (2019), situaram-se em um momento da história da educação dos Estados Unidos em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam estruturar os objetivos e formas da educação de massas de acordo com seus interesses e de modo a perpetuar a hegemonia da classe dominante.

Nesse sentido, não havia necessidade de se pensar abstratamente acerca dos fins últimos da educação, sobre a possibilidade de consideração das diversidades e muito menos sobre o seu potencial emancipador. O currículo permanecia estático às influências de aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam a sociedade e preocupava-se, sobretudo, em desenvolver habilidades necessárias para o desempenho das diversas ocupações do mercado de trabalho.

Assim, era visto como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e

rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2019, p. 12), que tinha como modelo institucional as fábricas e concebia os estudantes como um produto fabril. Dessa forma, “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial”. Ele queria integrar à escola o modelo de organização administrativa proposto por Frederick Taylor (SILVA, 2019, p. 22).

Com um viés claramente mercadológico e inspirado no ideal da eficiência, de acordo com Silva (2019), Bobbitt almejava que a escola, assim como as empresas, pudesse especificar a que resultados pretendia chegar e, a partir disso, definir os métodos para obter tais resultados. Além disso, era necessário estabelecer formas de avaliação que indicassem, com precisão, se os resultados realmente foram alcançados.

Desse modo, “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações da vida adulta” (SILVA, 2019, p. 23). Nesta perspectiva, o currículo é definido como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2019, p. 12), configurando uma concepção tradicional de currículo.

O modelo curricular proposto por Bobbitt ganhou destaque após a publicação dos estudos de Ralph Tyler em 1949. O paradigma defendido por Tyler ganhou força nos Estados Unidos e em diversos outros países, incluindo o Brasil. Após a publicação de suas ideias, convencionou-se, no campo dos estudos curriculares, conceber o currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento (SILVA, 2019).

Embora considerasse a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos curriculares, tal como em Bobbitt, o currículo em Tyler trata-se de uma questão fundamentalmente técnica, baseado nos objetivos que se pretende atingir, nas experiências de aprendizagem que podem proporcionar o alcance desses objetivos, na organização destas experiências de aprendizagem e no estabelecimento de instrumentos de certificação de alcance dos objetivos propostos (SILVA, 2019). O currículo permanece, estritamente, como um instrumento de preparação dos indivíduos para as atividades laborais.

O modelo e a estrutura curricular tradicionais influenciados pelos escritos de Bobbitt e Tyler começaram a ser questionados apenas na década de 1960 em um cenário histórico social marcado por grandes revoluções e transformações decorrentes das insatisfações em diferentes segmentos da sociedade em várias partes do mundo. Nesse contexto, surgem as denominadas teorias críticas do currículo como forma de resistência à reprodução da ideologia dominante que até então cerceava a teorização curricular.

Diferentemente das teorias tradicionais que, centravam-se na questão da organização dos conteúdos e na melhor forma de ensiná-los, sem se preocupar com qualquer tipo de questionamento mais incisivo acerca dos arranjos curriculares existentes ou sobre as formas dominantes de conhecimento, as teorias críticas “desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. São teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2019, p. 30). Para as teorias críticas, de acordo com Silva (2019, p. 30), “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Moreira e Tadeu (2013) argumentam que ideologia, cultura e poder são os conceitos-chave que concernem as preocupações e problemáticas da teorização curricular crítica. Silva (2019) destaca, dentre outros estudos, os trabalhos de Louis Althusser (1983) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) como basilares para a expansão da teoria crítica do currículo. A contribuição de Althusser, de acordo com Silva (2019), é expressa na publicação de “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” em que o filósofo estabelece uma relação entre educação e ideologia que posteriormente auxiliaria nas teorizações críticas do currículo de viés marxista.

Para Althusser a manutenção do status quo, pode ser garantida por meio de dois elementos: os aparelhos repressivos de estado, representados pela polícia e o judiciário; e os aparelhos ideológicos de

estado, representados pela religião, mídia, família e a escola. Este último constitui aparelho ideológico central, uma vez que alcança praticamente toda população por um período de tempo bastante significativo. A ideologia – da classe dominante – é transmitida, nesse contexto, por meio do conteúdo das disciplinas escolares que repassam aos estudantes crenças de que a estrutura social existente é boa e desejável.

Além da possibilidade de manutenção da hegemonia por meio dos conteúdos escolares, Silva (2019) argumenta que Samuel Bowles e Herbert Gintis, em “A escola capitalista na América”, expandem a discussão para a questão das relações sociais. Por meio das relações estabelecidas no contexto da escola, de acordo com os autores, são incorporadas à psique dos estudantes as atitudes necessárias para qualificar um bom trabalhador capitalista. Silva (2019, p. 33) destaca que a escola contribui para esse processo “ao espelhar no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”. Através de uma correspondência entre as relações sociais estabelecidas nesses dois contextos são reproduzidas as relações de produção da sociedade capitalista. Tem-se uma escola que privilegia relações de subordinação para os trabalhadores subordinados e escolas que incentivam atitudes de comando e autonomia para postos superiores da escala ocupacional destinados aos constituintes das classes dominantes (SILVA, 2019).

Para Bourdieu e Passeron, “o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2019, p. 33). Na análise destes autores a cultura não depende da economia, mas funciona como uma. Por meio da reprodução da cultura das classes dominantes fica garantida a reprodução mais ampla da sociedade. Silva (2019, p. 34) diz que: “na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural” e Lopes e Macedo (2011) afirmam que: “a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição”.

Observa-se, de acordo com Silva (2019), um processo de dominação cultural simbólico, que visa a internalização das estruturas sociais e culturais das classes dominantes. Nesse processo, a cultura dominante é vista como a cultura. Os valores, hábitos e costumes da classe dominante são considerados como elementos constituintes da cultura. A internalização dessa definição, por sua vez, exige que ela não apareça como uma definição arbitrária, é preciso uma ocultação de que se trata de uma imposição para que ela seja vista como natural. Tal ocultação, segundo Lopes e Macedo (2011) é feita por meio da ideologia.

A escola, para Bourdieu e Passeron, também tem implicações diretas nessa ocultação por meio de um processo de exclusão das representações culturais das classes populares nos currículos. “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem da cultura dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2019, p. 35). As crianças e jovens das classes dominantes que, durante toda vida estiveram imersas nesse código, facilmente conseguem decifrá-lo. Por outro lado, para as crianças e jovens das classes populares, esse código é incompreensível. Logicamente, os estudantes das classes dominantes são bem sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos níveis mais elevados de ensino, enquanto os estudantes das classes populares são impedidos de chegar a tais níveis. Completa-se, assim, o ciclo da reprodução cultural, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2019).

Neste contexto, urge que no processo de estruturação do currículo entrem em cena as concepções sobre o que se entende por conhecimento legítimo, as relações de poder envolvidas nesse processo, os interesses envolvidos na produção dos conhecimentos expressos e silenciados e a defesa de uma pluralidade cultural e social (LOPES, 2006). Entende-se que, longe de ser um instrumento dotado de imparcialidade, “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2019, p. 55). Desse modo, exerce influência direta sobre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar e da sociedade em geral, determinando não apenas a visão de mundo da sociedade, mas também as atitudes e decisões que são tomadas nesse contexto. Assim, configura-se como um aparato

de controle social, no qual são (re)produzidas e mantidas ideologias de uma classe dominante.

Ampliando as discussões suscitadas pela teoria crítica, surge na década de 1980 as teorias pós-críticas. Caracterizadas pela visão pós-moderna e pós-estruturalista de análise e compreensão das relações sociais, por meio dos estudos culturais, as teorias pós-críticas expandem o viés de análise das teorias críticas, até então centrado nas determinações econômicas e de classe, para a compreensão de que as desigualdades presentes no território educacional e curricular existem em função de outras dinâmicas como as de gênero, sexualidade e raça (SILVA, 2019). É nesse contexto que, vinculados ao “conhecimento, identidade e poder, os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, 2011, p. 101).

De acordo com Silva (2019), as teorias pós-críticas são influenciadas pelo multiculturalismo, um movimento de reivindicação dos grupos culturalmente dominados, pelo reconhecimento e representatividade das suas formas culturais na cultura nacional e nos currículos. Esse movimento defende, a desconstrução da ideia de que existe uma hierarquia entre as diferentes culturas e, nesse sentido, destaca que todas as culturas são equivalentes tanto do ponto de vista epistemológico quanto do antropológico, o que impossibilitaria a definição de qualquer critério que situe determinada cultura como superior a outra.

A perspectiva multiculturalista liberal ou humanista, segundo Silva (2019), concentra-se na defesa de um currículo que preze pela tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Por outro lado, a perspectiva mais crítica salienta que um currículo baseado nesses ideais deixaria intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença.

O poder é aqui entendido como um elemento que se manifesta “em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37). Assim, “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40), por meio do ato de seleção que, ao privilegiar, dentre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, constitui-se como uma operação de poder. De acordo com Silva (2019, p. 87):

são as relações de poder que fazem com que a “diferença’ adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.

No dilema entre igualdade e diferença, compreende-se que o currículo também é uma questão de identidade. O conhecimento que constitui o currículo está inevitavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. O currículo tem implicações diretas no processo de tornámo-nos o que somos (SILVA, 2019).

Entretanto, como tornar-se o que se é em uma estrutura social fundamentalmente eurocêntrica que legitima conhecimentos e formas de ser e estar no mundo totalmente baseadas na cultura ocidental? Como assumir identidades de sujeito africano/afro-brasileiro, se ao longo de toda a vida se esteve imerso em um contexto em que o negro e tudo que está associado à cultura africana foi sempre visto de forma pejorativa? Esses são alguns questionamentos que ensejam um currículo afrocentrado, imprescindível na formação de professores.

### **3 AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO: elementos para (re)localizar o currículo**

O silenciamento da cultura e saberes africanos nos currículos é fruto de um processo histórico. O projeto de expansão territorial europeu não se limitou à dominação dos espaços físicos, mas expandiu-se a territórios simbólicos, psicológicos e intelectuais, nos quais de forma perversa e perniciosamente marginalizou, desqualificou e até mesmo eliminou saberes e formas de conhecimento que se contrapunham ao cânone epistemológico ocidental (MAZAMA, 2009; SANTOS; MENESES, 2014).

Nesse sentido, esse processo de invalidação das práticas, manifestações culturais e religiosas,

formas de comunicação e saberes tradicionais dos povos subalternos contribuiu para a deslegitimação das cosmovisões africanas e também dos povos nativos, que eram vistas como bárbaras e primitivas, configurando o que se tem compreendido como “epistemicídio” (SANTOS; MENESES, 2014; SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018).

Na busca pela homogeneização do mundo e supressão das diversidades culturais, políticas e epistemológicas (MENESES, 2007), o epistemicídio gerado por essas formas de dominação, gradativamente destituiu de sua referência epistêmica genuína os povos dominados que, ao longo de mais de quinhentos anos de imposição da hegemonia europeia, passaram a perceber e experienciar o mundo e sua subjetividade a partir de um parâmetro eurocêntrico de referência.

De acordo com Mazama (2009), baseado em Wade Nobles, observa-se um processo de “encerramento mental” em que as estruturas psicológicas e intelectuais dos africanos são tomadas por ideias, teorias e conceitos que situam a cosmovisão europeia como universal, normal e natural. Tal processo, ainda na perspectiva do autor, teve implicações diretas para a construção da identidade moderna europeia que, à custa dos africanos, foi forjada “por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, aistórico, e assim por diante” (MAZAMA, 2009, p. 112).

Na contramão desta epistemologia hegemônica, temos na década de 1980, a sistematização de uma perspectiva epistemológica afrocentrada que busca a superação da supremacia branca eurocêntrica e a localização dos saberes e povos africanos no centro dos processos de análise e produção do conhecimento. Tal perspectiva surge com o intuito de situar o africano “como sujeito e não como objeto, demarcar o seu lugar e sua identidade, “dar voz” e visibilidade a sua própria história” (ALMEIDA, 2019, p. 72). Ademais, surge para desafiar o paradigma eurocêntrico “responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis – até mesmo aos próprios olhos (MAZAMA, 2009, p. 114).

Concebida por Molefi Kete Asante (MAZAMA, 2009), a afrocentricidade “refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar” (ASANTE, 2009, p. 93). Na perspectiva do autor, os africanos não foram deslocados apenas geograficamente de seu ponto de origem, mas sofreram, também, um processo de deslocamento cultural, psicológico, econômico e histórico.

Nesse sentido, o autor defende que qualquer tentativa de avaliação de suas condições objetivas e/ou subjetivas, onde quer que estejam, seja feita com base em uma localização que privilegie e centralize a África e sua diáspora. Desse modo, Asante define a afrocentricidade como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Ratificando a perspectiva epistemológica apresentada por Molefi Kete Asante, Ama Mazama, também traz contribuições para a consolidação deste campo teórico, entendendo-o como um paradigma que auxiliaria os africanos a reancorarem “de modo consciente e sistemático, em sua própria matriz cultural e histórica, dela extraindo os critérios para avaliar a experiência africana” (MAZAMA, 2009, p. 114).

Para sustentar sua hipótese da afrocentricidade enquanto paradigma, Mazama (2009) recorre aos estudos de Thomas Kuhn (1922-1996). Nesse sentido, argumenta que além dos dois aspectos centrais, definidos por Kuhn, que configuram um paradigma – o cognitivo e o estrutural –, a afrocentricidade abriga um terceiro aspecto fundamental, o aspecto funcional. De acordo com Mazama (2009), em uma perspectiva afrocêntrica, o conhecimento nunca é produzido por si só, mas imprescindivelmente em virtude da libertação dos africanos.

Dessa forma, esse paradigma deve ativar a consciência africana para ter alguma utilidade, uma vez que, segundo a autora “qualquer conjunto de ideias e práticas que seja incapaz de nos mover permanece amplamente irrelevante para nossa vida e indigno de estudo sem o tipo certo de energia” (MAZAMA, 2009, p. 116).

O aparato conceitual que sustenta o paradigma afrocêntrico envolve, de acordo com Mazama (2009), os seguintes conceitos-chave: centro, localização, lugar, deslocamento e realocação. Para a

autora, o conceito de centro, assim como o de localização e lugar, ocupa posição fundamental nesse paradigma, uma vez que:

baseia-se essencialmente na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade. Esta, por sua vez, determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual (MAZAMA, 2009, p. 122).

Nesta perspectiva, segundo Mazama (2009), entender a si próprio com base em sua história, cultura e ancestralidade significa estar centrado ou operar alicerçado em seu próprio centro. Em contrapartida, quando o ato de proceder a partir de seu próprio centro não é possível, diz-se que o indivíduo está em um estado de deslocamento, uma vez que passa a apreender a realidade por meio do centro de outro grupo. Nesse sentido, faz-se necessário uma realocação conceitual e cultural centrada em África (MAZAMA, 2009).

Para Asante (2009) a questão da localização psicológica na perspectiva epistemológica da afrocentricidade ganha destaque, pois os africanos ao longo da história e devido às condições objetivas a que estiveram submetidos, foram situados à margem da experiência eurocêntrica. As formas de conhecimento e interpretação da realidade sejam sobre a história, cultura, literatura, linguística, política ou economia, foram estruturados sobre o ponto de vista e interesses europeus. Nesse sentido, a afrocentricidade busca, sobretudo, reorientar os africanos a uma posição centrada que, se bem sucedida, “criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação da mente dos africanos” (ASANTE, 2009, p. 94).

Para tanto, Asante (2009) argumenta que é necessário um processo de conscientização política desses povos marginalizados. Conscientização esta não apenas sobre as formas de opressão vivenciadas, mas sobre uma emancipação possível e que vislumbre vitórias emergentes por meio da análise e interpretação das relações humanas e interações multiculturais a partir de uma nova orientação para os fatos, em outras palavras, a partir de uma perspectiva afrocentrada que, fundamentalmente deve incluir:

1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África (ASANTE, 2009, p. 96).

Nesta perspectiva, entende-se que a “afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, p. 94).

O conceito de agência, como visto, também é um elemento basilar da teoria da afrocentricidade. Na concepção de Asante (2009), um agente é um ser humano dotado de capacidades que o possibilitam agir sobre a realidade que o circunscreve de forma autônoma e autêntica com base em seus interesses. A agência, por sua vez, “é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

Asante (2009) salienta que devemos analisar o conceito de agência em resposta ao conceito de desagência. Na perspectiva do autor, “dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como autor ou protagonista em seu próprio mundo” (ASANTE, 2009, p. 95). O autor reitera que os africanos devem, fundamentalmente, ser agentes em termos culturais, políticos, econômicos e sociais. Quando isso não acontece, ou seja, quando a agência não existe “temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história” (ASANTE, 2009, p. 95).

Como reflexo dos mais de quinhentos anos de dominação e imposição da hegemonia europeia, esse processo de marginalização tem se efetivado em diferentes espaços – físicos e simbólicos – da sociedade, dentre os quais encontra-se, também, a educação. Esse processo, segundo Asante (2009) “não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem (ASANTE, 2009, p. 95).

Mazama (2009, p. 125) argumenta que “o propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador”. Entretanto, entendendo a escolaridade como um instrumento de controle social e reprodução da hegemonia dominante e a educação como difusora de atitudes e valores que refletem a cultura de determinado grupo, Mazama (2009) salienta que é evidente que os africanos que frequentam as escolas “[...] não estão adquirindo “educação” nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de imagens negativas e debilitantes de si mesmos” (MAZAMA, 2009, p. 126).

Tal fato é corroborado na pesquisa de Muller (2018) que analisou a questão das relações étnico-raciais em livros didáticos. Apesar de constatar mudanças de caráter quantitativo nos conteúdos escolares e nos livros didáticos sobre a inclusão da história e cultura negra e da África, a autora ressalta que tais mudanças são pouco significativas e impactantes, uma vez que podem ser compreendidas apenas como atendimento e adequação ao que determina a Lei nº 10.639/2003. Muller (2018, p. 89) argumenta que os livros didáticos “ainda estão eivados de discriminação, preconceito e ideologias com as quais o racismo opera através das relações culturais e sociais”.

Essa constatação é feita pela autora por meio da análise de uma série de imagens sobre a escravidão e as condições de vida dos sujeitos escravizados que, são utilizadas, majoritariamente, para ilustrar e não para acrescentar informação, conhecimento ou realizar alguma crítica. Ademais, a autora destaca que a perspectiva de análise da escravidão no Brasil, apresentada nos livros, é focada nos senhores de engenho, na casa-grande, nas relações de produção, “deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e participação na construção e formação da nação brasileira” (MÜLLER, 2018, p. 89). Em resultado disso, Mazama (2009, p. 126) destaca que “muitos de nós se comportam como “idiotas instruídos”, incapazes de dar qualquer contribuição que seja à nossa comunidade, aderindo à ordem europeia individualista, materialista e racista.

Como via de superação desta problemática, defendemos uma diversidade epistêmica como subsídio para a educação, que respeite e celebre a variedade de perspectivas culturais existentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino e que se comprometa com a construção de narrativas e de referenciais identitários que considere diferentes culturas, conhecimentos e cosmovisões na luta contra epistemologias hegemônicas.

Desse modo, compreendemos que a educação afrocentrada representa um desafio na contemporaneidade. Assim, torna-se imprescindível colocar em análise e repensar a formação docente e os currículos de formação inicial e continuada com vistas à superação do modelo eurocêntrico sobre o qual foram estruturados, almejando a localização dos africanos e afro-brasileiros como sujeitos agentes da sua própria história e de sua cultura.

#### **4 POR UM CURRÍCULO E UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AFROCENTRADOS**

Ao longo das últimas seções aqui apresentadas, percebe-se que, na configuração do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Assim, constitui o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2013). Nesse contexto de ressignificação, “o currículo passou a ser problematizado como racialmente enviesado” (SILVA, 2019, p. 99).

De acordo com Silva (2019) o texto curricular, está repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Entretanto, as representações aí presentes não são positivas e muito menos contribuem para uma ruptura epistemológica e cultural dos ideais eurocêntricos. Essas narrativas, em geral, celebram o mito da origem nacional, da democracia racial e confirmam o privilégio das identidades europeias e tratam as identidades africanas como exóticas ou folclóricas. A partir desta problemática, a questão central torna-se: como desconstruir o texto racial eurocêntrico do currículo? Como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que o constituem?

Ainda na perspectiva de Silva (2019), é preciso lidar com as diferenças étnico-raciais como uma questão histórica e política. É preciso não apenas celebrar a diferença e a diversidade, é necessário questioná-la. Nesse sentido, o autor argumenta que as problematizações acerca do currículo devem girar

em torno de questionamentos como: “quais são os mecanismos de construção das identidades raciais? De que forma as relações de poder estão envolvidas na construção dessas identidades? Como a identidade eurocêntrica se tornou parâmetro de referência por meio do qual se constroem as demais identidades como subordinadas? Quais mecanismos institucionalizados atuam na manutenção das identidades de certos grupos étnico-raciais como subordinadas? Um currículo focado nessas problematizações deixaria de agir como instrumento de manutenção das ideologias e interesses do grupo social hegemônico e se assentaria em uma perspectiva que visa a construção de um currículo essencialmente político-emancipatório e libertador, que privilegia a pluralidade, a interculturalidade e que valoriza as experiências historicamente desperdiçadas, a exemplo da população negra.

Desse modo, é evidente a necessidade de estruturação de um currículo em uma perspectiva afrocentrada e antirracista que vise romper “com a naturalização do lugar socialmente reservado aos (às) negros (as) e, para tal, [...] respeitar e incorporar, como parte do conhecimento universal, os valores civilizatórios das sociedades africanas e sua reinvenção na diáspora” (BARRETO, 2012, p. 16). É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. De acordo com Gomes (2012) a instituição da Lei 10.639/2003 exige:

mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

A Lei 10.639/2003 obriga a inserção da temática sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos arranjos curriculares, entretanto, percebe-se que a forma como a temática tem sido inserida nos currículos parece ser apenas uma ação de adequação ao que determina o aparato legal, sem muitas discussões sobre como abordar esses aspectos no contexto das disciplinas. Recai, portanto, sobre os professores a tarefa de administrar esta temática e incorporá-la em suas práticas educativas. Entretanto, surge uma nova problemática: como lidar com esses aspectos uma vez que, assim como no currículo escolar, nos currículos de formação de professores esta temática é minimamente desenvolvida ou até mesmo inexistente?

De acordo com Arroyo (2013) a formação pedagógica e docente concentra-se em torno da conformação de um profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliações oficiais. Ainda na perspectiva do autor, os professores não são formados-licenciados para o ensino de todo conhecimento, mas daqueles sistematizados e legitimados nos currículos.

Sendo, portanto, o currículo um espaço permeado por relações de poder e disputas, muitas vezes a questão das relações étnico raciais é silenciada. Silenciada no sentido que Gonçalves (1985) atribui ao termo, ou seja, não como desconhecimento sobre o assunto ou invisibilização deste, mas como algo que, situado no contexto do racismo e do mito da democracia racial, se expressa como algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

De acordo com Gomes e Martins (2009), a temática das relações étnico-raciais ainda aparece de forma tímida nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Segundo as autoras esses cursos:

[...] padecem destas limitações, pois a maioria deles encontra-se enraizados em programas de universidades ainda “[...] presas numa visão conteudista de conhecimento, que vê a ciência como única fonte legítima de conhecer, a reflexão e o lugar da questão étnico-racial [...] encontra-se imerso em uma visão rígida de conhecimento e de prática pedagógica.” (GOMES; MARTINS, 2009, p. 108).

Uma alternativa, a esta problemática, seria pensar a formação de professores como intelectuais

crítico-reflexivos produtores e dotados de saberes e autonomia que, por meio de uma análise crítica da realidade que os cerca, perceberiam as práticas epistemicidas que silenciam e invalidam os saberes de matriz africana e, tendo consciência da importância da pluralidade de saberes para a construção do conhecimento e da identidade dos sujeitos, incorporariam esta temática em suas práticas e adotariam posturas vigilantes frente aos currículos e materiais didáticos que (re)produzem estereótipos racistas que inferiorizam os povos africanos e afro-brasileiros.

Para tanto, faz-se necessário romper com o modelo da racionalidade técnica, que assola os currículos de formação de professores e visar uma formação que preze pelo diálogo entre escola, currículo e realidade social. Uma formação que forme professores “menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático, mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo coletivo” (ARROYO, 2013, p. 35). É necessário que eles reivindiquem sua autonomia e participação na autoria dos currículos, incluindo a estes a diversidade experienciada nos contextos escolares.

É necessária uma formação que conceba os professores como produtores de saberes. Saberes estes, construídos no seio de uma socialização profissional onde são incorporados, modificados e adaptados conforme os momentos e fases da carreira. De acordo com Tardif (2014):

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2014, p.14).

Nesse sentido, a relação dos professores com seus saberes e dos saberes veiculados pelos currículos, não se restringe à de meros transmissores de conhecimentos previamente constituídos. Portanto, esses profissionais não devem ser colocados como exteriores ao processo de produção e legitimação destes saberes pois, no trabalho cotidiano, em meio às adversidades da profissão, os professores avaliam e ressignificam os saberes adquiridos ao longo de sua história de vida e formação profissional, desenvolvendo “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Esses saberes (profissional, disciplinares, curriculares e experienciais) devem possuir narrativas afrocentradas, de valorização e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Por meio destes saberes afrocentrados e também da adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre as práticas educativas e curriculares, acreditamos que os professores serão capazes de compreender o currículo como parte do processo de formação humana e criar experiências de aprendizagem criativas e emancipatórias que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas diferentes realidades sociais, culturais, históricas e políticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetiva equidade de perspectivas epistemológicas e a materialização de uma educação afrocentrada constitui ainda um desafio na atualidade. A promulgação da Lei 10.639/2003 representou uma vitória para o Movimento Negro, ao dispor de um instrumento legal que garante a representação da história e manifestações culturais dos povos africanos e afro-brasileiros e suas respectivas participações no projeto civilizatório e de produção dos saberes historicamente produzidos pela humanidade legitimado nos currículos escolares.

Entretanto, a efetiva implementação da lei ainda é incipiente. É alarmante a ideia de que mesmo depois de mais de uma década desde a aprovação alguns professores e gestores ainda desconhecem o que determina a referida lei, o que pode ser interpretado como um reflexo dos resquícios dos anos de marginalização dos negros e do racismo estrutural que assola nossa sociedade.

Argumentamos ao longo desse texto que o currículo, diferentemente do que pensa o senso comum, não se limita a explicitação de conteúdos, objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis, mas constitui um território contestado em que estão em embates diferentes relações de saber, poder e identidade. Por ser constituído por relações de poder foi, ao longo dos anos estruturado com base nos interesses da cultura dominante, o que silenciou os aspectos da cultura africana. Apontamos que esse processo de negligenciamento dos saberes africanos e afro-brasileiros traz prejuízos não só para os negros, mas também para os não-negros, pois como destaca Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 12).

Em resposta a essa problemática apresentamos a perspectiva epistemológica da afrocentricidade como uma nova forma de conceber os currículos, na busca de centralizar, de localizar os africanos e afro-brasileiros como sujeitos agentes da sua própria história e da sua cultura. Reiteramos que, para que isso seja possível a formação de professores também precisa estar alinhada a este objetivo. Daí a necessidade de que esta formação seja repensada, uma vez que os professores serão os profissionais que estarão à frente dos processos educativos e precisarão estar preparados para criar experiências de aprendizagem nesta perspectiva.

Em suma, concordamos com Gomes (2012) ao enfatizar que a abordagem da questão racial no currículo e as mudanças decorrentes da Lei nº 10.639/2003 só poderão ser considerados como um passo significativo para a ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se se o que ela determina não for visto apenas como “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. É necessário, na realidade, uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 71-86, 17 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257/24240>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BARRETO, Vanda Sá. Escola Plural e Políticas Públicas. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2009. Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.
- GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima

Cardoso (Orgs.). **Formação Continuada de docentes da educação básica**: construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série. 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, 111-128.

MENESES, Maria Paula. “Os Espaços Criados pelas Palavras — racismos, etnicidades e o encontro colonial”. In: GOMES, Nilma (org.). **Formação de Professores e Questão Racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-48.

MÜLLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educ. Rev.**, v. 34, n. 69, p. 77-95, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/q8Fc6KBmPsnWp6h9kh5mhtG/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei no. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul.– out. p. 29-54. 2013. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2210198-a-lei-no-1063903-e-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-trajet%C3%B3ria-e-perspectivas](https://redib.org/Record/oai_articulo2210198-a-lei-no-1063903-e-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-trajet%C3%B3ria-e-perspectivas). Acesso em: 20 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2014.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQPgM8NVGb6cCFH4hZwgFC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3 ed., 12. reimp. Autêntica Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).