

## DESAFIOS DO CURRÍCULO ESCOLAR AFROCENTRADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

### Lívia Barbosa Pacheco Souza

Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB) e Discente da Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEB).

<http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com)

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N1-12>

**RESUMO:** O presente trabalho busca discutir a formação de professores, bem como o currículo construído voltado para educação afrocentrada. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental, onde conhecimento de outros pesquisadores serão utilizados como embasamento teórico, a fim de expandir as fronteiras do conhecimento por meio de livros, artigos, periódicos, teses, será desenvolvido o presente trabalho. Os fios que tecem a trajetória histórica da situação brasileira mostram que, por muito tempo, a educação esteve reservada a um segmento da população, com caráter elitista que privou a maioria desse direito. Este facto marca e sublinha o quadro de exclusão social, implícito e explícito aos nossos olhos, marcado pela desigualdade social, cultural e económica, justificada e legitimada pela formação socioeducativa e pela cultura eurocêntrica; ignorando os exemplos da cultura negra, a dimensão criativa da individualidade africana, reprimida e marginalizada pela sociedade atual. As discussões apresentadas até aqui nos desafiam a pensar os diferentes fios que se entrelaçam na incerteza e na singularidade da educação contemporânea, que inclui a formação de professores. Isso requer um repensar de concepções e práticas pedagógicas simplistas e fragmentadas, tecendo a teoria do campo científico que sustenta o processo de formação em uma relação entrelaçada com o conhecimento científico, currículo e experiência docente, consolidando assim o diálogo entre teoria e prática, em vez da dicotomia Lei.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Afrocentricidade. Docente. Currículo.

### CHALLENGES OF THE AFROCENTRIC SCHOOL CURRICULUM IN TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** The present work seeks to discuss teacher training, as well as the curriculum built for Afrocentric education. Through a bibliographic review of a qualitative documental character, where knowledge from other researchers will be used as a theoretical basis, in order to expand the frontiers of knowledge through books, articles, periodicals, theses, the present work will be developed. The threads that weave the historical trajectory of the Brazilian situation show that, for a long time, education was reserved for a segment of the population, with an elitist character that deprived the majority of this right. This fact marks and underlines the framework of social exclusion, implicit and explicit in our eyes, marked by social, cultural and economic inequality, justified and legitimized by socio-educational training and Eurocentric culture; Ignoring

Culture Examples the creative dimension of African individuality, repressed and marginalized by today's society. The discussions presented so far challenge us to think about the different threads that are intertwined in the uncertainty and uniqueness of contemporary education, which includes teacher training. This requires a rethinking of simplistic and fragmented pedagogical conceptions and practices, weaving the theory of the scientific field that sustains the training process in an intertwined relationship with scientific knowledge, curriculum, and teaching experience, thus consolidating the dialogue between theory and practice, rather than the Law dichotomy.

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

## INTRODUÇÃO

*[...] não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não-africanas (ASANTE, 2009, p. 98).*

Na verdade, a exclusão dos negros do sistema educacional é a forma mais sombria de violência. Para reverter isso, percebe-se que, ao longo da história, a população negra tem exercido papel preponderante em diferentes formas de atuação política que, além de combater a discriminação e o preconceito, busca alternativas para diminuir as assimetrias existentes dos negros no Brasil. Negros e negras e a denuncia o mito da democracia racial, reconhecendo o importante papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e a necessidade de posicionar as populações negras não como áreas marginalizadas, mas como sujeitos produtores de direitos e saberes (MÜLLER; COELHO, 2013).

Um marco que consolidou essa luta foi a promulgação da Lei 10.639/2003. Esta Lei altera os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (Lei LDB 9.394/96) para tornar obrigatória a disciplina de "História e Cultura Afro-brasileira" no ensino médio nos currículos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Para a educação brasileira, a implementação da lei "significou estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros na formação da nação" (BRASIL, 2009, p. 14).

Após as alterações da LDB, o governo brasileiro empreendeu uma série de ações visando contextualizar o texto da Lei 10.639/2003 e viabilizar sua implementação. Nesse sentido, aprovamos, por meio do Parecer nº 03/2004 CNE/CP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cujo conteúdo deve incluir e trabalho nas escolas, e ao Currículo e métodos de ensino em todos os níveis para realizar as reformas necessárias. Além disso, temos a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que estabelece os direitos e obrigações dos entes federados na implementação das leis acima mencionadas.

No entanto, apesar desta vitória, “a implementação e divulgação desta medida têm avançado muito lentamente” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 950). Mesmo mais de uma década depois de sua implementação, alguns professores e gestores ainda não entendem o que a lei exige (MÜLLER; COELHO, 2013).

Essa questão ainda suscita uma série de questionamentos, como "Os programas de formação de professores consideram aspectos da história e da cultura afro-brasileira?" "Os professores estão preparados para criar experiências de aprendizagem afrocentradas que incluam os componentes africanos que compuseram o passado do Brasil e participem plenamente da construção de seu presente?"

Concordando com Müller e Coelho (2013), entendemos que a luta contra todas as formas de discriminação, violência e preconceito deve estar presente não apenas no cotidiano escolar, mas também no cerne da ação escolar institucionalizada, como os programas políticos de ensino, em currículo, nos modelos de gestão e avaliação, na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores e demais profissionais da educação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca discutir a formação de professores, bem como o currículo construído voltado para educação afrocentrada. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo documental, onde conhecimento de outros pesquisadores serão utilizados como embasamento teórico, a fim de expandir as fronteiras do conhecimento por meio de livros, artigos, periódicos, teses, será desenvolvido o presente trabalho.

## EDUCAÇÃO E AFROCENTRICIDADE

Os fios que tecem a trajetória histórica da situação brasileira mostram que, por muito tempo, a educação esteve reservada a um segmento da população, com caráter elitista que privou a maioria desse direito. Este facto marca e sublinha o quadro de exclusão social, implícito e explícito aos nossos olhos, marcado pela desigualdade social, cultural e económica, justificada e legitimada pela formação socioeducativa e pela cultura eurocêntrica; ignorando os exemplos da cultura negra, a dimensão criativa da individualidade africana, reprimida e marginalizada pela sociedade atual.

Nesse sentido, a cassação da população negra à educação é em detrimento da elite, de fato e de jure,

[...] viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações, mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais (GENTILI, 2009, p.1061).

O que é desigualdade social, diante das políticas sociais básicas, ainda existe na contemporaneidade, e seus malefícios à sociedade não foram efetivamente minimizados. A educação torna-se, assim, a ilusão de um sistema que persegue a distribuição desigual de benefícios e a negação de direitos e valores, revela assimetrias raciais e cujos preconceitos e olhares racistas destroem as relações culturais e as identidades da civilização. A cultura africana é ocultada e destruída, tornando o racismo um terreno fértil “zonas cinzentas e viciadas do pensamento, pautadas no eurocentrismo” (AZEVEDO, 2016, p. 239), os estereótipos e o estigma contra os afro-brasileiros alimentam e materializam o preconceito, a exclusão e as atitudes e posições conservadoras.

A efetivação do direito à educação se dá por meio da igualdade de oportunidades e condições de acesso ao sistema escolar e educação de qualidade, visando a superação efetiva das condições que levam à exclusão. “Somos filhos do tempo, da cultura e [...] dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. ‘Húmus’ que podem fecundar ou apodrecer” (GENTILI, 2009, p. 1070).

Processos de “exclusão inclusiva”, mecanismos são recriados e ganham novo olhar no contexto de dinâmicas de inserção e inclusão expressas como insuficientes ou em alguns casos inócuas para reverter o isolamento, marginalização, negação e separação

de direitos educacionais. Ao romper os constrangimentos pré-estabelecidos pelas ideologias dominantes, a educação pode utilizar a sociedade como instrumento de uma revolução humana, como política de inclusão social, não para a reprodução de interesses hegemônicos, mas para a consideração de

Outras presenças, respeite a diversidade, oportunize o direito à história; o que representa efetivamente, uma educação que contemple os sujeitos em suas diferenças, sem acepções e inferiorizações (CANDAUI, 2012, p. 26).

Uma educação que transcende fronteiras para disseminar, ampliar e tornar visíveis os valores e saberes dos afrodescendentes, considerando suas histórias, identidades como aspectos fundamentais que vinculam condições materiais com dinâmicas sociais, culturais, identitárias e políticas.

Nesse contexto, a educação para a participação política é imperativa, favorecendo a necessidade de diferenciação, colocando as comunidades africanas e afro-brasileiras como protagonistas de suas trajetórias histórico-culturais. Estudávamos a África em sua relação com a Europa, e não como as culturas africanas se relacionavam entre si” (ASANTE 2009, p. 101).

O paradigma do afrocentrismo surgiu neste contexto com o objetivo inabalável de colocar o africano no centro, como sujeito e não como objeto, delineando seu lugar e identidade, dando “voz” e visibilidade à sua própria história.

## **CURRÍCULO ESCOLAR DESCOLONIZADO**

Aprovado por lei. 10.639/2003, o ensino de história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório para os cursos de graduação. No entanto, esta lei por si só não é suficiente para permitir que as pessoas apreciem a história da África, do Brasil negro, da história e da cultura afro-brasileira. Assim como Munanga (2005, p. 17), aprendemos que:

[...]não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos

humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados [...].

Defendemos, assim, a necessidade de formar professores multiculturais e/ou interculturais que questionem o paradigma eurocêntrico de que o “ocidentalismo” (GONÇALVES, 2018, p. 317) ainda prevalece nos contextos escolares. Desde que ainda “é necessário eliminar os estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos e formar professores e professoras para atuarem na Educação antirracista e contra-hegemônica” (TERUYA, 2011, p. 6).

Nas instituições de ensino de nosso país, ao longo do ano letivo, é interessante que a educação foque na diversidade, dando visibilidade a grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira, como: indígenas, negros e mulheres; não apenas aniversários no calendário escolar. Portanto, a formação inicial e contínua de professores com foco na diversidade é fundamental. Educação democrática, equitativa e inclusiva que facilite a disseminação do conhecimento e combata as múltiplas formas de discriminação, conforme consagrado na resolução n. 2. Item 2 do Artigo 3º, Parágrafo 5º:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas –educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades –educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância –a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional [...].II -a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Nesse sentido, destacamos a importância da luta por uma educação que atenda à diversidade étnica, cultural e social de nosso povo, na luta contra o preconceito e as práticas discriminatórias, bem como pela história, história e cultura da África - Brasil. Do

ponto de vista dos estudos culturais, podemos considerar a possibilidade de trabalhos docentes na cultura popular negra, no samba e na arte carnavalesca, como forma de mudar o currículo escolar previsto na Lei 10.639/2003 e no Guia Curricular Nacional Relações Raciais Educação e Ensino Afro - História e Cultura Brasileira e Africana (2005), e Resolução n. 2/2015 (DA SILVA; TERUYA, 2020).

Os estudos culturais não se configuram como uma disciplina, mas sim como uma área do conhecimento que interage com outras disciplinas, ou seja, é “um campo de estudos, onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 137).

Os estudos culturais constituem um campo correlato da crítica cultural, sem hierarquizar formas e práticas culturais, determinando o que constitui cultura "superior" ou "superior" e/ou "inferior" e "inferior". A esfera cultural é uma esfera na qual a política, o poder e a dominação são mediados. Os estudos de cultura popular são uma alternativa política para avaliar as práticas culturais que foram humilhadas e menosprezadas como resultado do domínio colonial (DA SILVA; TERUYA, 2020).

Nessa perspectiva, o estudo da cultura popular preocupa-se em compreender as práticas culturais, como as pessoas e/ou grupos sociais se comportam em seu cotidiano e as relações de poder que permeiam a sociedade, a partir da imposição e/ou resistência de práticas de grupos historicamente inferiores e desvalorizados (DA SILVA; TERUYA, 2020).

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Segundo Troyna e Carrington (1990, p. 1), a educação antirracismo leva em conta o seguinte:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

Considerando a educação antirracismo, a pesquisa de Gillborn (1995) e sua reportagem em *Racism and Anti-Racism in Real Schools* mostram os resultados dos

esforços antirracismo nas escolas. Ele vê a escola como um todo e conclui enfatizando, “Se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial.” (GILLBORN, 1995, p. 129).

Um número crescente de estudos utiliza o termo antirracismo (MUNANGA, 1996). Mais recentemente, com a aprovação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental público e privado (BRASIL, 2005), várias publicações têm surgido utilizando esse termo. Um livro recentemente publicado organizado por Cavalleiro (2001) intitulado *Racismo e Antirracismo na Educação: Repensando Nossas Escolas* elabora o conceito de educação antirracista. Todos os artigos discutem questões de igualdade com estudantes negros.

O artigo de Cavalleiro (2001), intitulado *Educação Anti-Racista: Um Compromisso Indispensável para um Mundo Melhor*, é baseado em sua pesquisa sobre a interação de adultos e crianças em ambientes escolares. Em 1998, ela realizou observações de oito meses em três salas de aula e também entrevistou alunos e professores.

Em suas conclusões, fica claro que não há presença de alunos não brancos no ambiente escolar nos livros, fotografias ou cartazes nas paredes da escola. Ela também encontrou falta de respeito por alunos não brancos, abuso verbal e respostas inadequadas dos professores a esses comportamentos (FERREIRA, 2012).

Ela também observou que os alunos não brancos eram tratados de maneira diferente em comparação com a forma como os professores interagem com os alunos brancos. Cavalleiro (2001) recomenda uma atuação em educação comprometida com a igualdade, e também inclui em sua discussão oito características da educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade



racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’. 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Uma discussão dos recursos acima inclui questões sugeridas para as escolas considerarem (FERREIRA, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Discutir os vínculos entre educação e afrocentrismo nos leva a refletir sobre a importância do currículo e sua pertinência como domínios de conhecimento, o que leva a discussões que implicam repensar as formas de organização curricular existentes. O currículo está longe de ser uma ferramenta justa, pois pode ser usado tanto como um expressor de mudança quanto como um repressor, perpetuando um determinado modelo educacional e prática de ensino.

Múltiplos pressupostos de natureza filosófica, epistemológica, sociológica, ideológica e cultural fundamentam visões grupais de alternância de poder em contextos e períodos históricos específicos, sustentando a concepção do curso, considerado

O resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes determinados por teorias que decidem quais conhecimentos devem ser selecionados, justificando porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados [...] (SILVA, 2011, p.15).

Assim, torna-se fundamental uma breve revisão das teorias que historicamente contribuíram para a formação do currículo como produto de seleção, permanência ou renovação de saberes. As primeiras pesquisas sobre a teoria do currículo surgiram nos Estados Unidos na década de 1920, defendendo o conceito tradicional de educação. Um currículo é considerado como um conjunto de fatos e conhecimentos a serem transmitidos aos alunos,

Traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força, daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo (BERTICELLI, 2001, p. 168)

A democratização da escolarização levou, assim, a desigualdades nas oportunidades educacionais, modelo defendido por Bobbitt, com base na teoria da administração científica de Taylor, enfatizando

No processo de industrialização e dos movimentos imigratórios, impulsionou por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, a racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos [...] (SILVA, 2011, p.12)

A supressão e marginalização de culturas percebidas como inferiores (como a cultura negra) pelas culturas hegemônicas europeias são reforçadas no ambiente escolar pela teoria curricular tradicional. Embora essas culturas estejam presentes no currículo, suas histórias são ocultadas, substituídas por representações racistas e preconceituosas que naturalizam a desigualdade e reforçam os estereótipos que cercam suas imagens.

A partir da concepção do rumo da hegemonia tecnológica ele perdeu seu fundamento e não é mais visto como “[...] uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão” (SILVA, 2011, p. 195), o que significa incluir temas socialmente relevantes no programa escolar.

A construção curricular não é apenas uma questão técnica, mas uma decisão que envolve interesses, divergências e conflitos. Reflete intenções que estimulam a emergência de currículos que problematizam a identidade de classe, o que permite refletir sobre possíveis diálogos com as culturas africanas e afro-brasileiras que as teorias tradicionais até então negavam.

Desigualdades e preconceitos impostos sobre questões raciais e sua relação com o currículo devem ser examinados e revisitados, indo além de sonhos que deixam visões românticas e utópicas na prática docente; mas isso garante o status de "minorias marginalizadas", garantindo sua diversidade cultural, suas histórias, espaços e sociedades educativas.

Note-se, no entanto, que enquanto a teoria pós-crítica que ancora o currículo com uma perspectiva multiculturalista defende a diversidade, os mecanismos de controle e manutenção continuam a operar por meio de práticas pedagógicas anacrônicas, “[...] adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico racial realizados de forma aleatória e descontínua” (GOMES, 2012, p. 117).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas até aqui nos desafiam a pensar os diferentes fios que se entrelaçam na incerteza e na singularidade da educação contemporânea, que inclui a formação de professores. Isso requer um repensar de concepções e práticas pedagógicas simplistas e fragmentadas, tecendo a teoria do campo científico que sustenta o processo de formação em uma relação entrelaçada com o conhecimento científico, currículo e experiência docente, consolidando assim o diálogo entre teoria e prática, em vez da dicotomia Lei.

Formação que potencializa a autonomia crítica e reflexiva dos professores, estimulando sua curiosidade única na busca de compreensão diante dos constrangimentos e possibilidades que desafiam a prática docente cotidiana.

Nesse contexto, um dos desafios atuais é aprofundar a compreensão da formação primária e continuada de professores. Isso aponta para a preocupação com os programas de formação de profissionais de diversas áreas que atuam ou irão atuar no ensino fundamental, pois muito resta a dizer sobre conhecer e reconhecer a importância da formação de professores como pilar do processo de ensino, principalmente no reconhecimento e valorização diversidade.

Portanto, é urgente desconstruir ideologias homogêneas, quebrar padrões, quebrar estereótipos e estabelecer práticas de ensino que dialoguem com a diversidade e com culturas historicamente marginalizadas.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCI-MENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira).

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, mai.-ago. 2016.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. 3 Ed. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2001. p.159-176

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SEPP/IR, 2005.

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.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: **Selo Negro**, 2001. p. 141-60.

DA SILVA, A. L.; TERUYA, T. K. . Descolonizando o currículo escolar e o ensino de história: Agudás, os retornados a África. **ODEERE**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 41-69, 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos Culturais. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006. p. 133 -166.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

GENTILLI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina Educação e Sociedade. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 30, núm. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. GILLBORN, David. Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice. Buckingham: **Open University Press**, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Das resistências ao ensino escolar de História da África: algumas considerações. In: ALVES, Amanda Palomo. SILVA, Eronildo José da.

ARAÚJO, Marivânia Conceição (orgs.). **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2018. p. 301 -323.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; 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.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.15 -20.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: **Edusp**, 1996. p. 79-94.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-**PENESB-RJ**, 2003.

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.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar a questão étnico-racial na escola. **Revista Educacional**, Campinas, 21, mai/ago, 2016, p. 255-261.

TERUYA, Teresa Kazuko. Diversidade nas questões étnico-raciais. **Anais: IX Fórum Nacional de Educação**. XII Seminário Regional de Educação Básica. O Educador diante da complexidade das questões contemporâneas. Santa Cruz do Sul, 15 e 16 de abril -20 e 21 de maio de 2011.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

Submissão: agosto de 2023. Aceite: setembro de 2023. Publicação: janeiro de 2024.