

# Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola

## *Afrocentricity: A concept for the discussion of school curricula and the ethnic-racial issue in schools*

Maurício Silva<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo trata da relação entre a Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, e o currículo escolar, relacionando-o a temas próprios desses universos culturais. O objetivo do artigo é discutir a aplicação de um currículo afrocentrado, tomando como ponto de partida o conceito de afrocentricidade, proposto pelo educador afroamericano Molefi Asante. Discute-se, nesse sentido, a promoção de práticas de interação dos diversos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, dentro da dinâmica histórica e cultural própria do continente africano. A análise explora o conceito de afrocentricidade, divulgado nos Estados Unidos da América entre os anos 1980 e 1990, sobretudo por Molefi Asante, conceito que tem em seus fundamentos as teorias da negritude de Aimé Césaire e do pan-africanismo de Du Bois e Garvey. Segundo Moleti, a ideia de afrocentricidade se opõe à visão excludente, discriminatória e preconceituosa que a cultura eurocêntrica historicamente manifesta, defendendo a assunção dos afrodescendentes como sujeitos e agentes de práticas culturais e escolares.

**Palavras-chave:** Cultura afro-brasileira. Currículo. Educação. Relações étnicas.

### Abstract

*This article analyzes the Law nº 10.639/2003, which made it compulsory for elementary, middle schools, and high schools in Brazil to include African and African-Brazilian history and culture in the curricula; i.e., they should address topics related to these cultural universes. The objective of this article is to discuss the implementation of an Afrocentric curriculum, based on the concept of Afrocentricity proposed by the African-American educator Molefi Asante. Accordingly, practices for promoting the interaction of various social contexts in which students are inserted were discussed considering the historical and cultural dynamics of the African continent. This study addresses the concept of Afrocentricity, which was first introduced in the United States and rooted in the Aimé Césaire's negritude and pan-Africanism of Du Bois and Garvey. According to Asante, the idea of Afrocentricity opposes the exclusionary, discriminatory, and prejudiced view that has been historically expressed by the Eurocentric culture, supporting the assumption that persons of African descent are subjects and agents of cultural and school practices.*

**Keywords:** African Culture. Curriculum. Education. Ethnic relations.

---

<sup>1</sup> Universidade Nove de Julho, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Francisco Matarazzo, 612, Água Branca, 05001-001, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <maurisil@gmail.com>.

## Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a aplicação de um currículo afrocentrado a partir da elaboração do conceito de afrocentricidade, proposto, principalmente, pelo educador afroamericano Molefi Asante. Para ele, o currículo escolar deve, entre outras coisas, contemplar temas relacionados ao universo africano nas disciplinas constituídas e não somente privilegiar, como tradicionalmente tem ocorrido, uma perspectiva eurocêntrica.

Com a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, faz-se necessário reformular o currículo escolar brasileiro, relacionando-o a temas próprios desses universos culturais e inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural. Deve-se, portanto, promover práticas de interação dos diversos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, em especial no que compete à questão africana, repensando, no ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural a qual marcou o continente africano e revendo as diferenças e particularidades próprias das civilizações daquela região.

Evidentemente que, no escopo da proposta aqui apresentada, torna-se imprescindível repensar o próprio conceito de currículo e suas implicações no âmbito pedagógico. Relacionando-o ao universo étnico-racial em uma visão deliberadamente restrita, cumpre lembrar que, segundo Canen e Oliveira (2002), as identidades étnicas, raciais e de gênero têm sido sistematicamente caladas nos currículos monoculturais vigentes na educação brasileira ao longo da história. Diagnóstico semelhante é feito por Miranda de Oliveira (2003), que constata a ausência quase que absoluta da questão racial no currículo escolar e nos livros didáticos.

Tudo isso leva diretamente a considerações mais profundas e críticas acerca da constituição do currículo escolar na educação nacional. Também faz questionar como os temas relacionados à cultura e história africana e afro-brasileira, da mesma maneira

que às questões étnico-raciais e/ou relacionadas ao universo afrodescendente, têm sido sistematicamente subtraídos das discussões educacionais no Brasil, promovendo uma espécie de sequestro da cultura africana - e tudo o que a ela se relaciona -, no âmbito das práticas pedagógicas.

## Fundamentos da afrocentricidade na educação

Embora a história do racismo como prática e como conceito seja antiga na cultura ocidental (Geulen, 2010), os movimentos de valorização do legado africano e da conscientização do pertencimento racial do negro são relativamente recentes, datando da segunda metade do século XX. Com efeito, com o adensamento dos movimentos negros nos Estados Unidos da América (EUA) a partir dos anos 1960 e a difusão de uma ideologia radicalmente favorável ao legado cultural africano, quase sempre difundida por intelectuais provenientes dos mais diversos países desse continente, o conceito de afrocentricidade - e outros similares e complementares, geralmente anteriores e que serviram como embriões -, ganha, a partir dos anos 1980 e 1990, mais densidade, sobretudo ao ser aplicado no contexto da aprendizagem, em seus diversos níveis de escolarização (Wiggin, 2010).

Assim, da negritude de Aimé Césaire e do pan-africanismo de Du Bois e Garvey, nos anos 1960, à própria afrocentricidade de Karenga e Obenga nos anos 1980 (Rabaka, 2009), um longo caminho foi traçado, não sem a colaboração imprescindível de outros intelectuais "orgânicos" da diáspora africana ou não, como Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Amílcar Cabral, Martin Luther King e outros. Desse modo, pode-se dizer que muitas das ideias consideradas afrocêntricas atualmente já existiam, embora não com essa nomenclatura, na passagem do século XIX para o XX, época que assinala o auge do colonialismo europeu na África e a prevalência das teorias raciais "científicas" e deterministas, além de delimitar, nos EUA, o ápice da discriminação e da perseguição aos negros afrodescendentes (Bracey *et al.*, 1994).

Pode-se dizer que são duas as matrizes epistemológicas as quais atuaram como base de

sustentação cognitiva do conceito de afrocentricidade aplicado à educação: a matriz dos estudos africanos (*african studies*) e a do multiculturalismo (*multiculturalism*). Da primeira provém, em um âmbito geral, o interesse pela revisão do legado africano para a cultura e história universais; da segunda, a luta pela adoção de uma perspectiva culturalmente pluralista. Aplicadas à educação, essas duas matrizes resultaram na proposta de uma lógica educacional em que tanto a cultura material (artes e artefatos, organização social etc.) e espiritual (psicologia, identidade etc.) africanas quanto as relações étnico-raciais atuam como núcleo da prática pedagógica.

No Brasil, uma versão dos Estudos Africanos ganhou adeptos nas últimas décadas, resultando nos chamados estudos afro-brasileiros, abordagem que busca resgatar a cultura e história africanas, sobretudo nas suas múltiplas relações com a realidade brasileira. Sua intenção precípua seria, portando, nas palavras de uma estudiosa do assunto, o “reconhecimento e valorização das culturas de origem africana e das histórias dos africanos do Continente e da Diáspora, o que se configura na adoção de perspectivas próprias dessas culturas e histórias” (Gonçalves e Silva, 2010, p.37). Já sobre o aspecto do Multiculturalismo, cumpre destacar, antes de mais nada, a necessidade de práticas sociais voltadas à valorização da diversidade, conceito que acaba incidindo sobre todos os âmbitos da sociedade. Nesse sentido, torna-se imperativo a promoção de uma educação multicultural, a qual requer uma ampla reforma escolar com a finalidade de “criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial” (Gonçalves & Gonçalves e Silva, 2006, p.50).

Essa educação multicultural pressupõe, evidentemente, modos de atuação diversos, em um constante diálogo com a sociedade, no sentido deliberado de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas. Trata-se, em outras palavras, do indispensável resgate da memória étnica - ligada, entre outras coisas, aos temas da identidade racial e diversidade cultural -

como sugere Kabengele Munanga, para quem a educação multicultural representa, no plano prático, o resgate da memória e, conseqüentemente, da plenitude histórico-social do negro:

[...] qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista (Munanga, 2004, p.346).

A partir dessas duas matrizes epistemológicas, portanto, forjou-se o conceito de afrocentricidade que, imediatamente aplicado ao plano da educação, revelou-se particularmente produtivo e, em muitos aspectos, inovador. A primeira questão que se coloca é, justamente, a diferença, segundo os respectivos teóricos, entre a afrocentricidade (*afrocentricity*) e a ideia de africanidade (*africanity*). No Brasil, onde o conceito de *africanidade* tem sido mais utilizado, essa diferença perde, em parte, seu sentido, na medida em que muitos de seus pressupostos se aproximam bastante das diretrizes fundamentais da ideia de *afrocentricidade*. A adoção dos princípios da africanidade no Brasil tem sido realizada por pesquisadores como Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e outros. Dessa maneira, diferentemente da afrocentricidade - que, aliás, em nenhuma hipótese deve ser confundida com as teorias biológicas deterministas, relacionadas à cor da pele -, a africanidade seria uma forma dos africanos viverem de acordo com seus costumes e tradições, sem que, necessariamente, manifestem uma revolucionária consciência de pertencimento à cultura africana:

[...] para ser um afrocentrico tem que se ter uma auto-consciência da necessidade de centralização. Assim, aqueles indivíduos que vivem na África e reconhecem o descentramento de suas mentes por causa da colonização europeia podem conscientemente escolher estar em sintonia com seu próprio

agenciamento. Se assim for, isso se torna um ato revolucionário de vontade, que não pode ser alcançado apenas vestindo roupas africanas ou adotando um nome Africano (Asante, 2011a, p.1).

Outro aspecto relevante da afrocentricidade, sendo talvez um dos mais importantes, refere-se à relação entre centramento e descentramento, já subentendida na citação anterior. Trata-se, em poucas palavras, da necessidade que se projeta para o afrodescendente e para a cultura africana de se afirmar como centro da prática pedagógica. Nesse sentido, defende-se uma inapelável inversão da posição que o estudante afrodescendente ocupa na dinâmica escolar, desfazendo a histórica condição de subalternidade a que o negro está submetido na cultura eurocêntrica. Embora especificamente dirigidas aos estudantes afro-americanos, as palavras com as quais Molefi Asante expõe a relação sujeito-objeto na prática escolar alertando para a necessidade de mudança dessa situação podem ser perfeitamente aplicadas à realidade brasileira:

[...] vendo-se como sujeitos, em vez de objetos da educação - seja na biologia, na medicina, na literatura ou nos estudos sociais - os estudantes afro-americanos passam a ver-se não apenas como quem busca o conhecimento, mas participantes desse processo. Na medida em que todas as áreas são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, os estudantes afro-americanos podem se ver como sujeitos centrado em relação à realidade de qualquer disciplina (Asante, 1991, p.171).

Apesar da ideia de situar a criança afrodescendente no centro do currículo escolar não ser inédita, é relativamente nova e revolucionária a ideia da sua implementação na prática de formação dos professores, colocando-as no centro da instrução. Essa é uma das diretrizes da Lei nº 10.639 de 2003, a qual prescreve a urgência em promover formação do professor compatível com a necessidade de promoção da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação do país (Brasil, 2004).

Colocar o africano/afrodescendente como agente da história no mundo ocidental, uma vez que nos últimos quinhentos anos estiveram à margem da história social, cultural, econômica e religiosa, torna-se, assim, um dos princípios básicos da teoria e da prática afrocêntricas. Além disso, há de se considerar que o desconhecimento do legado cultural africano leva os próprios afrodescendentes a assumirem atitudes discriminatórias e posturas capazes de diminuir dramaticamente sua autoestima:

Afrocentricidade como uma teoria da mudança tem a intenção de re-localizar a pessoa africana como sujeito, destruindo assim a ideia de que ela é um objeto no projeto ocidental de dominação. Como uma ideia pan-africana, a Afrocentricidade torna-se a chave para a boa educação das crianças e a essência de um renascimento cultural africano (Asante, 2011b, p.1).

A perspectiva da valorização da autoestima do negro, em geral muito baixa devido à própria falta de consciência do seu valor diante da cultura do outro, como, aliás, denunciou Fanon (2005), relaciona-se à ideia de lugar, fundamental para a teoria da afrocentricidade. Isso porque, localizar-se no lugar da abordagem afrocentrada não pressupõe uma condição essencialista de afrodescendência, já que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar; pressupõe, sim, uma consciência crítica da condição de descentramento da cultura africana e a utilização de métodos e critérios seguros na abordagem afrocentrada (Nascimento, 2009).

Dessa perspectiva resulta o projeto afrocentrado, como sugerido anteriormente, que promove um deslocamento na tradicional relação entre afrocentrismo e eurocentrismo da cultura ocidental, com inquestionáveis vantagens para este último. Esse é, aliás, um assunto há muito denunciado pelos pensadores da cultura, inserindo-se na ampla discussão - agora retomada pelos estudiosos do pós-colonialismo (Hall, 2003) -, do imperialismo colonial de que foram vítimas principalmente os continentes africano, americano e asiático. Para Paulo Freire, por exemplo, que procurou aliar as questões da educação

e do colonialismo à educação colonial imposta pelos países imperialistas da Europa ao continente africano, a desfrancização dos nativos era um de seus principais objetivos. Sendo uma educação de poucos e para poucos, revelava-se seletiva, excludente e discriminadora:

[...] reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, [a educação colonial] procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se 'brancos' ou 'pretos de alma branca'. Daí o desdém que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de 'nativos'. Mais do que desdém, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (Freire, 1977, p.21).

Ao contrário dessa visão excludente, discriminatória e preconceituosa que a cultura eurocêntrica tradicionalmente manifestou no âmbito do empreendimento colonialista em relação ao continente africano e a tudo o que lhe dizia respeito, a afrocentricidade é, ainda nas palavras de Molefi Asante, um tipo de pensamento e de prática 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). Nesse sentido, e considerando que, historicamente, os africanos têm sido colocados à margem da experiência cultural do Ocidente, a afrocentricidade surge como um processo de conscientização política o qual busca recentralizá-los, percebendo o mundo sob a ótica do africano, defendendo seus valores como parte de um projeto humano e deslocando a discussão sobre o assunto do âmbito do essencialismo (a pessoa é ou não é africana) para o do perspectivismo (como e/ou onde a pessoa se localiza diante da cultura africana).

Sem polarizar maniqueísticamente o tema, a afrocentricidade propõe, sobretudo, a convivência pacífica e colaborativa entre as diversas culturas,

rompendo, assim, com projetos hegemônicos e, via de regra, discriminatórios. Conseqüentemente, faz vigorar o império da reciprocidade cultural:

[...] o afrocentrista sustenta que a cultura européia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [...]. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena (Asante, 2009, p.108).

## Considerações Finais

Já foi dito uma vez que uma proposta de educação afrocentrada deve se assentar na história, na filosofia, na sociologia e na psicologia dos povos africanos, advogando valores e ideias africanas que se devem expressar no currículo escolar, isto é, na adoção de um currículo que "favoreça a diversidade étnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais" (Santos Júnior, 2010, p.13). Em geral, a rejeição do conceito de afrocentricidade (e de tudo o que ele representa e o que dele decorre) se deve a um desconhecimento que advém não apenas de uma lógica excludente - muitas vezes, incorporada inconscientemente -, mas também de uma compreensão um tanto obtusa de seus pressupostos teóricos e práticos.

Boa parte dessa atitude, embora se afirme como uma espécie de racionalidade, parece nascer de um posicionamento inconseqüente, na medida em que assume como perspectiva analítica da cultura africana o que se pode chamar de razão exótica (o outro), isto é, aquele que se opõe a uma determinação centrada no *eu* e que não é compreendido em sua profundidade e diversidade, sendo, desse modo, rejeitado *a priori*. Essa é, em suma, a essência do preconceito que, a rigor, é a adoção - deliberada ou não -, de um pré-julgamento. Trata-se de uma postura

epistemológica a qual, aliás, não dispensa boa dose de subjetividade, carregando em seu cerne não apenas uma predisposição discriminatória, mas sobretudo uma percepção autocentrada da realidade exterior. Em outras palavras, a rejeição apriorística da noção de afrocentricidade e de seus necessários desdobramentos em vários campos do saber nasce, basicamente, de uma racionalidade hegemônica, monoétnica e unidirecional.

No final das contas, entra em jogo uma oposição explícita entre os conceitos de etnocentrismo, de um lado, e de pluriétnicidade, de outro. Nesse contexto, educar para uma sociedade pluriétnica - em última instância, o propósito final da prática pedagógica afrocentrada -, passa pela disposição política de fomentar práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; de incentivar programas de inclusão socio-educacional; de desenvolver políticas de reparação por meio de ações afirmativas diversas; de valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, de implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a autoestima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a sociedade brasileira, particularmente os afrodescendentes. Como afirma Maria José Silva, "ao se falar em educação, não se pode ter em vista apenas a escolarização, mas também o preparo para a tolerância da diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica" (Silva, 1999, p.141).

A única maneira de se alcançar esse objetivo, nos limites do que se vem discutindo até aqui, seria lutar - no plano da educação brasileira e, particularmente, no agenciamento de um currículo escolar pautado em uma prática pedagógica democrática -, por uma estrutura social não hierárquica, o que ultrapassa, com efeito, o âmbito meramente educacional:

[...] os afrocentristas não manifestaram nenhum interesse em ter uma raça ou cultura dominando outras; eles expressam uma crença

ardente na possibilidade de diversas populações que convivem na mesma terra, sem abrir mão de suas tradições fundamentais, salvo no caso dessas tradições invadirem o espaço de outros povos. É precisamente por isso que o Ideia Afrocentric é essencial para a harmonia humana. O Ideia Afrocentric representa uma possibilidade de maturidade intelectual e uma forma de ver a realidade como algo que abre novos caminhos para a compreensão humana (Asante, 2011a, p.5).

A adoção da afrocentricidade como princípio norteador da estrutura curricular nos ensinos fundamental e médio - e também no superior -, deve se pautar em dois fundamentos epistemológicos: um cognoscivo, em que o conhecimento teórico da cultura africana é valorizado como instrumento direcionado à assunção de uma identidade anti-hegemônica, e um fundamento praxiológico, onde, como consequência da assunção identitária, se alcança uma intervenção na prática educacional e na atuação pedagógica. Todo esse movimento só adquire sentido ao se assumir um compromisso com a descentralização dos currículos escolares no sentido de torná-los, a um só tempo, menos etnocêntricos e, conseqüentemente, mais híbridos e críticos.

Entretanto, esse descentramento curricular não prevê, simplesmente, a substituição de uma hegemonia por uma contra-hegemonia que, com o passar do tempo, torna-se, ela própria, uma nova razão hegemônica. A defesa do princípio da afrocentricidade nos currículos escolares passa, ao contrário e antes de tudo, pelo reconhecimento da diversidade, base conceitual, mas também empírica, da realidade educacional brasileira, em especial uma realidade que tem na cultura um dos conceitos rizomáticos da educação contemporânea. Sem ser uma panacéia para todos os males da educação - simbólicos e/ou reais, representados e/ou concretizados nos discursos pedagógicos -, o princípio da afrocentricidade afirma-se como um movimento em direção à transformação do real, sobretudo em épocas de globalização excludente, de espetacularização do cotidiano e de aviltamento da ética.

## Referências

Asante, M.K. The Afrocentric idea in education. *The Journal of Negro Education*, v.60, n.2, p.170-180, 1991.

Asante, M.K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, E.L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-110.

Asante, M.K. *Afrocentricity*. Pennsylvania: World ages archive.com, 2011a. Available from: <www.worldages archive.com/Reference\_Links/Afrocentricity.htm>. Cited: May 25, 2011.

Asante, M.K. *Afrocentricity: The theory of social change*. Pennsylvania: *AfricaWithin.com*, 2011b. Available from: <www.africanwithin.com/asante/social\_change.htm>. Cited: 4 May, 2011.

Bracey Jr.; John, H.; Meier, A. *Black ideologies, black utopias: Afrocentricity in historical perspective*. Contributions in black studies. *A Journal of African and African-American Studies*, v.12, n.1, p.111-116, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Mec, 2004.

Canen, A.; Oliveira, Â.M.A. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.61-174, 2002.

Fanon, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

Freire, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Geulen, C. *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Gonçalves, L.A.; Gonçalves e Silva, P.B. *Ojogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Gonçalves e Silva, P.B. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, A.; Gomes, N.L. (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.37-54.

Hall, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Miranda de Oliveira, V.R.E. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência. In: Oliveira, I.; Gonçalves e Silva, P.B. (Org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p.103-116.

Munanga, K. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, v.7, n.3, p.343-348, 2004.

Nascimento, E.L. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: Nascimento, E.L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.181-196.

Rabaka, R. Teoria crítica africana. In: Nascimento, E.L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.129-146.

Santos Júnior, R.N. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

Silva, M.J.L. As exclusões e a educação. In: Trindade, A.L.; Santos, R. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.139-147.

Wiggan, G. Afrocentricity and the black intellectual tradition and education: Carter G. Woodson, W. E. B. Du Bois, and E. Franklin Frazier. *The Journal of Pan African Studies*, v.3, n.9, p.128-149, 2010.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 15/3/2016 e aprovado em 15/4/2016.

