



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA CATEGORIA POLÍTICO-CULTURAL DE AMEFRICANIDADE

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE POLITICAL-CULTURAL CATEGORY OF AMEFRICANITY

EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LA CATEGORÍA POLÍTICO-CULTURAL DE AMEFRICANIDAD

Bianca de Oliveira¹

Leonardo Macedo da Silva Marques²

Alexia Caroline Gonçalves de Assis³

RESUMO

O presente artigo analisa o potencial pedagógico da categoria político-cultural de amefricanidade, desenvolvida por Lélia Gonzalez, como instrumento de descolonização do saber no contexto educacional brasileiro. Adota-se abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica, a partir da revisão crítica da obra de Gonzalez e de sua interlocução com a teoria da racialização dos direitos humanos de Thula Pires, propondo-se uma educação fundamentada na experiência da zona do não-ser e na convivência intercultural. Os resultados demonstram que a pedagogia amefricana rompe com a epistemologia eurocêntrica do projeto moderno-colonial de ensino, preservando a história e os saberes dos povos negros nas Américas como elementos constitutivos e estruturantes do processo educativo. Conclui-se que um direito à educação afrocentrado promove o resgate e a afirmação da humanidade de todo um grupo étnico-racial, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais democrático.

Palavras-chave: amefricanidade; educação afrocentrada; racialização dos direitos humanos.

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical potential of the political-cultural category of *Amefricanity*, developed by Lélia Gonzalez, as a tool for the decolonization of knowledge within the Brazilian educational context. A qualitative approach is adopted, using bibliographic methodology based on a critical review of Gonzalez's work and its dialogue with Thula Pires' theory of the racialization of human rights, proposing an education grounded in the experience of the zone of non-being and in intercultural coexistence. The results demonstrate that an Amefrican pedagogical framework disrupts the Eurocentric epistemology of the modern-colonial educational project, preserving the history and knowledge of Black peoples in the Americas as constitutive and structuring elements of the educational process. It concludes that an Afro-centered right to education promotes the recovery and affirmation of the humanity of an entire ethno-racial group, contributing to the construction of a more democratic educational system.

Keywords: amefricanity; afrocentric education; racialization of human rights.

¹ Mestranda em Direitos Humanos e Democracia no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR) Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: biancaoliveira.1576@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8452-6447>

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD-UFPR) Universidade Federal do Paraná – UFPR Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7563-6425>

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD-UFPR) Universidade Federal do Paraná – UFPR. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8504-9435>

RESUMEN

El presente artículo analiza el potencial pedagógico de la categoría político-cultural de Amefricanidad, desarrollada por Lélia Gonzalez, como instrumento de descolonización del saber en el contexto educativo brasileño. Se adopta un enfoque cualitativo, con metodología bibliográfica, a partir de la revisión crítica de la obra de Gonzalez y de su diálogo con la teoría de la racialización de los derechos humanos de Thula Pires, proponiendo una educación fundamentada en la experiencia de la zona del no-ser y en la convivencia intercultural. Los resultados demuestran que la pedagogía amefricana rompe con la epistemología eurocéntrica del proyecto educativo moderno-colonial, preservando la historia y los saberes de los pueblos negros en las Américas como elementos constitutivos y estructurantes del proceso formativo. Se concluye que un derecho a la educación afrocentrado promueve la recuperación y la afirmación de la humanidad de todo un grupo étnico-racial, contribuyendo a la construcción de un sistema educativo más democrático.

Palabra-Chaves: amefricanidad; educación afrocentrada; racialización de los derechos humanos.

INTRODUÇÃO

O direito humano à educação, sobretudo no contexto brasileiro, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tem sido historicamente estruturado pela colonialidade do saber, que privilegia epistemologias eurocêntricas e institui um padrão normativo de conhecimento responsável por deslegitimar a contribuição negra no processo histórico-cultural do continente americano (NASCIMENTO, 2016, p 113).

O consequente apagamento da memória e dos saberes produzidos por africanos e afrodescendentes em matrizes curriculares, materiais didáticos e práticas pedagógicas compromete a formação da identidade racial e do sentimento de pertencimento étnico dos estudantes negros, perpetuando as desigualdades raciais no ambiente escolar (GOMES, 2023, p. 85).

Diante dessa exclusão estrutural, torna-se imperativo o desenvolvimento de um pensamento decolonial que promova a reapropriação dos ambientes acadêmicos por meio de paradigmas emergentes e contra-hegemônicos, como ato epistemológico de resistência.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo analisar o potencial pedagógico da categoria político-cultural de amefricanidade, proposta por Lélia Gonzalez, para resgatar a história e a dinâmica cultural afrocentrada dos povos das Américas e, consequentemente, reconstruir nos espaços educativos o imaginário sobre a história negra, demonstrando a riqueza dos conhecimentos e a amplitude de sua contribuição civilizatória.

Parte-se da hipótese de que uma pedagogia amefricana, assentada nas experiências dos povos negros nas Américas, permite desarticular a matriz moderno-colonial de ensino, contribuindo para a construção de um direito à educação efetivamente democrático e inclusivo.

O trabalho, inicialmente, apresenta o cenário da desigualdade racial no sistema educacional nacional. Em seguida, examina-se e de que modo a categoria político-cultural de amefricanidade constitui um paradigma epistemológico capaz de promover a descolonização do saber. Por fim, discute-se a teoria da racialização dos direitos humanos cunhada por Thula Pires, em diálogo com os conceitos de “zona do ser” e “zona do não-ser”, formulados por Frantz Fanon, propondo-se um direito à educação fundado na experiência da zona do não-ser e na convivência intercultural.

METODOLOGIA

Adota-se uma abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica, a partir da revisão crítica da obra “A categoria político-cultural de amefricanidade” (1988), de Lélia Gonzalez, articulada à teoria da racialização desenvolvida por Thula Pires, especialmente nos textos “Racializando o debate sobre direitos humanos” (2018), “Direitos humanos e Améfrica Ladina” (2019) e “Direitos humanos traduzidos em português” (2017). Complementarmente, incorporam-se os conceitos de “zona do ser” e “zona do não-ser”, de Frantz Fanon (2008), como referenciais analíticos para compreender as dinâmicas de exclusão e resistência. Este método permite explorar os conceitos, desafios, impactos e potencialidades da pedagogia amefricana, contribuindo para a reflexão sobre a construção de uma educação afrocentrada e descolonizada.

A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos últimos anos, diversos estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça da população. Ao analisar a trajetória de estudantes negros, observa-se que esta é marcada por mais obstáculos em comparação à dos estudantes brancos. Os índices de reprovação reforçam a existência de uma estreita relação entre a educação escolar e a desigualdade racial, evidenciando que a escola reflete, e por vezes reproduz, as disparidades raciais presentes na sociedade (GOMES, 2023, p. 85).

Esses dados, reforçados por levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apontam que o desempenho educacional insuficiente não pode ser explicado

apenas por condições socioeconômicas, mas pelo funcionamento de um sistema que historicamente exclui e marginaliza a população negra. Nesse sentido, a análise desses dados torna-se imprescindível para evidenciar como tais desigualdades se materializam na educação brasileira. Os levantamentos mais recentes revelam diferenças significativas entre brancos e negros, principalmente no que se refere ao analfabetismo e à evasão escolar.

Da análise do levantamento realizado da PNAD Contínua do ano de 2024, temos que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com 15 anos ou mais é de 6,9%, sendo este o menor nível dessa taxa desde 2016 e a primeira vez que ela fica abaixo de 7%. No entanto, ainda representa mais do que o dobro se comparada ao das pessoas brancas, que é de 3,1% (IBGE, 2024). Já no grupo dos 18 a 24 anos, a desigualdade também se expressa de forma marcante. Enquanto 37,6% dos jovens brancos estavam estudando e 37,4% se encontravam na etapa ideal de ensino, entre os pretos e pardos da mesma faixa etária esses índices caíam para 27,1% e 20,6%, respectivamente (IBGE, 2024).

A discrepância se amplia quando se observa a proporção de jovens que não frequentavam a escola e não haviam concluído a etapa adequada, sendo que 70% entre pretos e pardos, contra 56,2% entre brancos, diferença de quase 14 pontos percentuais. Quanto ao ensino superior, apenas 2,9% dos pretos ou pardos já haviam concluído a graduação, frente a 6,2% dos brancos, o que revela como o acesso ao nível universitário permanece restrito e desigual (IBGE, 2024).

A apresentação desses dados permite compreender de maneira objetiva a permanência das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro e evidencia que a cor ou raça continua sendo um fator determinante para definir trajetórias escolares. A distância entre brancos e negros em indicadores como analfabetismo, evasão e acesso ao ensino superior demonstra que a desigualdade educacional não pode ser reduzida a variáveis socioeconômicas, mas deve ser compreendida como resultado de um processo histórico de exclusão racial.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o país enfrenta desafios complexos, sendo necessária a formulação de políticas educacionais capazes de reduzir as disparidades no acesso ao ensino superior, combater o atraso escolar e assegurar condições efetivas de permanência dos jovens na escola.

A formulação de políticas educacionais deve considerar a realidade sociocultural brasileira em toda a sua complexidade. O país não se define apenas por desigualdades socioeconômicas, mas também pela diversidade cultural e racial que marca a vida de seu

povo. Por isso, é impossível ignorar o impacto das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e na trajetória histórica da população. Diante desse cenário, cabe questionar se a escola tem reconhecido que a cidadania se constrói de maneira distinta para negros e brancos no Brasil. Para que uma educação cidadã seja efetiva, é essencial que educadores e formuladores de políticas compreendam a complexidade histórica e escolar da população negra, garantindo que suas demandas sejam de fato contempladas no processo educacional (GOMES, 2023, p. 85).

A reserva de espaço para tratar da temática racial e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar permanece limitada. De modo geral, essas questões ainda são vistas como algo externo ao processo formativo, e não como dimensões constitutivas da vida social. Quando se relaciona a questão racial, a figura do negro é, em grande parte, reduzida à condição de escravizado. Já a cultura afro-brasileira, por sua vez, aparece de forma restrita a manifestações folclóricas, como música, dança, futebol e outros estereótipos atribuídos à população negra. Além disso, a imagem do negro é frequentemente associada à pobreza, à criminalidade e à marginalização social, reforçando narrativas de subalternidade.

Cavalleiro expõe que o silêncio dos próprios professores diante das situações de discriminação, muitas vezes reproduzidas pelos próprios materiais didáticos, acaba por vitimar os estudantes negros. Esse silêncio pedagógico compromete o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros e, ao mesmo tempo, reforça entre estudantes brancos uma percepção de superioridade (Cavalleiro, 2010, p. 39). Ainda, a ausência de um posicionamento concreto da escola diante dessas questões revela que o papel de reconhecer o problema e propor estratégias de superação não tem sido assumido com a devida seriedade. Nesse contexto, a criança negra, em sua vulnerabilidade, é deixada à própria sorte, sendo apontada como responsável por compreender sozinha a discriminação que sofre e elaborar um sentido para seu pertencimento étnico, o que a expõe a maior sofrimento e insegurança no contexto escolar (CAVALLEIRO, 2010, p. 84).

A realidade escolar demonstra que muitas crianças negras, sobretudo no ensino fundamental, são estigmatizadas como indisciplinadas, desajustadas ou intelectualmente limitadas. Frequentemente, são encaminhadas a serviços de saúde mental, onde passam por avaliações e tratamentos voltados a enquadrá-las a padrões normativos. Esse processo revela a presença do racismo institucional, visível tanto nos materiais didáticos quanto nas atitudes de professores em sala e nos espaços de convivência, funcionando como um mecanismo de negação da identidade negra. Não raro, os poucos que conseguem avançar até o ensino

superior já não se reconhecem em sua negritude, tornando-se exemplos cooptados para reforçar a ideia equivocada de que o racismo não existe (GONZALEZ, 2020, p.44).

Não há como negar que o preconceito e a discriminação atingem, de maneira mais contundente, as crianças negras, que vivenciam cotidianamente agressões, humilhações e injustiças que comprometem seu desenvolvimento. No espaço escolar, expressões não verbais, como gestos, tons de voz, formas de tratamento e atitudes, transmitem valores marcadamente discriminatórios. Essa linguagem silenciosa reforça papéis sociais inferiores para os negros, condicionando-os ao medo, à submissão e ao desejo de embranquecimento. Diante das constantes experiências de exclusão, muitas crianças negras passam a negar seu grupo de pertencimento, buscando se aproximar da identidade branca que, no contexto escolar, é valorizada e respeitada (CAVALLEIRO, 2010, p. 123).

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/03 representa um marco histórico na tentativa de romper com esse cenário. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, a Lei a lei desloca o debate racial do campo secundário para o centro do processo formativo, reconhecendo que a educação é atravessada por relações de poder e produção de identidades. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou esse movimento ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, reforçando que a formação escolar deve refletir a diversidade étnico-cultural que constitui o Brasil.

A inserção desses conteúdos no currículo implica reconhecer que o conhecimento produzido pela população negra e indígena compõem a história e a estrutura cultural do país. Sendo assim, a efetividade da lei exige a revisão das concepções de humanidade, conhecimento, cidadania e memórias que sustentam o campo da educação brasileira.

Nesse sentido, discutir a questão racial na escola implica considerar que as experiências, identidades e memórias negras constituem formas legítimas de produção de conhecimento. É justamente nesse ponto que a noção de *Amefricanidade*, formulada por Lélia Gonzalez, oferece um caminho teórico e político. Ao compreender a América como um território marcado pela presença africana e indígena, Gonzalez rompe com a narrativa histórica que hierarquiza saberes e corpos. A amefricanidade, enquanto chave interpretativa, revela que a formação social e cultural do continente não pode ser compreendida sem a centralidade das populações negras e ameríndias, historicamente silenciadas pelo projeto colonial.

Desse modo, a amefricanidade, ao ser incorporada como perspectiva pedagógica, amplia a própria compreensão de educação, já que reconhece a pluralidade epistêmica e a legitimidade das experiências historicamente subalternizadas. Ao afirmar a centralidade das vivências negras e indígenas na produção do conhecimento, Gonzalez reformula o processo de ensino-aprendizagem ao reconhecer as matrizes culturais que compõem o país. Esse movimento evidencia que o processo formativo envolve a construção de identidades, vínculos, pertencimento e não apenas a transmissão de conteúdos. Como será aprofundado na próxima seção, a amefricanidade se apresenta como potencial pedagógico capaz de romper paradigmas coloniais, reconfigurando o currículo, as práticas docentes e as relações escolares, consolidando a educação como espaço democrático e plural.

AMEFRICANIDADE COMO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO DECOLONIAL

O conceito de amefricanidade, desenvolvido por González (1988) é uma categoria político-cultural fundamental que se contrapõe à ideologia racista que historicamente impôs uma suposta superioridade branca. Essa supremacia se apoia em um modelo de conhecimento ocidental que se pretende universal e estabelece o branco como referência essencial. A amefricanidade contribui para superar a subalternidade imposta ao povo negro, garantindo que ele seja reconhecido e também se reconheça como sujeito pleno, retomando aquilo que lhe foi negado: sua intelectualidade, humanidade e cultura. Além disso, busca evidenciar o racismo estrutural e muitas vezes invisibilizado, presente nas relações sociais, de trabalho, econômicas e institucionais. Essa perspectiva é especialmente relevante em uma sociedade que insiste em negar o racismo ao perpetuar o mito da igualdade racial.

A *amefricanidade* não se limita ao sentido geográfico. O conceito abrange o continente como um todo — Sul, Central, Norte e Insular — propondo que a América seja vista como "América" (GONZALEZ, 2020, p. 122). Ela busca superar as limitações impostas por termos como "afroamericano", que era aplicado primariamente aos Estados Unidos. Ao ser uma categoria político-cultural, a *amefricanidade* implica um programa político mais consciente. Seu valor reside em resgatar uma unidade específica que foi historicamente negada pela fragmentação do continente. Essa categoria traz epistemologias negras para o centro do conhecimento ao considerar o processo integral da amefricanidade, que inclui a adaptação cultural, a resistência, a reinterpretação e a criação de novas formas.

Gonzalez explica que, no Brasil, o racismo se manifesta através da "neurose cultural brasileira", caracterizada pelo racismo de denegação. A denegação ocorre quando o indivíduo, mesmo reconhecendo o sentido de certos desejos, permanece em sentimentos que levam ao recalcado, e continua a defender o ato que nega a pertença. Esse racismo atua de forma a alienar o indivíduo da sua própria experiência e identidade (GONZALES, 2020, p. 75). O racismo denegado é mantido pela ideologia da democracia racial. O conceito de *amefricanidade* se volta criticamente contra aqueles que defendem o testemunho vivo da mestiçagem ao mesmo tempo em que negam fazer ou dizer a "democracia racial" brasileira. Embora o mito da democracia racial procure passar a ideia de que todos os cidadãos são iguais, na prática, eles não são tratados de forma igual. Essa ideologia é a forma específica como a opressão se manifesta na América Latina luso-espanhola, contrastando com o racismo aberto, que se desenvolveu em maior potencial nos países de colonização anglo-saxônica e holandesa, neles há segregação explícita (como o *apartheid*) (GONZALEZ, 2020, p. 118-119).

O racismo é estruturalmente presente na cultura brasileira, estabelecendo uma hierarquia racial e cultural. Nessa hierarquia, o branco é colocado como superior e o não-branco como inferior. Essa distinção se manifesta na subordinação das culturas de matriz africana, onde a cultura branca é colocada no lugar do culto e do intelectual e a ela é atribuída excelência. Enquanto a cultura negra, enquanto pertencente a seu povo e portanto ainda não apropriada pelos brancos é considerada inferior e marginalizada. Essa contribuição é classificada como "cultura popular", "folclore nacional" ou, no máximo, "sobrevivência" da cultura. É relegada a um lugar do "místico" ou "primitivo" (GONZALEZ, 2020, p.116). Gonzalez detalha essa hierarquia: o racismo estabelece que a razão foi determinada ao branco, enquanto ao negro foi atribuída a emoção. O negro é frequentemente associado ao "obscuro" e ao "sem substância própria", sendo visto como tendo uma "natureza sub-humana" (GONZALEZ, 2020, p.123).

Outro ponto relevante que cabe destacar é que as contribuições dos povos não brancos, quando despossuídas de suas origens e contextos, são incorporadas ao pensamento branco e 'neutralizadas', é o que ocorre a chamada 'pilhagem epistemológica', assim definida por Freitas:

Chamamos de pilhagem epistemológica uma das perversões do epistemicídio que consiste na subtração ou apropriação de elementos constitutivos dos saberes subalternos (aqueles que constituem as cosmogonias indígenas, africanas, negro-brasileiras ou as tecnologias sociais e linguísticas dos pobres) sem qualquer agenciamento e muitas vezes mesmo [sem] referência dos sujeitos dessas gnosés. Nesse sentido, é pilhagem, porque saqueia-se o outro naquilo que se

reconhece como mais valioso incorporando em seu repertório como estratégia de projeção individual ou de um grupo completamente diferente daquele que gestou os saberes em foco (FREITAS, 2016, p. 39).

Gonzalez cita frase atribuída ao humorista Millôr Fernandes “Sorte que não temos isso no Brasil, não temos preconceito no Brasil, não temos racismo no Brasil, porque aqui o negro conhece o seu lugar. Mas que lugar seria esse? Como demonstra o Atlas do Estado Brasileiro (IPEA, 2025), quanto maior o salário, menor a ocupação de cargos públicos por mulheres negras. Ainda sobre os dados do 2º trimestre, os ocupados eram 101,8 milhões de pessoas, 38,6% estavam na informalidade (assalariado sem registro, conta própria sem CNPJ, emprego doméstico sem carteira). Para homens negros a taxa é de 44,1%, 9,5% mais que entre homens não negros. Já para mulheres negras é 41%, 9,1% maior que para mulheres não negras. Quantos negros tem no judiciário? quantos são “clientes” do sistema penal?

Além de não reconhecer a presença negra na formação cultural e social, a sociedade brasileira nega ou ao menos dificulta de maneira estrutural a presença negra nos espaços de decisão e de produção de conhecimento. E é justamente nesse ponto que o debate retorna ao campo educacional. Quando a escola reproduz narrativas que silenciam os saberes afro-brasileiros e indígenas, ela participa da continuidade de um epistemicídio, que se dá tanto pela exclusão da história negra, quanto pela desqualificação de sua potência intelectual. Conforme afirma Sueli Carneiro:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (CARNEIRO, 2023, p. 120)

Diante desse quadro, torna-se necessário reconhecer a história da população negra e reconstruir o imaginário sobre o universo afro-brasileiro, evidenciando a riqueza de sua sabedoria e a amplitude de sua contribuição civilizatória. Esse reconhecimento exige compreender a história negra em sua totalidade, rompendo com visões fragmentadas que

reduzem suas experiências. As dimensões éticas, estéticas, espirituais, políticas, corporais e sociais fazem parte de uma concepção ampla da existência e não podem ser dissociadas. Assim, tratar da história e da cultura afro-brasileira deve ser incorporado ao processo educativo como elemento constitutivo e estruturante, e não como acréscimo secundário ou mera celebração pontual.

Gonzalez discorre que a educação brasileira reproduz visões depreciativas sobre a população negra tanto por meio dos conteúdos escolares quanto por uma estética racista reforçada pela mídia. Esse conjunto de ideologias induz crianças a associarem o homem branco e burguês ao ideal de sucesso. As consequências desse processo são a rejeição, a vergonha e a perda de identidade, que atingem com maior intensidade as meninas negras. Esse cenário ajuda a explicar um dos fatores que contribuem para as elevadas taxas de evasão escolar, já que muitas crianças, ao se depararem com um ambiente hostil e discriminatório, abandonam os estudos (GONZALEZ, 2020, p. 217).

É nesse cenário que a articulação entre educação, cidadania e raça, deve ser compreendida para além de um ajuste conceitual ou de um tratamento meramente teórico. Deve ser entendida como postura política e pedagógica que reconhece a centralidade do sujeito concreto no processo educativo. Nesse sentido, não é suficiente que a escola conheça o aluno apenas em seu desempenho em sala de aula e no cotidiano escolar. É necessário estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e conhecimento escolar (GOMES, 2023, p. 91).

O meio sociocultural fornece as bases para a inserção dos sujeitos no mundo, pois é nele que se constituem tradições, costumes, valores e crenças que, muitas vezes, entram em choque com os valores escolares. Para o estudante negro, é nesse ambiente que se desenvolve o processo de construção das identidades sociais, sendo a identidade racial uma de suas dimensões centrais. Reconhecer, respeitar e trabalhar pedagogicamente essas experiências é condição necessária para que a escola avance na construção de uma educação democrática (GOMES, 2023, p. 91).

Nesse sentido, a amefricanidade, formulada por Lélia Gonzalez, constitui um paradigma epistemológico e pedagógico decolonial capaz de reconfigurar o modo como o conhecimento é produzido e legitimado no espaço escolar. Essa perspectiva valoriza a oralidade, a memória, a ancestralidade e o corpo como fontes legítimas de saber, rompendo com a lógica eurocêntrica que hierarquiza formas de conhecer. Integrada ao processo de ensino-aprendizagem, ela oferece fundamentos para uma pedagogia decolonial, que insere a

história e a cultura afro-brasileira no centro da formação escolar, reconhecendo a população negra como produtores de conhecimento e como sujeito ativo da construção das sociedades. Assim, a Amefricanidade afirma uma prática educativa orientada pela ancestralidade e pela memória

AMEFRICANIDADE, DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA RACIAL

A categoria político-cultural de amefricanidade, proposta por Gonzalez (1988), constitui-se, enquanto paradigma epistemológico e pedagógico, em uma potente lente analítica capaz de desarticular a matriz colonial subjacente às estruturas sociais e jurídicas, promovendo uma reorientação na compreensão e aplicação dos direitos humanos em direção à efetivação da justiça racial.

Para a jurista e professora Thula Pires (2017, p. 10), a amefricanidade representa uma oportunidade de repensar os direitos humanos, ampliando sua compreensão a partir de uma perspectiva afrocentrada, fundamentada nas vivências históricas das populações negras nas Américas, e possibilitando a reapropriação de seu sentido em favor dos sujeitos e das lutas que o projeto moderno-colonial historicamente subalternizou.

A crítica central recai sobre a concepção hegemônica de direitos humanos, assentada na defesa de seu caráter pretensamente universal e neutro, que abre espaço para uma apropriação hierarquizada dessa agenda e reforça as assimetrias de poder, perpetuando um sistema de dominação e opressão que legitima uma realidade social desigual e racialmente seletiva (PIRES, 2018, p. 67).

O ideário de universalidade e neutralidade “(re)produz hierarquizações entre seres humanos, saberes e cosmovisões, que precisam ser sufocadas e invisibilizadas para não colocarem em risco o desenvolvimento do projeto de dominação colonial que a sustenta” (PIRES, 2017, p. 3). Essa lógica pressupõe a existência de uma única concepção de natureza humana, centrada no padrão normativo do homem branco heterossexual, que ocupa o lugar do sujeito de direito, titular de respeito e merecedor de proteção por parte do Estado (PIRES, 2018, p. 66).

Os conceitos de zona do ser e zona do não-ser, desenvolvidos por Frantz Fanon (2008), demonstram como o projeto moderno-colonial mobilizou a categoria “raça” para instituir uma cisão ontológica entre humano e não humano: a zona do ser, associada ao sujeito

racional e civilizado, e a zona do não-ser, vinculada ao outro desumanizado, considerado irracional e bárbaro:

A ontologia, quando se admite de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco. [...] O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p. 104).

A construção dos direitos humanos pautou-se pela experiência da zona do ser e, no Brasil, aliada ao mito da democracia racial, tornou as ferramentas jurídicas e as políticas institucionais incapazes de responder aos processos de violência que incidem sobre a zona do não-ser (PIRES, 2018, p. 66).

Do ponto de vista da estruturação e aplicação da norma, as experiências de violência que recaem esporadicamente na zona do ser definem quando podem ser reconhecidas e delimitam os contornos da proteção jurídica. Para além desse alcance, são ignoradas ou legitimadas, conservando a estrutura jurídica colonial que opera sob uma lógica de exclusão racial, disfarçada de proteção universal (PIRES, 2018, p. 66).

No contexto educacional brasileiro, essa cisão ontológica da zona do não-ser se manifesta duplamente: na exclusão material (baixa escolaridade, evasão, qualidade precária das escolas quilombolas e periféricas) e na exclusão subjetiva e epistêmica (violência simbólica, apagamento da história africana e afro-brasileira, e o silenciamento das identidades negras dentro da escola). Por essa razão, no direito à educação, universalizar significa consolidar uma hegemonia epistêmica eurocêntrica, estruturada e interpretada através do prisma da branquitude, que eleva o status do conhecimento como atributo exclusivo da zona do ser e desqualifica saberes produzidos por segmentos negros, oferecendo suporte à desumanização ontológica de sujeitos racializados e à hierarquização de suas culturas (REIS, 2022, p. 5).

Os direitos humanos, nos termos em que foram construídos, reproduzem a colonialidade do ser, do poder e do saber, atuando apenas em favor daqueles para os quais foram concebidos e mostrando-se complacentes com a exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos sistematicamente inviabilizados (PIRES, 2019, p. 71). Por trás de uma suposta neutralidade e da afirmação de uma igualdade formal, o impacto de sua aplicação no enfrentamento das desigualdades raciais permanece esvaziado (PIRES, 2018, p. 72).

Diante disso, depreende-se que a categoria da amefricanidade oferece caminhos promissores para o redimensionamento dos direitos humanos, ao introduzir a questão racial no cerne do debate jurídico e político. Sob essa perspectiva, atores historicamente marginalizados passam a atuar de forma ativa na produção normativa, seja como agentes políticos ou sujeitos de direito, gerando respostas mais eficazes e diretas às múltiplas formas de violência que afetam desproporcionalmente a zona do não ser.

Nesse sentido, propõe-se uma reorientação da agenda dos direitos humanos guiada pelas experiências negras nas Américas, que expressam produção de saberes e práticas de resistência diante das estruturas de exclusão, das quais emergem novas formas de vivenciar e de pensar o Direito, “Não disputamos a possibilidade de sermos incluídos (sempre de maneira controlada) na noção de sujeito de direito que está posta; disputamos a possibilidade de produzir o direito, o Estado e a política a partir do nosso lugar e nos nossos termos.” (PIRES, 2018, p. 73).

O desenvolvimento de uma pedagogia amefricana inspira modelos de educação emancipatórios, distintos dos processos de normalização, disciplina e manutenção de privilégios que a pretensa universalidade consolida. Parte-se, assim, de um paradigma contra-hegemônico voltado à reconstrução epistêmica fundada em outros saberes e experiências históricas, “Essas reorientações têm por objetivo responder ao mundo herdado, e não ao mundo idealizado pelas declarações de direitos humanos.” (PIRES, 2018, p. 73).

Sendo assim, trata-se de uma categoria epistêmica-metodológica que possibilita a reapropriação dos direitos humanos, orientada por uma nova racionalidade jurídica, capaz de produzir um sistema normativo que emerge dos próprios processos de desumanização vivenciados na zona do não-ser e que responde às complexidades das violências que incidem sobre corpos não brancos.

Deve-se buscar racializar a discussão sobre direitos humanos, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, como forma de politizá-la, permitindo seu reordenamento a partir de uma perspectiva afrocentrada, comprometida também com os atravessamentos entre raça, classe, gênero e sexualidade enquanto dimensões estruturantes das relações intersubjetivas e institucionais. Desse modo, delineia-se uma concepção de direitos humanos aberta à pluralidade de modos de ser e de estar no mundo, capaz de abarcar os múltiplos corpos, experiências e cosmovisões que compõem o tecido social, promovendo uma práxis verdadeiramente inclusiva e democrática.

CONCLUSÃO

A análise demonstrou que a colonialidade do saber, estruturada em epistemologias eurocêntricas, promove o apagamento da contribuição histórico-cultural dos povos negros nas Américas, perpetuando a exclusão e as desigualdades raciais no ambiente escolar.

Nesse cenário, a categoria político-cultural de amefricanidade emerge como um paradigma epistemológico contra-hegemônico capaz de desarticular a matriz moderno-colonial de ensino, propondo uma inversão do olhar: do sujeito colonizador para o sujeito colonizado, restituindo-lhe a condição de produtor de conhecimento e agente de transformação.

A amefricanidade, ao articular saberes ancestrais, oralidade e práticas de resistência, revela-se não apenas como categoria analítica, mas como prática política e pedagógica de libertação. Ela desloca o eixo da racionalidade ocidental e recoloca no centro do processo educativo a experiência da zona do não-ser, onde se formam identidades, memórias e modos próprios de existência silenciados pelo projeto moderno-colonial.

Sob essa perspectiva, o direito humano à educação deve ser compreendido como um espaço de re-humanização, capaz de garantir a participação ativa da população negra em sua produção e aplicação, a partir de suas experiências históricas, processos de resistência, conhecimentos e fazeres que desafiem os ideários de universalidade e neutralidade. A pedagogia amefricana, ao promover o reencontro do sujeito negro com sua história, não apenas combate o epistemicídio, mas propõe uma pedagogia da dignidade, em que o aprender é também um ato de resistência e reconstrução coletiva.

Assim, conclui-se que a categoria político-cultural de amefricanidade oferece caminhos concretos para a efetivação de um direito à educação democrático, integrando os princípios da equidade, da memória e da ancestralidade como pilares de uma justiça racial ativa. Para além de uma proposta teórica, ela se apresenta como um projeto político de descolonização dos saberes, das práticas e das subjetividades, capaz de refundar o próprio sentido de humanidade no campo educacional.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação – 2024**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=43499&t=resultados>. Acesso em 10 out. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Atlas do Estado Brasileiro. Brasília: Ipea, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos humanos e Améfrica Ladina: Por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico. **Lasa Forum**, 50:3, p. 69-74, 2019. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/dossier-lelia-gonzalez-7.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Racializando o debate sobre direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 65–75, dez. 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-thula-pires.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Direitos humanos traduzidos em pretuguês**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2017. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499473935_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_ThulaPires.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>. Acesso em: 17 out. 2025.