http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2806

Novos documentos curriculares:
uma introdução às teorias negras de currículos

New curriculum documents:
an introduction to Black curriculum theories

Nuevos documentos curriculares:
una introducción a las teorías negras de currículos

ALLAN CARVALHO RODRIGUES*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este texto emerge de pesquisas que tensionam os limites do campo curricular, propondo a abertura para outras matrizes epistêmicas. Trata-se de pensar um currículo ancorado nos princípios afropindorâmicos e na afrocentralidade em contraposição à normatividade eurocêntrica que historicamente configurou as práticas escolares. Metodologicamente, parte-se de uma reflexão teórico-analítica fundada no discurso da diferença e da diversidade, que, embora relevantes, mostraram-se insuficientes para abarcar o dinamismo das cosmopercepções negras e práticas comunitárias insurgentes. Aposta-se, política e teoricamente, em currículos afrotópicos, entendidos como espaços de conversas que ultrapassam a mera inclusão, convocando à produção de mundos em comum. Esses currículos constituem possibilidades de humanização dos/das sujeitos/as e comunidades escolares, ao afirmarem saberes, narrativas e práticas silenciadas pelo projeto colonial. O currículo afrotópico não é utópico, mas um horizonte de reexistência que reconfigura o presente e projeta futuros fieis às ancestralidades e invenções cotidianas.

Palavras-chave: Currículos. Afrotopia. Currículos afrocentrados.

ABSTRACT: This text emerges from research that challenges the limits of the curricular field, proposing an opening to other epistemic matrices.

* Doutor em Educação. Professor permanente do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá e professor programa de pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAPES. *E-mail*: <allancr@id.uff.br>.

It aims to conceive of a curriculum anchored in Afro-Pindoramic principles and Afrocentricity, in contrast to the Eurocentric normativity that has historically shaped school practices. Methodologically, it begins with a theoretical-analytical reflection based on the discourse of difference and diversity, which, although relevant, has proven insufficient to encompass the dynamism of Black worldviews and insurgent community practices. Politically and theoretically, it advocates for Afrotopic curricula, understood as spaces for conversations that go beyond mere inclusion, calling for the production of shared worlds. These curricula constitute possibilities for the humanization of subjects and school communities by affirming knowledge, narratives, and practices silenced by the colonial project. The Afrotopic curriculum is not utopian, but a horizon of re-existence that reconfigures the present and projects futures faithful to ancestralities and everyday inventions.

Keywords: Curricula. Afrotopia. Afro-centered curricula.

RESUMEN: Este texto surge de investigaciones que tensionan los límites del campo curricular y propone una apertura a otras matrices epistémicas, lo que implica diseñar un currículo anclado en los principios afropindorámicos y en la afrocentralidad, en contraste con la normatividad eurocéntrica que históricamente ha moldeado las prácticas escolares. Metodológicamente, el estudio comienza con una reflexión teórico-analítica basada en el discurso de la diferencia y la diversidad, que, aunque relevante, resultó insuficiente para abarcar el dinamismo de las cosmovisiones negras y de las prácticas comunitarias insurgentes. Se apuesta, política y teóricamente, por currículos afrotópicos, entendidos como espacios dialógicos que van más allá de la mera inclusión, convocando a la producción de mundos compartidos. Estos currículos constituyen posibilidades de humanización de los/as sujetos/as y de las comunidades escolares, al afirmar saberes, narrativas y prácticas silenciadas por el proyecto colonial. El currículo afrotópico no es utópico, sino un horizonte de reexistencia que reconfigura el presente y proyecta futuros fieles a las tradiciones ancestrales e inventos cotidianos.

Palabras clave: Currículos. Afrotopía. Currículos afrocentrados.

Introdução

O presente texto se inscreve no campo do currículo, a partir de uma reflexão teórica e epistemológica que busca interrogar sua estrutura, especialmente no âmbito das apostas teórico-metodológicas que o sustentam. Trata-se de uma análise que considera o que vem sendo produzido no campo curricular em diálogo com as relações étnico-raciais em particular, com base nas contribuições do movimento negro e brechas que se abrem para que essa discussão se inscreva no debate curricular.

Do ponto de vista metodológico e de um dispositivo teórico-analítico o currículo pode ser entendido como território em que se perpetua uma *gramática d*e *exclusão*. Nessa dinâmica, a linguagem não atua apenas como meio de comunicação, mas como dispositivo de poder que organiza hierarquias, silenciamentos, privilégios e produz imagens sobre o ser. Essa dinâmica institui a branquitude como norma e relega o/a sujeito/a negro/a a uma posição de subalternidade, próxima do que Frantz Fanon (2008) chamou de "zona do não-ser". No atual contexto, passados mais de vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), torna-se crucial perguntar: que olhares e imagens o currículo tem projetado? Que perspectivas vêm sendo construídas nas políticas curriculares e nas produções dos/das autores/as do campo do currículo?

É preciso reconhecer que vivemos um momento singular marcado pela retomada de um governo disposto a escutar as pautas de sujeitos/as historicamente silenciados/as e relegados/as ao esquecimento. Esse contexto inaugura a possibilidade de conversas imbricadas entre Estado e sociedade, abrindo brechas para que essas vozes reverberem nas políticas educacionais, particularmente no campo curricular. Contudo, esse movimento não se restringe ao currículo: ele se estende aos processos de formação docente, às práticas da didática e às políticas de inclusão. Trata-se de um tempo em que o diálogo se espraia e cria condições para recalcular os caminhos que o campo curricular tem percorrido. Nesse horizonte, as vozes outrora não autorizadas emergem com potência, desestabilizando e derrubando as grades que historicamente aprisionaram o pensamento sobre novos currículos.

Importa salientar que este texto constitui uma aposta teórica e política. Não se trata de negar ou desfazer os desenhos curriculares já construídos, tampouco desconsiderar os avanços acumulados pelo campo. Ao contrário, a reflexão aqui proposta tem como horizonte a justiça racial, isto é, a incorporação daqueles/as sujeitos/as e saberes e conhecimentos historicamente marginalizados. Nesse sentido, toma-se como referência a obra *Documento de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (1999), na qual o autor delimita princípios fundamentais do campo curricular, sobretudo ao adentrar nas teorias críticas e pós-críticas. Embora nessas perspectivas a questão racial esteja presente, é preciso reconhecer o risco de que ela seja subsumida pela narrativa ampla da diferença. O discurso da diversidade/diferença, ao não se comprometer efetivamente com

epistemologias afropindorâmicas e com cosmopercepções afrocentradas, acaba por invisibilizar a centralidade do debate racial nos/com os currículos.

O que se coloca, portanto, é a necessidade de retomar uma questão já apontada por Tomaz Silva(1999) e que atravessa o campo curricular: o fato de que currículo sempre seleciona o que permanece e o que é excluído enquanto conhecimento. Essa seleção faz com que a discussão racial apareça, mas frequentemente sob a lente da 'diferença', como um anexo ou uma transversalidade, diluída em temáticas festivas ou datas comemorativas no interior das políticas curriculares e das práticas escolares. O currículo evita, assim, assumir a centralidade do debate e a justiça racial.

O objetivo deste texto é tensionar essa recusa, deslocando o currículo para que ele seja capaz de produzir imagens e significados que dialoguem com os/as sujeitos/as concretos/as e plurais que habitam os cotidianos escolares. Em outras palavras, trata-se de pensar um currículo que não apenas reconheça, mas se constitua a partir das experiências e conhecimentos racializados, colocando em cena epistemologias negras e afrocentradas como fundamentos do campo. Nesse sentido, o texto avança teoricamente ao mobilizar o conceito de *afrotopia*, a perspectiva da afrocentralidade e o pensamento de Nilma Lino Gomes para repensar o currículo como espaço de elaboração de um novo documento de identidade e de introdução às teorias curriculares negras.

Pensar a partir da *Afrotopia* (2019), como propõe Felwine Sarr, é também pensar os cotidianos e os currículos como lugares de reinvenção e criação. A crítica ao conceito hegemônico de desenvolvimento presente em sua obra aproxima-se do gesto de olhar para aquilo que é produzido no dia a dia, nas práticas que escapam às normas e prescrições, mas que sustentam a vida e a educação. Ao afirmar que é preciso "voltar ao passado para avançar" (SARR, 2019, p.28), Sarr não sugere um retorno idealizado, mas convida a encontrar na memória e nas experiências enraizadas os caminhos para imaginar futuros possíveis.

Nesse contexto, a *afrotopia* não é apenas um projeto intelectual, mas uma metáfora que pulsa no cotidiano, no modo como os/as sujeitos/as reconstroem seus mundos e produzem currículos em movimento. Assim como os estudos dos cotidianos (Alves, 2008) nos ensinam a valorizar as práticas invisibilizadas da escola, das ruas e dos territórios, Sarr convoca a África e, por extensão, todos os povos submetidos à colonialidade – a reconhecer a potência criadora que habita suas experiências, longe de visões importadas ou fantasiosas. Tomar a *afrotopia* como horizonte no campo do currículo é assumir que ensinar e aprender não se reduzem a conteúdos fixos, mas são processos de invenção experimentados na história e nos modos de vida. É nesse entrelaçar de memória, resistência e criação que se abrem brechas para construir alternativas próprias, capazes de deslocar o campos curricular e a experimentação de uma educação antirracista.

O campo do currículo: o reflexo da própria imagem

> Os olhos que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus olhares – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZZA, 1996, p. 47).

Partindo do pensamento de Sandra Corazza (1996), é possível tecer algumas questões que não buscam respostas definitivas, mas que tensionam as estruturas epistêmicas do campo curricular. Afinal, o que o currículo projeta como imagem não é neutro: há sempre algo – ou alguém – por trás dessa imagem, um dispositivo, um olhar, um poder que seleciona o que deve aparecer e esconder nos cotidianos. O espelho curricular não reflete simplesmente: ele constrói, produz, fabrica representações a partir de relações históricas de poder-saber. E assim como o espelho não mostra tudo, o currículo também apaga, omite, desautorizando saberes que não se alinham ao projeto hegemônico de conhecimento e de ser. Nesse sentido, então, emerge a pergunta: Qual imagem o currículo produz? Seja insuficiente ou vazia de significado, o que vai interessar é pensar quem ou o quê produz essa imagem e com que intencionalidade ela é projetada. Se o currículo funciona como um espelho que reflete apenas determinadas imagens e identidades, como podemos desestabilizar os olhares historicamente comprometidos com relações de poder-saber que moldam quem deve (ou não) ser visto/a, representado/a e ensinado/a na escola? Em outras palavras, quem tem o direito de ser refletido/a no espelho curricular e quem permanece fora do campo de visão? Como reconfigurar esse espelho para que ele revele e não oculte saberes, corpos e histórias silenciadas pelas políticas de identidade e representação dominantes?

Somos chamados/as, assim, a revisitar os caminhos traçados pelo campo curricular desde a sua concepção; no entanto, é preciso destacar que não é necessário um exercício teórico e epistemológico para transcorrer tal campo, mas permitir espaços de conversas negras com/nos currículos. Partindo das teorias críticas, pós-críticas, pós-modernas e pós-fundacionais, o pensamento curricular vem tensionando as molduras epistêmicas que, reiteradamente, silenciaram ou excluíram determinadas vozes e saberes. Essa premissa é apontada por diferentes autores/as e, principalmente, críticos/as e pós-críticos/as, como elucidado nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Antônio Flavio Moreira (2008).

Contudo é preciso reconhecer que as categorias de diferença e diversidade, amplamente mobilizadas no campo do currículo, acabam funcionando como gramáticas estruturantes que diluem a centralidade da raça e do racismo, assim como das questões de gênero. Nesse movimento, os estudos culturais e multiculturais incorporaram tais temáticas apenas de modo acessório, 'anexando' as pautas raciais e de gênero às reivindicações

mais amplas da diversidade. Essa operação, ainda que tenha possibilitado certa visibilidade, contribuiu para neutralizar a radicalidade das experiências históricas do povo negro, enquadrando dentro de marcos explicativos que mantêm a lógica colonial e a branquitude como norma. Nesse sentido, nota-se que algumas matrizes teóricas continuam enraizadas em referenciais aceitos no processo da produção do conhecimento, mantendo intactas as fundações de uma ciência moderna que determina o que é conhecimento legítimo e o ser.

Mais uma vez é importante destacar que este texto não é uma descredibilização do pensamento que fundou o campo e seus avanços, mas é fruto de uma desconfiança permanente e vigilante sobre quais são os alicerces desse campo. Ou seja, essas 'estruturas' são fundadas a partir do quê? Qual é a episteme da pós-crítica ou 'pós-teoria x' que está por trás do currículo? Por que o pensamento de intelectuais como Abdias do Nascimento, bell hooks, Lélia Gonzalez, Angela Davis e Beatriz Nascimento não contribuiu, ou não foi incorporado, à moldura teórica do campo do currículo? Por que não se refletiu nesse espelho? Por que não foram representados no campo curricular? Esse apagamento não é simples omissão, mas um movimento inserido em uma lógica histórica que formatou o currículo como campo que só se reconhece ao mirar-se no próprio espelho. Um espelho que devolve apenas a imagem daquilo que deseja legitimar como saber.

É preciso lembrar que se há uma moldura que enquadra o pensamento e a política curricular, ela não é capaz de conter o transbordamento das corporalidades, das territorialidades e dos sentidos que emergem dos pensamentos afropindorâmicos (BISPO, 2015) que, embora tenham sido alicerces originários na formação da nossa sociedade, foram também sistematicamente silenciados e relegados ao esquecimento pela própria história oficial. Nesse movimento, o currículo forja sua identidade ao espelhar as imagens dominantes da sociedade, construindo-se como campo de conhecimento, política e epistemologia. No entanto, ao refletir essa imagem, o que se vê é a reiteração dos mesmos paradigmas, dos/das mesmos/as sujeitos/as, das mesmas racionalidades. A diferença, sobretudo aquela encarnada pelas epistemes negras, pelos saberes afropindorâmicos, permanece fora do campo de visão – não por acaso, mas por escolha política e ideológica.

> Com versos que o livro apagou
>
> Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
>
> Tem sangue retinto pisado
>
> Atrás do herói emoldurado
>
> Mulheres, tamoios, mulatos
>
> *Eu quero um país que não está no retrato*
>
> (DOMÊNICO *et al*. 2018).

A partir do samba enredo de 2019 da Mangueira (gravado em 2018), que diz "Com versos que o livro apagou" (DOMÊNICO *et al*., 2018), podemos compreender que existe uma denúncia sobre a narrativa oficial, a mesma que sustenta o currículo hegemônico, pois escolhe quais imagens devem ser apagadas da nossa sociedade. O currículo, assim como a história, não é neutro: ele seleciona, organiza e hierarquiza saberes, consolidando um projeto político de memória que privilegia vozes/projetos eurocentrados e apaga outras, sobretudo as negras, indígenas e populares. Assim, uma questão surge: que vozes têm emoldurado o currículo na contemporaneidade?

O verso "Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento" rompe com a narrativa do 'descobrimento' como marco glorioso e aponta para a violência colonial que funda o Brasil. Esse deslocamento de sentido é crucial para pensar o currículo como campo de disputa: de um lado, a versão oficial e romantizada; de outro, a possibilidade de incorporar epistemologias que revelam imagens das/com as resistências. Seguindo o embalo do samba da Mangueira, os versos "Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado" evidenciam como o currículo oficial 'reflete' os heróis e as heroínas dentro de molduras simbólicas e ocultam o custo humano, o sofrimento e as lutas que sustentaram a história. Essa imagem da moldura dialoga com a ideia de que o currículo delimita o que pode ser visto e ensinado, restringindo outras epistemologias.

É importante destacar que autoras como Alice Lopes (2015) e Lopes e Macedo(2010) já apontam caminhos para desestabilizar e ressignificar os sentidos de uma produção curricular única. Essas perspectivas encontram forte ressonância nos Estudos do Campo do Currículo no Brasil, especialmente quando articuladas às teorias e metodologias dos Cotidianos (OLIVEIRA & SGARBI, 2008; GARCIA, 2015), às teorias discursivas, às teorias da diferença, bem como aos referenciais pós-estruturalistas, pós-fundacionais e decoloniais. Compreendo que, se há um processo de hibridização no campo, esse marco teórico e epistemológico se dá com o advento das novas epistemologias. Muitos estudos sobre o currículo, especialmente a discussão ibero-americana, aponta Néstor García Canclini (1997) como um dos precursores desse processo de hibridização curricular. Contudo a relação entre conhecimento, raça e práticas antirracistas não é colocada em questão, mas vista como uma 'mistura' entre conhecimentos tradicionais e populares. A pergunta que fica é: o que são os conhecimentos ditos populares? A ideia não é recuperar toda a discussão sobre o processo de hibridização curricular, mas procurar vestígios sobre algo que ficou perdido. Será?

No contexto brasileiro em particular, essas abordagens teóricas tensionaram as fronteiras tradicionais do campo e ampliaram os sentidos e significados (LOPES, 2015) atribuídos ao que pode e ao que deve ser o currículo, abrindo espaço para práticas e concepções plurais, heterogêneas e politicamente situadas. Esse conjunto teórico (pós-estruturalista, pós-fundacional e processo da decolonialidade) oferece condições para reorientar e revisitar a ideia de um currículo monolítico ou de uma 'verdade' única que

sustenta a epistemologia e o pensamento curricular hegemônico. Ao problematizar o que se entende por conhecimento, cultura, aprendizagem, ensino e docência, essas teorias colocam em evidência que tais dimensões são atravessadas e moldadas por disputas no próprio sentido sobre o que é currículo. Nas pesquisas que desenvolvo (RODRIGUES, 2025) tenho questionado e apontado que o debate racial ligado ao campo do currículo é tratado como o 'puxadinho' da diversidade ou da diferença.

As concepções teóricas a partir do paradigma *pós* se inscrevem em disputas territoriais acerca do entendimento do currículo: disputas sobre sua desestabilização, sobre processos de hibridização e sobre a ressignificação do próprio campo curricular. Contudo ainda percebemos que essa moldura conceitual, esses olhares e teorias, mesmo quando pós continuam ancorados/as, ainda que de modo implícito, em referenciais que não tensionam de forma efetiva as epistemologias afropindorâmicas. Não se trata de afirmar que tais correntes tenham negado o pensamento afropindorâmico; ao contrário, seus avanços abriram frestas importantes para que as novas epistemologias pudessem se anunciar e reivindicar presença: "eu também tenho vez, voz e corpo nesta disputa". É justamente nessa brecha – nessa articulação ainda inacabada – que nos inserimos[1] para pensar um currículo a partir de novos documentos de subjetividade.

Se Tomaz Tadeu Silva (1999), em seu clássico *Documento de identidade*, propõe uma leitura ampla sobre currículo, reafirmo aqui que não se trata de fixar uma identidade ou uma única teoria para o debate racial. Sendo assim, não cabe cristalizar uma identidade única ou produzir um documento de identidade racial para o currículo, mas de perceber que o anúncio feito pelo autor foi importante, contudo, algo permanece de fora da moldura epistêmica curricular.

Partindo do pensamento afropindorâmico, o que chamamos de "documento de identidade curricular" é, na verdade, um documento de possibilidades: registros que não se limitam a uma forma fixa, mas que se constituem como documentos de tradições, traduções, culturas, processos vivos, mutáveis e em constante reinvenção. Aqui reside a trama de um pensamento curricular que, mesmo tendo avançado nos debates epistemológicos e políticos, ainda carrega as marcas de uma racionalidade patriarcal, eurocentrada e cientificista. Um campo que mesmo nas teorias críticas conserva a crença em um conhecimento a ser alcançado, um saber redentor e universalizante que pressupõe um/uma sujeito/a que precisa 'chegar lá' para alcançar uma consciência, produzir um tipo ideal de saber/poder para, só então, combater as estruturas de opressão como o racismo.

O argumento que aqui defendo parte da compreensão de que o currículo é, *essencialmente*, um território em disputa – política, epistemológica e ontológica. Como nos ensina Miguel Arroyo (2011), o currículo não é neutro. Mas, então, que tipo de conhecimento fica fora da disputa? Por quê? O que se observa historicamente é que essa disputa tem sido assimétrica, profundamente marcada pela lógica do poder colonial. Ao tomarmos o conceito de *colonialidade do saber* proposto por Aníbal Quijano (1992) podemos

compreender como a produção e a validação do conhecimento escolarizado – aquele que compõe a espinha dorsal dos currículos – estão alicerçadas na hierarquização dos saberes. Em outras palavras, o conhecimento legitimado pelo currículo é aquele que vem 'com os ventos do Norte': racional, neoliberal, ocidental e, muitas vezes, masculino, branco e cristão.

A própria ideia de que existe um saber único, um caminho legítimo para se alcançar a crítica, torna-se uma violência epistêmica, porque na medida em que se define o que é o conhecimento válido, também se define quem tem direito a produzir e disputar esse conhecimento. E nesse ponto é urgente perguntar: por que os pensamentos do movimento negro não têm lugar fundante na arquitetura curricular ? Por que esses saberes não foram (e ainda não são) considerados epistemologias de origem? Por que são vistos sempre como temas transversais? Anexos? Pontos culturais? Debate curricular popular? A resposta, infelizmente, parece clara: esses corpos e pensamentos não foram sequer convidados para disputar o campo. Foram, muitas vezes, apagados antes mesmo de poderem emergir como vozes potentes. São epistemologicamente silenciados, não apenas pela ausência nas teorias, mas pela própria lógica de constituição do que se entende por currículo, por teoria, por ciência. O que está em jogo, então, é mais do que uma ausência, é um racismo estrutural, uma recusa histórica em reconhecer outras formas de saber, de viver, de formar e de educar.

Assim, o currículo funciona não apenas como um espelho, como discutido antes, mas como uma *fronteira epistêmica* – uma barreira que filtra, seleciona, hierarquiza e impõe os saberes que merecem circular no espaço escolar. A barreira é projetada para manter os saberes do Sul global, das periferias e das ancestralidades negras e indígenas do lado de fora da disputa. De fora do currículo. Se gritamos "vidas negras importam!", a estrutura dessa 'máquina' chamada currículo e seu pensamento gritam totalmente ao contrário. Então, como as teorias e os pensamentos pós podem contribuir e ajudar?

Pensar o campo curricular exige uma desobediência epistêmica: é preciso voltar para buscar aquilo que foi abandonado, não como recuperação nostálgica, mas como gesto de insurgência e de reencantamento da própria ideia de currículo. O espelho deve ser estilhaçado ou ao menos descentrado para que outras imagens, outras presenças, outras epistemologias possam emergir como parte constitutiva do campo – e não como apêndices ou 'sujeitos/as de estudo'. O desafio que se impõe é político: descolonizar o currículo não é apenas inserir conteúdo decolonias, mas subverter as lógicas que definem o que é conhecimento. É preciso, portanto, interromper esse ciclo de exclusão e refazer a pergunta: que currículo se forjou quando não se permitiu que as epistemologias negras nem mesmo entrassem na disputa? E mais: o que pode um currículo que se deixa atravessar pelas epistemologias afropindorâmicas, pelos saberes de terreiro, pelas filosofias de encruzilhada, pelas pedagogias negras?

Uma introdução às teorias de currículo negro

Nas lutas históricas do movimento negro e nas escolhas epistemológicas que orientam nosso caminhar compreendemos que o currículo não pode ser tomado como algo fixo ou apenas refletir uma história única (ADICHIE, 2019). Ele é, antes de tudo, um artefato cultural em disputa, impregnado de valores, silenciamentos e resistências. Por isso, não nos interessa um currículo imóvel; exigimos um currículo que circule, que atravesse, que se mova na tessitura das experiências e das memórias. Um currículo que faça pensar-sentir, como afirmam os corpos negros que insistem em existir.

A partir da Teoria da Afrocentricidade torna-se possível (re)desenhar caminhos e apontar contribuições significativas para pensar outras formas de pensar e produzir conhecimento, bem como para a transformação do campo curricular. O autor Molefi Kete Asante, em sua obra *Afrocentricidade: a Teoria de Mudança Social* (2014), traz essa abordagem epistemológica e propõe um deslocamento paradigmático que reposiciona o continente africano como centro histórico e cultural das populações negras. A *ruptura* de milhões de africanos/as para o Ocidente, consequência direta do tráfico transatlântico de pessoas que foram escravizadas, significou não apenas o rompimento violento com suas raízes culturais, mas também o desmantelamento de centros de produção de conhecimentos, espiritualidades e formas próprias de organização social.

Partindo do conceito de *necropolítica* de Achille Mbembe (2019), Asante aponta que todo o processo colonial define quem pode viver e quem deve morrer. A necropolítica é um dispositivo de poder que se estrutura e opera a partir do racismo, determinando quais vidas merecem ser preservadas e quais podem ser descartadas: "a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer" (MBEMBE, 2019, p. 5). No contexto brasileiro tal lógica atravessa e sustenta diferentes instâncias do Estado – Executivo, Legislativo e Judiciário – sobretudo nas decisões relativas a políticas públicas de segurança, saúde, habitação e outras que impactam diretamente na existência das populações. Ao conceber a afrocentricidade como "um tipo de pensamento, prática e perspectiva que coloca o povo negro como o sujeito e agente dos fenômenos, agindo na construção de sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos" (ASANTE, 2009, p. 93), Molefi Asante afirma a centralidade dos/das sujeitos/as negros/as na produção de saberes e na construção de suas próprias referências.

No contexto curricular essa perspectiva implica na necessidade de reconfigurar os conteúdos, as metodologias e os dispositivos escolares de modo a valorizar experiências, epistemes e narrativas negras, promovendo a reconstrução das subjetividades e o empoderamento das crianças e juventudes negras como protagonistas na tessitura cotidiana dos currículos. Assim, é revisitando o campo curricular que podemos compreender onde, historicamente, estiveram – ou estiveram ausentes – certas vozes e perspectivas.

Ainda que autores/as como Clovis Moura se inscrevam no campo das teorias críticas, é necessário reconhecer que suas contribuições são importantes para pensar um currículo negro crítico. Contudo é na obra de Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas* (2008), particularmente no capítulo *A experiência vivida do negro*, que encontramos uma chave essencial para tensionar o currículo. Fanon nos mostra que o pensamento do/da branco/a colonizador/a não apenas nomeia o mundo, mas também produz sentidos ampliados sobre o que é ser humano/a. Ao instituir o/a negro/a como *outro/a*, como ausência, como falta, esse pensamento forma subjetividades e molda estruturas sociais – inclusive o próprio currículo escolar. Além disso, Fanon evidencia a inconsistência de um discurso recorrente que busca comparar as expressões do racismo em diferentes sociedades ou períodos históricos, como se fosse possível hierarquizá-las em termos de gravidade (FANON, 2008, p. 84-86). Tal postura desconsidera que todas as formas de racismo são igualmente perversas, pois em última instância operam como práticas necropolíticas que, como lembra Mbembe (2019), estabelecem "quem deve viver e quem deve morrer". No cotidiano, esses mecanismos se materializam em políticas e práticas que naturalizam a exclusão, a marginalização e a desumanização da população negra.

Quando transposta para o campo da educação, essa lógica se revela nos processos curriculares que ensinam ao/à sujeito/a negro/a a se reconhecer a partir da negação. O currículo, então, transforma-se em um pacto epistêmico que educa o/a negro/a a aprender a ser negro/a dentro de uma gramática que o/a desumaniza. Como se houvesse nos conteúdos, nas imagens, nas metodologias e nos silêncios uma pedagogia da subalternização.

bell hooks (2022) ressalta que o processo educativo não pode se restringir à simples transmissão de conteúdos, mas deve se constituir como uma pedagogia engajada, voltada para a transformação e para o reconhecimento dos/das sujeitos/as como históricos/as e criadores/as. Nessa perspectiva, o espaço escolar não se organiza pela rigidez da autoridade e sim como território de encruzilhada, de trocas e de produção coletiva de saberes, em que professores/as e estudantes aprendem mutuamente em um movimento dialógico e crítico. Um lugar em que língua faça sentido a estudantes, especialmente negras e negros. Uma língua íntima, como nos lembra bell hooks (2017):

> Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na paixão, que sentir profundamente é a marca de inferioridade; pois, dentro do dualismo do pensamento metafisico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua. Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço de intimidade (hooks, 2017, p. 233).

A reflexão de hooks sobre a língua como espaço de encontro e de intimidade nos ajuda a pensar um currículo que, não se reduzindo à abstração de conceitos, se constrói na relação sensível entre corpos, vozes e experiências raciais. Quando a autora afirma

que a língua é lugar de cura da cisão entre mente e corpo, ela nos convida a compreender que para ser dialógico, o currículo precisa reconhecer a dignidade da emoção, da paixão e da experiência vivida como constitutivas do conhecimento. Nesse sentido, um "currículo da intimidade" não é apenas um conjunto de conteúdos prescritos, mas um campo de tessitura em que professores/as e estudantes se tocam pela linguagem, pela narrativa e pela memória, criando uma pedagogia que valoriza a profundidade do sentir e do experienciar. Nesse horizonte, a escola deixa de ser espaço de neutralidade e hierarquias rígidas para se tornar território de partilha de saberes, de escuta e de reconhecimento mútuo.

Para que o currículo se constitua como espaço de emancipação é necessário reconhecer o que Frantz Fanon denomina de "não ser negro" (FANON, 2008, p.27.), isto é, a condição de desumanização imposta pelo colonialismo e pelo racismo, que negam à população negra a plena afirmação de sua existência na sociedade; e poderia complementar: nos currículos, nas didáticas e na educação. Nessa direção, é fundamental enfrentar a necropolítica, ou seja, as práticas institucionais/pedagógicas e sociais que definem quem pode viver e quem deve morrer, perpetuando desigualdades e violências cotidianas.

A construção de currículos antirracistas implica assumir a tarefa de desestabilizar o racismo estrutural e resistir às lógicas colonizadoras e hegemônicas que historicamente sustentam o campo educacional. Somente ao combater essas forças de exclusão é que se torna possível abrir caminhos para currículos capazes de valorizar as experiências negras, afirmar as diferenças como potências criadoras e promover uma pedagogia voltada para a vida, a dignidade e a justiça social. Assim, a proposta de hooks dialoga diretamente com uma pedagogia afrocentrada e cotidiana: um currículo que emerge das práticas vividas, das trocas afetivas e da criação coletiva de sentidos, afirmando que a intimidade também é fundamento político e epistemológico para a construção de uma educação comprometida com a vida e com a libertação. Essa concepção se aproxima das formulações das novas epistemologias que compreendem a escola como lugar de invenção, criação e produção social cultural e de conhecimento, em que saberes plurais se entrelaçam e as práticas, muitas vezes invisibilizadas, ganham potência criadora. Ao reconhecer o cotidiano como *espaçotempo* percebe-se que a emancipação se produz não apenas nos grandes discursos pedagógicos, mas na força das experiências ordinárias, nas narrativas que circulam e nos modos de existir que se reinventam a cada dia.

A partir da afrocentricidade tal compreensão se alinha à necessidade de deslocar o currículo de uma lógica eurocêntrica para uma lógica centrada nas cosmopercepções negras, em que a sala de aula se torna espaço de valorização das ancestralidades, das diferenças e das criações comunitárias. Como lembra Fanon, "é preciso mergulhar no vivido do negro" (FANON, 2008, p.56) e nesse mergulho, a educação assume seu caráter libertador: reconhece a pluralidade de sujeitos/as e suas histórias e afirma a potência

criadora das práticas cotidianas que resistem, recriam e reinventam o campo curricular. O currículo, compreendido como tessitura de saberes afropindorâmicos nos/dos/com os cotidianos, torna-se espaço de criação de novas significações, onde as memórias ancestrais deixam de ser invisibilizadas e passam a orientar processos educativos comprometidos com a reinvenção e a libertação coletiva.

Felwine Sarr (2019) aciona o conceito de *afrotopia* para designar um espaço de afirmação das singularidades culturais africanas a partir do qual o continente constrói sua presença no mundo e projeta horizontes futuros. Para o pensador senegalês esse movimento requer a elaboração de uma narrativa própria da contemporaneidade africana, desvinculada dos referenciais do desenvolvimentismo ocidental, de modo que a África possa se reconhecer em sua historicidade e se posicionar em diálogo crítico e criativo com os demais povos e culturas.

Em meio ao colapso dos projetos de civilização que se pretendiam universais curriculares, a utopia africana se coloca como horizonte potente para repensarmos o campo do currículo. Mais do que responder à crise instaurada pelas lógicas hegemônicas eurocentradas, essa utopia propõe rearticular o processo cultural, social, econômico e político a partir de "valores outros", enraizados na afrocentrada e nas práticas vividas cotidianamente pelas comunidades negras. Ao situar as culturas africanas e diaspóricas como fundamento, desloca-se a hierarquia epistemológica que tradicionalmente subalternizou os saberes negros, convertendo-os em fontes legítimas de conhecimento e formação. Tal movimento é também racial e político: questiona as narrativas universais do currículo moderno, denunciadas por Nilma Gomes (2012) como limitadoras, e reivindica uma pedagogia que reconheça os/as sujeitos/as em suas singularidades cotidianas e coletivas. Como disse Sarr:

> Num contexto global de pane dos projetos de civilização, a utopia africana consiste em abrir outros caminhos de conviabilidade, em rearticular as relações entre as distintas ordens cultural, social, econômica e política, criando um novo espaço de significações e estabelecendo uma nova escala de valores, desta vez fundada em suas culturas, em suas fecundas ontomitologias, para construir sociedades que façam sentido para aqueles que nelas habitam. Contra a maré, lançar-se ao mar aberto (SARR, 2019, p. 7).

Desse modo, o diálogo entre as ferramentas teóricas – afrocentricidade e afrotopia – e o campo do currículo abre uma possibilidade fecunda para repensar os modos de produção de saberes e de futuros. Ao criticar o modelo hegemônico de desenvolvimento, Sarr desloca o olhar para as práticas vividas, para as memórias e para as criações cotidianas que sustentam a vida africana. Nessa perspectiva, "voltar ao passado para avançar" (SARR, 2019, p.89) não é um movimento nostálgico, mas um gesto pedagógico e político: trata-se de reconhecer nos rastros da história e nas experiências do presente os elementos que podem alimentar alternativas emancipatórias.

Assim como os estudos dos cotidianos afirmam a potência das práticas invisibilizadas nas escolas, nas ruas, nos territórios e nas docências, a afrotopia também valoriza o que é produzido nos *espaçostempos*, fora das normatividades impostas pelo olhar eurocêntrico. Desse modo, pensar o currículo a partir da afrotopia significa se deslocar das receitas universais e se abrir à invenção de sentidos enraizados nas realidades vividas, nos saberes ancestrais e nas resistências diárias.

Sarr nos convoca a pensar e a construir a própria independência intelectual, cultural e política, tarefa que dialoga diretamente com o desafio curricular de restituir à história da diáspora africana a sua centralidade, rompendo com o silenciamento imposto pela colonialidade do saber/poder curricular. Nesse sentido, a afrotopia não é apenas uma metáfora ou ideia, mas uma prática cotidiana de reinvenção que se faz nos pequenos gestos e nas narrativas que reconfiguram a vida. Currículo e cotidiano se entrelaçam, assim, como campos de criação, capazes de gestar alternativas que não repetem lógicas colonizadoras, mas afirmam outros modos de existir e ensinar.

Conversas imbricadas para não concluir

Compreendo que "Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato" (DOMÊNICO *et al*., 2018) é uma reivindicação por um currículo insurgente: aquele que dá visibilidade a sujeitos/as historicamente marginalizados/as e constrói outros retratos possíveis. É também um gesto afrorreferenciado e decolonial que se recusa a aceitar a 'imagem oficial' como a única forma de representar o país. Seja em um simples espelho ou em um projeto curricular nacional.

No campo curricular, os conceitos de *diferença* e *diversidade*, embora tenham representado avanços ao tensionar o universalismo eurocêntrico, permanecem insuficientes para apreender a complexidade das experiências e das produções de saber dos povos afropindorâmicos e quilombolas. Como aponta Lélia Gonzalez (1988), a categoria da diferença muitas vezes opera dentro de um quadro assimilacionista, que reconhece a presença do outro, mas não desloca as estruturas de poder que definem o que pode ser conhecimento. Nesse sentido, a retórica da diversidade funciona como dispositivo de inclusão simbólica, mas não alcança as dinâmicas de mutação, bifurcação e confluência que caracterizam o pensamento afrocentrado.

A epistemologia afropindorâmica, conforme indica Nego Bispo (2015), não se organiza pela lógica da fixidez ou da identidade estática, mas pela confluência, pela oralidade e pelo movimento contínuo de recriação dos mundos. Do mesmo modo, Nilma Lino Gomes (2012) ressalta que as epistemologias negras demandam ser reconhecidas como produtoras de teorias próprias, não apenas como objetos de estudos emoldurados pelas categorias coloniais. Essa constatação ecoa as reflexões de Felwine Sarr (2019),

quando defende a urgência das epistemologias afrocentradas como horizonte para superar a monocultura do saber moderno-ocidental.

Portanto, reduzir o pensamento negro à retórica da diferença ou da diversidade implica neutralizar sua potência insurgente. O desafio que se coloca ao campo curricular é o de deslocar-se dessas categorias genéricas para um horizonte epistemológico capaz de reconhecer as cosmopercepções negras como constitutivas de teorias curriculares próprias, enraizadas em suas práticas de existência e resistência, e como produtoras de novos modos de organização da vida, da escola e do conhecimento.

Ao apontar para um currículo afrotópico, parte-se do reconhecimento de que os cotidianos escolares e os múltiplos tempos e espaços da vida são produtores legítimos de conhecimentos. O currículo afrotópico, inspirado na proposição de Sarr (2019), não é apenas um exercício de imaginação utópica, mas uma prática concreta de reinscrição da diáspora africana no centro da reflexão curricular. Trata-se de um espaço de conversa imbricada, em que todos/as os/as sujeitos/as – professores/as, estudantes, comunidades e ancestralidades – participam, compartilham e constroem sentidos.

Nesse horizonte, os saberes africanos e afrodiaspóricos não aparecem como adições periféricas, mas como frestas e brechas epistemológicas que desestabilizam a monocultura curricular e possibilitam outros modos de pensar, viver e ensinar. Como lembra Abdias do Nascimento (2002), a diáspora africana traz consigo um legado civilizatório capaz de oferecer alternativas para além da ordem colonial, abrindo caminhos de reconstrução coletiva. Assim, um currículo afrotópico se configura como espaço de insurgência e criação, que permite recuperar o que foi silenciado, recolocar a centralidade das cosmopercepções negras e instaurar novas possibilidades de futuro para o campo curricular.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 08/10/2025.

Notas

1 O plural é importante para compreender que tal exercício teórico e epistemológico não surge simplesmente do vazio, mas de uma luta histórica do movimento negro e suas representações dentro do campo educacional.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: A teoria de Mudança Social. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, Quilombos*: modos e significação. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.

BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Porto: Didáctica, 1998.

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

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas* – estratégias para entrar e sair da modernidade (Culturas híbridas, poderes oblíquos). São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de Poder sobre o Currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 46-70, 1996.

DOMÊNICO, Deivid *et al*. Histórias pra ninar gente grande. Samba-enredo Estação Primeira de Mangueira. *Sambas de enredo 2019*. Gravadora Escola de Samba (Gravasamba). Produção: Laíla e Mário Jorge Bruno. Streaming/download digital/CD. 01h 15min 48seg. Rio de Janeiro: Cidade do Samba Joãosinho Trinta, nov. 2018.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al*. (Orgs.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP et alii, 2015. vol. 1. p. 289-304.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, [*s.l.*], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/ 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Escrever além da raça*: teoria e prática. São Paulo: Elefante, 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ ago. 2015.

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo, 2.ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editor, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de & SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org.). *Los conquistados*: 1942 y la población indígena de las Américas. Quito: FLACSO, 1992. p. 437-449.

RODRIGUES,Allan Carvalho A Confluência como método nas pesquisas Negrorreferenciadas. Revista Communitas, v. 09, p. 01-22, 2025.

SARR, Felwine. *Afrotopia*. Paris: Philippe Rey, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.