

## **Apropriação dos fundamentos da Afrocentricidade por uma Educação Antirracista e Libertadora**

Carlos Horácio Correia<sup>1</sup>  
Maria da Conceição dos Reis<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo do texto é discutir o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de conhecimento diante da imposição hegemônica da epistemologia ocidental, especificamente em sociedades africanas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundarmos os fundamentos teóricos da afrocentricidade em articulação com outras epistemologias antirracistas enquanto alternativas ao pensamento hegemônico estrutural. O estudo baseou-se na metodologia da pesquisa exploratória, de fontes bibliográficas atreladas ao paradigma teórico da afrocentricidade defendida por Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) e as suas principais categorias conceituais de Agência, Centralidade/Marginalidade e Conscientização, dialogadas com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2011) e Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009), junto ao pensamento decolonial de Anibal Quijano (1992) e Walter Dignolo (2005). Os resultados do estudo sugerem uma educação afrocentrada adequada à realidade dos africanos e das africanas, em harmonia com outras formas de produção de conhecimento, pautada pela diversidade epistêmica trabalhada na perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016), Santos e Meneses (2010), opondo-se à contra-hegemonia ocidental e aos seus modelos monótonos e universais.

**Palavras-chave:** afrocentricidade; educação afrocentrada; epistemologias antirracistas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório da Educação das Relações Étnico-Racial (Laberer/UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7950-249X>. E-mail: [correia.jr12@gmail.com](mailto:correia.jr12@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Líder do Laberer/UFPE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5447-5069>. E-mail: [cecareis@hotmail.com](mailto:cecareis@hotmail.com)

## **Appropriation of the foundations of Afrocentricity for an Antiracist and Liberating Education**

### **ABSTRACT**

The objective of this paper is to discuss the process of resistance and affirmation of other forms of knowledge production against the hegemonic imposition of Western epistemology, specifically in African societies. The research is justified by the need to deepen the theoretical foundations of Afrocentricity in articulation with other antiracist epistemologies as alternatives to structural hegemonic thinking. The study was based on the methodology of exploratory research, bibliographic sources linked to the theoretical paradigm of Afrocentricity advocated by Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) and their main conceptual categories of Agency, Centrality/Marginality and Conscientization, dialogued with the liberating pedagogy of Paulo Freire (2011) and Carlos Brandão and Raiane Assumpção (2009), along with the decolonial thought of Anibal Quijano (1992) and Walter D. Mignolo (2005). The results of the study suggest for an Afrocentric education adequate to the reality of the Africans, in harmony with other forms of knowledge production, guided by epistemic diversity worked in the perspective of Ramón Grosfoguel (2016), Santos and Meneses (2010), opposing the Western counter hegemony and its monotonous and universal models.

**Keywords:** afrocentricity; afrocentered education; antiracist epistemologies.

## **Apropiarse de los fundamentos de la Afrocentricidad para una Educación Antirracista y Liberadora**

### **RESUMEN**

El Objetivo del texto es discutir el proceso de resistencia y afirmación de otras formas de producción de conocimiento frente a la imposición hegemónica de la epistemología occidental, específicamente en las sociedades africanas. La investigación se

justifica por la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos del afrocentricidad en conjunto con otras epistemologías antirracistas como alternativas al pensamiento hegemónico estructural. El estudio se basó en la metodología de investigación exploratoria, a partir de fuentes bibliográficas vinculadas al paradigma teórico del Afrocentricidad defendido por Molefi Asante (2014), Ama Mazama (2009) y sus principales categorías conceptuales como: Agencia, Centralidad/Marginalidad y Concientización, en diálogo con la pedagogía liberadora de Paulo Freire (2011) y Carlos Brandão y Raiane Assumpção (2009), junto al pensamiento decolonial de Aníbal Quijano (1992) y Walter Dignolo (2005). Los resultados del estudio sugieren una educación afrocentrada adecuada a la realidad de los hombres y mujeres africanos, en armonía con otras formas de producción de conocimiento, guiada por la diversidad epistémica trabajada en la perspectiva de Ramón Grosfoguel (2016), Santos y Meneses (2010), oponiéndose a la contrahegemonía occidental y sus modelos monótonos y universales.

**Palabras Clave:** afrocentricidad; educación afrocéntrica; epistemologías antirracistas.

## INTRODUÇÃO

A hegemonia educativa, política, econômica, cultural e religiosa do ocidente atravessa a história do povo africano e se impõe como modelo único a ser seguido dentro do projeto colonial para o aniquilamento do modo de ser e estar dos povos não europeus. Este modelo opressor tende a padronizar o pensamento eurocêntrico a fim de (in)visibilizar ou marginalizar outras cosmovisões. Diante este olhar crítico, o paradigma teórico da afrocentricidade opõem-se ao eurocentrismo embasado no essencialismo biológico racial, cultural e ideológico. Inclusive, a afrocentricidade abnega qualquer fundamentalismo, etnocentrismo e imposição hierárquica epistêmica, defende atos revolucionários que visam a correção da supremacia ocidental para afirmação da identidade cultural africana e de outros povos, buscando a igualdade e liberdade humana.

Assim sendo, o paradigma teórico da afrocentricidade parte

da afirmação do lugar enquanto consciência histórica e política, consciente da opressão da supremacia branca sobre outros povos, em especial aos(as) africanos(as), que sofreram um deslocamento físico e psicológico na experiência com a dominação colonial europeia. Neste contexto, a teoria da afrocentricidade desenvolve a tese revolucionária de emancipação psicológica e cultural dos povos africanos para reorientá-los num lugar central das suas origens e realidades postas a margem do centro europeu.

Contudo, este estudo justifica-se mediante as circunstâncias das discussões levantadas pela teoria da afrocentricidade, penetrando nas suas principais teses que cabem dentro do debate sobre a epistemologia da pedagogia antirracista, num movimento reflexivo que aponta outras alternativas de produções de conhecimento que escapam do racismo epistêmico estrutural ocidental. Para tal, a afrocentricidade sugere que a educação precisa ser trabalhada com base nas experiências históricas e culturais de cada povo para situar todas epistemologias num lugar central das suas realidades, atendendo primeiramente aos seus próprios interesses humanos.

O debate em causa instigou a realização da presente pesquisa do tipo exploratória, suportada por materiais bibliográficos e revisão de fontes sobre a teoria da afrocentricidade defendida por Asante (2014), Mazama (2009) e as suas principais categorias conceituais de Agência, Centralidade/Marginalidade e Conscientização, em diálogo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2011) e Brandão e Assumpção (2009), junto à interculturalidade crítica do pensamento decolonial de Quijano (1992) e Mignolo (2003), pautadas dentro da perspectiva da diversidade epistemológica de Grosfoguel (2007), Santos e Meneses (2010).

Assim, este trabalho surge da necessidade de articulação do fundamento teórico da afrocentricidade com a epistemologia da pedagogia antirracista, com objetivo de discutir o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de saberes diante da epistemologia ocidental imposta como o pensamento hegemônico estrutural, especificamente em sociedades africanas.

A primeira fase do texto assenta-se numa breve síntese sobre a formação inaugural do paradigma teórico da afrocentricidade e os

seus principais percursores e fundamentos. No segundo momento, debatem-se as categorias antirracistas do pensamento afrocentrado. O terceiro momento e último, reserva o debate acerca da educação afrocentrada em articulação com outras alternativas na produção do conhecimento, no campo da diversidade epistemológica contra-hegemônica estrutural ocidental.

As discussões conceituais que suportam a tese da afrocentricidade indicam uma educação afrocentrada que reflete a realidade dos(as) africanos(as) e promove a sua emancipação epistemológica. Este modelo de educação é orientado pela tradição africana de ancestralidade e defende que o povo africano deve se “centralizar” dentro das suas práticas educativas para ter a “conscientização” de si mesmo e ser capaz de compreender as circunstâncias pelas quais o ocidente manipula os modelos educativos para os dominar e oprimir.

## **AO ENCONTRO DO PARADIGMA TEÓRICO DA AFROCENTRICIDADE**

A trajetória do pensamento afrocentrado vem se constituindo desde a filosofia clássica africana, demandando reflexões significativas para a compreensão da imposição hegemônica das agências ocidentais no contexto dos povos oprimidos. A relação histórica entre os europeus e outros povos registrou-se por choques culturais, apropriação de saberes, conquistas, resistências e dominação. Esta experiência culminou na escravização, colonização territorial, ideológica e cultural africana, sendo considerada a maior atrocidade vivenciada pela humanidade.

A educação colonial baseada na epistemologia ocidental foi muito determinante para os europeus dominarem, pilharem, expulsarem e arrancarem os povos africanos dos seus próprios lugares de sujeitos na história (ASANTE, 2014). Suportados pelas tendências discursivas elaboradas a partir de teorias do “racismo científico” aceito no meio acadêmico, também influenciaram as políticas europeias de escravização e colonização, que ficaram cicatrizadas dentro dos “problemas políticos, conceituais, culturais e

sociais encontrados em muitas sociedades africanas atualmente”. Conforme a seguinte narrativa:

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

O espírito de resistência instigou alguns intelectuais africanos do continente e da diáspora a recorrerem ao espaço acadêmico para disputarem, conquistarem e resgatarem a epistemologia africana face ao *epistemicídio* europeu. O filósofo guineense Eugênio Nkogo Ondó (2005) narra que vários desses pesquisadores contribuem na demarcação das civilizações clássicas africanas e de um Egito geográfico e racialmente africano, além de não serem somente fontes das investigações científicas e filosóficas daquilo que posteriormente foi denominado de “Ocidente”, mas também como local de aprendizagem dos filósofos gregos:

A missão específica desses pesquisadores era lembrar ou explicar para a humanidade que tanto as impressões arqueológicas e demais manifestações de alto nível de desenvolvimento do saber humano, descobertas até então, como as fontes primárias Helênica têm mostrado que o Egito da Negritude não só foi o berço da sabedoria, mas também uma metrópole dos sábios e filósofos gregos (ONDÓ, 2005, p. 90).

As contribuições paradigmáticas com o enfoque para recentralizar o legado dos povos africanos forneceu possibilidades para uma nova página que corrige as distorções sobre a história da humanidade. Com isso, o professor Molefi Kete Asante articulou sistematicamente todas as produções que já vinham sendo trabalhadas a partir da cosmovisão africana, obedecendo às demandas acadêmicas, a que veio posteriormente designar por

afrocentricidade. Assim, afirma que a afrocentricidade:

refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

A afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções de alteridade que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal. Prossegue-se com o pressuposto de que a afrocentricidade como um modo de pensamento e ação envolve predominantemente a centralidade dos interesses e valores intrínsecos dos(as) africanos(as). Enquanto teoria, “se refere à colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (ASANTE, 2014, p. 3).

Porém, parte-se da premissa de que, na experiência dos 500 anos de colonização, as sociedades africanas sofreram deslocamento físico, psicológico e cultural. Assim, a afrocentricidade não representa um lugar geográfico, embora parta da experiência continental e diaspórica dos africanos; a ideia de centro contida no termo não implica em localização espacial, e sim em uma posição mental, política e epistemológica de resistência à dominação europeia.

Neste contexto, a afrocentricidade busca resgatar os diversos saberes africanos marginalizados pelo ocidente, causados pelo problema de racismo epistêmico estabelecido em todas as sociedades africanas do continente e da sua diáspora. Inclusive, a realidade brasileira tem evidenciado esta problemática da imposição epistêmica ocidental sobre o conhecimento produzido por grupos afro-descendentes e indígenas. Estes grupos sociais não têm os mesmos privilégios epistêmicos e a legitimidade de participar na educação, cultura, economia e política do país, ocupando um lugar

marginal na configuração da sociedade brasileira ocidentalizada, marcada por um processo longo de disputas, apropriação e afirmação de identidades, com avanços e recuos, resultado de resistências contra o monopólio da epistemologia dominante ocidental.

Uma análise minuciosa de Carlos Rodrigues Brandão e Raiana Assumpção sobre a marginalidade da educação popular no contexto brasileiro ajuda a entender a discussão em causa ao afirmar que é necessário compreendermos as distorções das realidades impostas pelas ideias dominantes de uma sociedade, para transformarmos a vida e o mundo de representações. O autor acredita que “a transformação ocorre em primeiro lugar com a complexa desmontagem do senso comum, e em segundo lugar, desconstruir e denunciar a ilusória coerência entre a realidade da vida e a verdade dos fatos”, de tal maneira que a suposta coerência estabelecida no cotidiano, atrelado ao discurso do poder da ordem, reproduz os princípios de desigualdade, restrição da liberdade, exclusão social, discriminação de pessoas e grupos humanos, assim como a imposição de saberes e valores entre culturas (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 8-9).

Nesta perspectiva, Molefi Kete Asante, alinhado aos propósitos dos seus antecedentes, torna a afrocentricidade um desafio para evidenciar a história e as contribuições das civilizações clássicas africanas na produção do conhecimento humano. Para tal, os passos que segue são de comprovar, com bases científicas, as produções negadas e escamoteadas pelo ocidente que se autodenominou o centro da ciência. A afrocentricidade, como um projeto científico, apresenta suas bases teóricas e epistemológicas inspiradas na ancestralidade africana. Assim, surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza a proposta de correção “constitucional” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negro.

Embora pese o fato de povos africanos terem sido deslocados dos seus próprios lugares de sujeitos, a afrocentricidade procura resgatar a afirmação do lugar do(a) africano(a) como sujeito dentro das próprias histórias e experiências, rejeitando as ideologias que tendem a marginalizá-los (MAZAMA, 2003). Deste modo, a

afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções de alteridade que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal.

Mazama (2009, p. 111) ressalta que a afrocentricidade afirma a operação dos africanos como agentes autoconscientes insatisfeitos “em ser[em] definidos e manipulados por fora”. Finch III (2009, p. 167) define afrocentricidade como “uma escola de pensamento que coloca a África no centro de todos os estudos que se relacionam com esse continente e com os povos de descendência africana”. Para Rabaka (2009), trata-se de uma orientação metodológica para análise da história e da cultura africana e mundial, como forma de crítica e de correção diante da hegemonia branca global.

O pensamento hegemônico ocidental naturalizou a imagem da Europa como padrão único a ser seguido por outros povos. Partindo deste olhar crítico sobre a imposição da ideologia eurocêntrica, a afrocentricidade avança com alguns procedimentos revolucionários para libertação psicológica, cultural e o resgate do “lugar” do(a) africano(a) dentro da sua própria história. Portanto, propõem-se as seguintes categorias teóricas do pensamento afrocentrado: agência; localização (centralidade/marginalidade) e conscientização. Estas propostas da afrocentricidade situam-se dentro da discussão dos fundamentos antirracistas, que contribuem para reorientar os africanos, na história, a desenvolverem uma identidade positiva e autocontrolada das suas vidas diante da imposição ocidental.

## **O AGENCIAMENTO, CENTRALIDADE/MARGINALIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO ANTIRRACISTA DOS FUNDAMENTOS DA AFROCENTRICIDADE**

As categorias teóricas antirracistas de agência, localização (centralidade/marginalidade) e conscientização defendidas pelo pensamento afrocentrado são propostas que contrariam as ideologias racistas eurocêntricas, edificando um novo episódio sob qual o povo negro se enxergará dentro das suas próprias experiências históricas e culturais. Assim, o povo africano protagonizará

plenamente a autonomia e autoafirmação da sua identidade.

Individuais ou coletivamente, os(as) africanos(as) crescem a cada estágio até alcançarem a consciência afrocentrada. Quando se busca o agenciamento desse povo, refere-se ao lugar central onde repousam os seus interesses culturais, políticos e econômicos. Neste caso, a agência expressa a condição libertadora e corretora do lugar marginal dos(as) africanos(as), como diz Asante:

A agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana [...]. Estou fundamentalmente comprometido com a noção que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos, mas não deve haver dúvida de que essa agência existe. Quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história [...]. Os Africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana (ASANTE, 2009, p. 94).

Asante (2009) parte da premissa de que, ao considerarmos questões de lugar, situação, contexto e ocasiões que envolvem participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência, em qualquer circunstância na qual o(a) africano(a) seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. Porém, os(as) africanos(as) devem ser vistos como agentes em termos epistemológicos, socioeconômicos, culturais e político. Na condição de não existência de sua agência, isto significa estar num lugar marginal da sua própria história. Nesta situação, os afrocentrados defendem a necessidade de trabalhar a educação a partir das experiências históricas e culturais de cada povo no sentido de situar as suas epistemologias num lugar central e não marginal.

Como descreve Asante (2009), a questão da localização

psicológica é relevante quando se analisa o contexto africano. Ademais, o interesse pela localização psicológica é imprescindível para observar se “uma pessoa está localizada em uma posição central ao mundo africano e pelo modo como ela se relaciona com a informação africana” (ASANTE, 2009, p. 96). A centralidade do povo africano constitui-se no reconhecimento da identidade enquanto um povo que foi historicamente deslocado e “marginalizado” diante da hegemonia ocidental.

Com uma visão semelhante, Mazama (2009) afirma que o conceito de centro (também, localização, lugar) enquadra-se perfeitamente dentro do aparato conceitual afrocentrado. Parte-se do pressuposto de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam a identidade africana. Esta, por sua vez, determina a localização, o centro, o lugar na vida, tanto material quanto espiritual dos(as) africanos(as). Ainda neste enfoque, Asante (2009) diz que a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o “lugar” onde sua mente está “situada”. Todavia, a localização no sentido afrocentrado significa o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história.

Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporariamente, em determinado espaço. “Quando um afrocentrado afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em lugar central ou marginal com respeito a sua cultura” (ASANTE, 2009, p. 96). Quando as políticas de educação estão a serviço do pensamento hegemônico ocidental, as produções de conhecimento de outros povos são marginalizadas num processo de imposição de saberes que não coadunam com suas realidades, causando retrocesso na aprendizagem.

Na analogia de Paulo Freire (1979), os indivíduos não ocidentalizados se encontram à margem da estrutura social, certamente, oprimidos e alienados pelo mesmo sistema, que opta pelos métodos de alfabetização para proliferar imagens negativas sobre eles, simulando resgatar os que se localizam à beira para o centro da estrutura, sem o agenciamento da liberdade humana. Neste ponto de vista:

O analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa. Assim, o homem marginalizado não é “um ser fora de”, ao contrário, é um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos (FREIRE, 1979, p. 9-39).

Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna às custas dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, ahistórico e assim por diante (FREIRE, 2011, p. 43).

No Brasil, este debate suscita várias intervenções acadêmicas, como ficou explícito no texto de Joel Rufino Santos (1996); a questão da identidade negra é um lugar marginal construído socialmente pelo imaginário do colonizador que usa os dispositivos ideológicos para bloquear o dito “negro” a não atingir o sentido integral da humanidade.

No geral, o Brasil, como uma sociedade europeizada, não escapa dos padrões eurocêntricos que marginalizam outros modelos culturais característicos dos diversos grupos sociais. “Trata-se, aqui, de um caso de alienação que consiste em renunciar à indução de critérios locais ou regionais de julgamento aos padrões culturais, por subserviência inconsciente a um prestígio exterior” (GUERREIRO RAMOS, 1954, p. 194-195).

Todavia, podemos reafirmar que os afrocentrados demonstram compromisso com a localização de uma pessoa africana face à imposição europeia na dinâmica imperativa entre o centro e a margem. Baseiam-se em questões referentes à cosmologia africana, visto que as percepções da imagem do africano têm sido definidas a partir do ponto de vista do europeu, paradoxal àquilo que os próprios africanos e africanas pensam, dizem e fazem.

Diante desta conjuntura, os afrocentrados têm o interesse em saber o lugar da pessoa africana como protagonista da sua história e cultura. Sendo assim, Asante (2009) chama atenção para uma “conscientização” dos africanos do continente e da diáspora, “quer através de experiências das opressões sofridas”, “quer através das vitórias possíveis”, que possam servir de emancipação como “agentes” dentro do sistema mundo, respeitando a diversidade cultural, contribuindo para o bem da humanidade.

A pressuposição anterior complementa-se com o conceito de conscientização ainda trabalhada pelo Molefi Kete Asante. Segundo este autor, a teoria da afrocentricidade emergiu como processo de “conscientização” política de um povo que existe à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos. Neste sentido, a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos (NASCIMENTO, 2008). Esta é a chave para a “reorientação” e a “(re)centralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente.

De acordo com Mazama (2009, p. 111), “a ideia de conscientização de si está na centralidade, ou seja, africanos e seus descendentes devem operar como agentes autoconscientes de sua história, cuja autodefinição positiva e assertiva deve partir das culturas africanas”. Para Asante (2009, p. 94), a “conscientização” é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua “agência”.

O conceito de conscientização da afrocentricidade coaduna com a concepção de Paulo Freire (1979, p. 19) ao interpretar a relação entre sujeito e realidade. Para o autor, a “conscientização” se dá aos sujeitos pela aproximação da realidade, o que é extremamente contrária à ideia de opressores que afastam o sujeito da realidade com a intensão de prendê-los numa realidade mistificada e distorcida. Por outro lado, a conscientização conduz para a emancipação do sujeito, centraliza-o dentro das suas próprias experiências educativas, já que “ninguém está subordinado à educação de ninguém, a não ser de si mesmo” (FREIRE, 2002, p. 40).

Alinhado a estas interpretações sobre conscientização, Diop

(1999) posiciona-se partindo do pressuposto de que o primeiro passo para a efetiva libertação dos povos africanos seria a “conscientização” histórica, que permitirá a superação de obstáculos e distorções sobre a realidade africana.

Na mesma senda, Ki-Zerbo (2010) traz em seu cerne as faculdades de identidade, autenticidade e “conscientização”, com objetivo de reformular a corrente da “historiografia africana” de modo a modificar as regras e práticas discursivas e reconfigurar sua relação “saber-poder”, em que a “perspectiva africanista deve resistir à produção de saber que coloca o africano como objeto”, pois, na realidade, eles são e devem continuar sendo os próprios sujeitos nas construções de suas histórias. Portanto, ter a consciência africana significa ter responsabilidade e obrigação de resistir à aniquilação epistemológica, cultural, política e econômica.

Entretanto, os afrocentrados encontram confiança na educação como uma alternativa que pode corrigir as distorções que colocam os(as) africanos(as) no lugar marginal em sua própria história. Os processos educativos comprometidos com ensino e aprendizado permitem o resgate do legado africano, reintegrando uma herança histórica e epistêmica covardemente negada. Assim, é preciso ter clareza de que a “Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social” (ASANTE, 1991, p. 170). Assim, a afrocentricidade busca a correção estrutural do pensamento hegemônico ocidental para a definição de um modelo de educação afrocentrada que permite o reconhecimento dos saberes africanos.

## **A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E A ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE SABERES**

Os fundamentos do paradigma teórico da afrocentricidade indicam uma educação trabalhada numa perspectiva afrocentrada, adequada à realidade do povo africano, mas não isolada das influências que foi tendo de outras alternativas, de tal maneira que aceita a alteridade nos processos educativos desde que se coadunem

com o contexto africano. Assim, a educação afrocentrada encontra-se no campo da diversidade epistemológica ao reconhecer o outro, a pluralidade de vozes e as diferentes formas de produção de conhecimento que prezam pela liberdade humana.

O posicionamento da afrocentricidade dá pistas que conduzem a uma reflexão profunda sobre os processos educativos no contexto africano. De igual modo, refutam os modelos educativos baseados na ideologia eurocêntrica. Visto que a cultura europeia é baseada no desejo de poder, este é exercido por meio do controle dos povos e culturas não europeias; uma das maneiras de controlar estes povos e culturas é através da educação escolar (SHUJAA, 1995). Este modelo de educação não partilha do mesmo espaço com outras formas de transmissão de conhecimentos, e se caracteriza como monótona, em que os idiomas ocidentais monopolizam os espaços escolares ofuscando idiomas dos povos subalternizados.

Ainda de acordo com Shujaa (1995) e Hilliard (2002), o propósito e a forma de educação constituem prioridade da afrocentricidade em razão do seu potencial libertador. A título de exemplo, a educação é um imperativo cultural para os(as) africanos(as) nos Estados Unidos, porque a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo. Por outro lado, a “escolaridade” visa o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional “dominante euro-norte americano” sobre a sociedade (SHUJAA, 1995).

Neste sentido, fica claro que as pessoas africanas que frequentam as escolas públicas “euro-norte americanas” não estão adquirindo educação nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de “imagens negativas” e debilitantes de si mesmos. Assim, é necessária uma revolução educativa que desacate a ordem europeia individualista, materialista e racista. A proposta sobre a educação dos(as) africanos(as) consiste no envolvimento dos familiares dos estudantes mais novos, em que as prioridades estarão centralizadas nos conteúdos culturais que devem ser transmitidos e posteriormente deve-se criar caminhos adequados, se necessário, para passar o conhecimento às crianças (SHUJAA, 1995; MAZAMA, 2009).

A leitura de Brandão e Assumpção (2009) sobre o cenário atual brasileiro propõe que a educação popular mantém o seu papel e sentido histórico de resistência e oposição ao status quo. Ainda assim, os autores reconhecem que existe um longo e árduo trabalho para que a educação popular cumpra a sua intenção de propiciar “a humanização e libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais, que em certa medida influenciam para a construção de uma cultura rebelde que transcende o tempo e o espaço” (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 9-10).

Deste modo, os afrocentrados acreditam que a educação das pessoas africanas deve ser delegada às escolas afrocentradas, porque elas têm a condição de nutrir e reforçar a orientação de estudantes negros(as), permitindo, assim, que eles e elas conheçam a si mesmos(as), compreendam os mecanismos pelos quais se perpetua a opressão e trabalhem para destruí-los. Hilliard (2002) sugere que, na medida em que os(as) africanos(as) procurem se educar de maneira adequada, isto permitirá que a tradição seja seu guia.

É com esta proposta de um projeto da educação libertadora que Carlos Brandão e Assumpção (2009) esmiúçam a realidade brasileira num processo de continuidade das ações e produções iniciadas pelo educador Paulo Freire com suas intervenções sociais e acadêmicas em prol do fortalecimento de iniciativas populares que prezam pela consolidação do respeito à alteridade de todos os grupos humanos, rumo a uma sociedade livre da opressão e restrições impostas pelos sistemas dominantes no Brasil e no mundo inteiro.

Contudo, os propósitos da educação afrocentrada são bastante ousados para contextos socioculturais moldados pelos padrões eurocêtricos, nos quais as instituições educacionais e práticas escolares estão a serviço da hegemonia ocidental. Por essa razão, os afrocentrados buscam a cosmovisão africana como alternativa para pensar em modelos educativos que visem à liberdade humana.

Para Lee (1994), as práticas pedagógicas devem respeitar às especificidades culturais de outros povos, pois assim seria possível o alcance de uma educação afrocentrada com objetivos que promovam as condições para o desenvolvimento de um caráter cultural

específico com relação às pessoas de origem africana. Para existência de uma educação afrocentrada é necessário:

1. Legitimar fontes africanas de conhecimento;
2. Explorar e fortalecer comunidades produtivas e práticas culturais;
3. Estender e construir sobre linguagens locais;
4. Reforçar laços comunitários e idealizar serviços dedicados às famílias, comunidades, nação, raça e mundo de cada um;
5. Promover relações sociais positivas;
6. Compartilhar visão de mundo que idealize um futuro positivo e auto-suficiente para seu povo sem negar o valor e direito a auto-determinação de outros;
7. Apoiar continuidade cultural enquanto promove consciência crítica (LEE, 1994, p. 297).

Segundo Luz e Luz (2013), “a confiabilidade da educação afrocentrada consiste em práticas que possam materializar o objetivo de educar pessoas de acordo com uma visão coerente do que seja cultura”. Shujaa (1994) afirma que “para desenvolver uma educação afrocentrada é necessário associá-la com diferentes práticas, compreensões e instituições educativas”. Neste contexto, Noguera (2010, p. 3) afirma que o pensamento afrocentrado busca superar “qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada”. Assim, os fundamentos da educação afrocentrada enquadram-se na esfera de educação intercultural crítica ao se distanciar e repudiar os processos educativos baseados em essencialismos epistêmicos e monótonos.

Ainda neste enfoque crítico, Catherine Walsh (2005) propõe o termo “decolonialidade” nos processos educacionais. Isso significa que se deve visibilizar e reconhecer as práticas socioculturais, epistêmicas e políticas da pessoa subalternizada para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Assim, Mignolo (2003) diz que o pensamento-outro caracterizado como “decolonialidade” se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da “geopolítica” do conhecimento que inclua novas modalidades “epistemológicas” extinguidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Ademais, a interculturalidade crítica abre espaço para a

constituição de epistemologias que dialogam com outras maneiras de produzir conhecimento e defendem a “decolonização” dos sistemas educativos eurocêntricos dominantes. A imposição dos modelos eurocêntricos está atrelada à “colonialidade do poder”, que significou deslegitimar a cultura do outro “não europeu”, reprimir as formas de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico em benefício do interesse do “centro europeu” (QUIJANO, 1994, p. 5).

Nesta direção, Quijano (1994) fala também da “colonialidade do saber”, em que se reduz e se reprime a produção do conhecimento dos povos “não-europeus”. Este processo de afirmação da hegemonia epistemológica europeia traduz-se num “racismo epistêmico” ou, como realça Grosfoguel (2007, p. 35), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Porém, o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da “colonialidade do saber”.

Ramón Grosfoguel (2006) analisa o racismo epistêmico partindo do pressuposto de que este privilegia os pensadores europeus e sua produção de conhecimento ao se embasar no etnocentrismo eurocêntrico como mecanismo de legitimação do conhecimento científico produzido por outros povos. Assim, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído pelos dispositivos de opressão e extermínio dos povos não europeus e suas epistemologias. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFUGUEL, 2016, p. 25).

De igual modo, Mignolo (2005) consubstancia que a “hegemonia epistêmica” ocidental foi construída através de imaginário simbólico e histórico marcado pelo processo de comércio triangular, que reestruturou as relações de poder entre “hemisférios Sul e Norte”. Por outro lado, o “sistema mundo” moderno associado à civilização ocidental é uma imagem “metafórica” forjada pela “colonialidade de poder” como estratégia para imposição e

autodefinição da Europa na “geopolítica mundial”. Assim, permite-os assegurar todo controle da geopolítica, geocultura, geolinguística e, sobretudo, o domínio da cosmovisão dos outros povos que foram naturalmente atribuídos à designação de periferia da Europa (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992).

Neste sentido, as reflexões trazidas dentro deste debate remetem ao pensamento sobre a diversidade. De acordo com Munanga (2022), a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais e monolinguísticos. Uma diversidade epistemológica do mundo, ou seja, o reconhecimento da diversidade de formas de conhecimento presentes em todas as partes do mundo, em todos os povos e não mais uma única epistemologia, ou uma epistemologia geral. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre a ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência), (SANTOS; MENESES, 2010, p. 54).

A diversidade epistêmica garante o potencial para que as tradições epistêmicas do Sul decolonizem a colonialidade do saber imposto pelo ocidente. É a partir dessas tradições diversas que podemos construir processos que trazem ideias diferentes e instituições apropriadas pela hegemonia eurocêntrica para decolonizá-las em diferentes caminhos. A transmodernidade implica uma redefinição desses elementos, em diferentes direções, de acordo com a diversidade epistêmica do mundo, em direção a uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal (GROSFOGUEL, 2016, p. 44). Assim, decolonizar o conhecimento monopolizado e universalizado pelo ocidente requer o reconhecimento da diversidade epistêmica num pluralismo de vozes, de conceitos e interpretações do mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No geral, defendemos o processo de resistência e afirmação de outras formas de produção de saberes diante da epistemologia

ocidental imposta como o pensamento hegemônico estrutural, especificamente em sociedades africanas. A necessidade de articulação entre o paradigma teórico da afrocentricidade e a temática de epistemologia da pedagogia antirracista resultou na discussão sobre a complementaridade da educação afrocentrada com outras produções de conhecimentos, numa esfera da diversidade epistêmica.

Como nos lembra Mignolo (2005), a hegemonia epistêmica ocidental foi construída através de imaginário simbólico e histórico marcado pelo processo de comércio triangular, que reestruturou as relações de poder entre hemisférios Sul e Norte, e neste processo a cosmologia europeia foi construída pela “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber”, manipulada como o modelo padrão a ser seguido por outros povos (QUIJANO, 1994). Nas abordagens sobre a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2009, p.12) vão afirmar que o termo sul é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Para Asante (2014), a “colonialidade do saber” foi determinante para imposição da epistemologia europeia, deslocando ideologicamente os(as) africanos(as) dos seus próprios lugares de sujeitos de conhecimento para objetos de conhecimento. Assim, a afrocentricidade surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza pela proposta de correção “construtural” da desorientação, “descentramento” e falta de agenciamento negra, recorrendo ao modelo de educação afrocentrada como meio para a centralidade de africanos(as), ou seja, a maneira de ser e estar das pessoas negras são tomados como as formas mais elevadas de expressão da cultura africana, uma vez que sua conscientização conduz a uma perspectiva libertadora.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:**

uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** A teoria de mudança Social. Ana Monteiro Ferreira; Ama Mizani e Ana Luci (trad.). Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **The Journal of Negro Education**, Philadelphia v. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture:** de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels d'Afrique Noire d'aujourd'hui. Paris: Présence Africaine, 1999.

FINCH III, Charles. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 167-177.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativas: 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para

uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-77.

GROSGUÉL, Ramón. "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.". **Tábula Rasa** (Bogotá, Colombia), nº 4) enero-junio, pp.17-48, 2006.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 2, jan./jun, 1954.

HILLIARD, Asa III. **African power: affirming african indigenous socialization in the face of the culture wars**. Gainesville: Makare Press, 2002.

KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 30-57.

LEE, Carol. African Centered Pedagogy: complexities and possibilities. In: SHUJAA, Mwalimu J (Eds.). **Too much scholing, too little education: a paradox of black life in white societies**. Trenton: Africa World Press, 1994, p. 267-297.

LUZ, Marco; LUZ, Narcimária. Educação na perspectiva da ancestralidade africano-brasileira. In: BARRETOS, Maria; et al. (Org.). **Africanidade(s) e Afrodescendencia(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 105-124.

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

MAZAMA, Ama. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: Africa World Press, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: tire a perspectiva latino-americana**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- MUNANGA, Kabenguele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Bicentenario da Independencia.** Estud. Av. 36, (105). May-Aug 2022.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas, In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 55-72.
- NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades,** ano 3, nº 11, p. 1-16, nov. 2010.
- ONDÓ, Eugênio Nkogo. **Síntesis sistemática de la filosofía africana.** Barcelona: Ediciones Carena, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine.** en Amérique Latine: Démocratie et Exclusion. Paris: L'Harmattan, 1994.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal.** Paris, v. 44. n. 4, p. 549-557. November 1992.
- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.
- SANTOS Boaventura de Sousa e MENESES Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Introdução.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.
- SANTOS, Joel, Rufino. O negro como lugar. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 219-223.

SHUJAA, Mwalimu. (Org.). **Too much schooling, too little education**. Trenton: Africa World Press, 1995.

SHUJAA, Mwalimu. **Too much schooling, too little education: a paradox of Black life in White societies**. Trenton NJ: Africa World Press, 1994.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latino-americanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Recebido em: *Maio/ 2023*.

Aprovado em: *Agosto/ 2023*.