

EDUCAÇÃO DECOLONIAL AFROCENTRADA – DA “DESCOLONIZAÇÃO DO SER” DE FRANTZ FANON À “AFROCENTRICIDADE” DE MOLEFI KETE ASANTE – REEXISTÊNCIA NEGRA E RECONSTRUÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO-PEDAGÓGICO A PARTIR DA CENTRALIDADE AFRICANA

DECOLONIAL AFROCENTRIC EDUCATION – FROM FRANTZ FANON’S “DECOLONIZATION OF BEING” TO MOLEFI KETE ASANTE’S “AFROCENTRICITY” – BLACK REEXISTENCE AND THE RECONSTRUCTION OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL SUBJECT FROM THE AFRICAN CENTRALITY

EDUCACIÓN DECOLONIAL AFROCENTRADA – DE LA “DESCOLONIZACIÓN DEL SER” DE FRANTZ FANON A LA “AFROCENTRICIDAD” DE MOLEFI KETE ASANTE – REEXISTENCIA NEGRA Y RECONSTRUCCIÓN DEL SUJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DESDE LA CENTRALIDAD AFRICANA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-027>

Data de submissão: 02/09/2025

Data de publicação: 02/10/2025

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Jefferson Fellipe Jahnke

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

Ualisson Cleiton de Araújo Carvalho

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Del Sol (UNADES)

E-mail: ualisson.cac@gmail.com

Clecio Leonardo Mendes Araújo

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: cleonardo1605@gmail.com

Moisaniel Oliveira Pinheiro

Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia

Instituição: Universidade Federal do Pará

E-mail: moizanieluva@gmail.com

Ana Flávia Costa Eccard

Doutor em Filosofia e Direito

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: anaeccard@gmail.com

Paulo Roberto Pergentino das Candeias

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: prpcandeias@gmail.com

Angélica Bittencourt Galiza

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: janessgbi@hotmail.com

Sylvain Mbohhou

Doutor em História da África e Relações Internacionais

Instituição: University of Dschang (UDS)

E-mail: sylvain.mbohhou@yahoo.com

Wendelson Pereira Pessoa

Doutor em Direito

Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG)

E-mail: wendelson.pessoa@trfl.jus.br

José René Câmara Júnior

Doutorando em História

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: renecamara jr@gmail.com

Walesson Gomes da Silva

Doutor em Sociais e Humanidades

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: walesson@ufpa.br

Ícaro Dias Cruz

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

E-mail: icaroped05@gmail.com

Bianca Blandino Florentino

Mestra em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

E-mail: biancablandino29@gmail.com

RESUMO

A emergência de perspectivas decoloniais no campo da educação tem desafiado as estruturas eurocentradas que historicamente moldaram currículos, práticas pedagógicas e subjetividades docentes e discentes. Nesse horizonte, o pensamento de Frantz Fanon, ao propor a “descolonização do ser”, e a teoria da “Afrocentricidade”, desenvolvida por Molefi Kete Asante, convergem como eixos centrais para uma pedagogia que reconstrói a experiência negra a partir de referenciais próprios, rompendo com narrativas hegemônicas que invisibilizam a centralidade africana. A reexistência negra, entendida como processo de resistência e reinvenção, torna-se, assim, um princípio estruturante para a reconstrução do sujeito político-pedagógico. O objeto deste artigo é analisar as interfaces entre a descolonização fanoniana e a afrocentricidade asantiana como fundamentos para uma educação decolonial afrocentrada. Busca-se compreender como tais referenciais podem sustentar práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, denunciem os efeitos históricos do colonialismo sobre corpos e subjetividades negras e anunciem caminhos de reconstrução identitária, cultural e política pela centralidade africana. A pergunta de partida que guia esta investigação é: de que maneira a articulação entre a “descolonização do ser”, proposta por Frantz Fanon, e a “Afrocentricidade”, formulada por Molefi Kete Asante, pode fundamentar uma pedagogia de reexistência negra que repositone a educação como espaço de emancipação, reconhecimento e reconstrução do sujeito político-pedagógico a partir da centralidade africana? Teoricamente, fizemos uso centralmente das obras de Fanon (1980; 2008; 2015; 2022) e Asante (2000; 2006; 2009; 2013; 2024), orbitando através do diálogo das obras de Ngũgĩ wa Thiong’o (2009; 2011; 2020), Sembène (1960), Ndlovu-Gatsheni (2016; 2020), Falola (2003), Rodney (1981), Nyerere (1968), Nkrumah (1965; 2018), Wiredu (2004), Mbembe (2012; 2017), Diop (1974; 1990), Achebe (1958; 2000), Diouf (2013), Cabral (1969; 1983; 2020), Mazrui (1986), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A investigação demonstrou que a articulação entre a descolonização do ser, em Fanon, e a Afrocentricidade, em Asante, constitui um fundamento sólido para a construção de uma “pedagogia de reexistência” negra. Constatou-se que a reexistência, ao unir resistência e reinvenção, oferece instrumentos para repositonar a centralidade africana como eixo identitário, cultural e político da educação. Evidenciou-se, ainda, que os conceitos de Pedagogia da Centralidade e Reexistência Epistemológica ampliam as possibilidades de formação docente e discente crítica, ao transformarem a escola de aparelho colonial em espaço de emancipação. Em consequência disso, a pesquisa apontou a importância de práticas pedagógicas que valorizem a memória, a ancestralidade e a práxis emancipatória. Assim, conclui-se que a educação decolonial afrocentrada é caminho estratégico para reconstruir o sujeito político-pedagógico a partir da centralidade africana.

Palavras-chave: Educação Decolonial. Afrocentricidade. Reexistência Negra. Frantz Fanon. Molefi Kete Asante.

ABSTRACT

The emergence of decolonial perspectives in the field of education has challenged the Eurocentric structures that have historically shaped curricula, pedagogical practices, and teacher and student subjectivities. Within this horizon, the thought of Frantz Fanon, through the proposal of the “decolonization of being,” and the theory of “Afrocentricity,” developed by Molefi Kete Asante, converge as central axes for a pedagogy that reconstructs the Black experience based on its own references, breaking with hegemonic narratives that render African centrality invisible. Black reexistence, understood as a process of resistance and reinvention, thus becomes a structuring principle for the reconstruction of the political-pedagogical subject. The aim of this article is to analyze the interfaces between Fanonian decolonization and Asantian Afrocentricity as foundations for a

decolonial Afrocentric education. It seeks to understand how such frameworks can sustain pedagogical practices that both denounce the historical effects of colonialism on Black bodies and subjectivities and announce pathways of identity, cultural, and political reconstruction through African centrality. The guiding research question is: how can the articulation between Frantz Fanon's "decolonization of being" and Molefi Kete Asante's "Afrocentricity" provide the foundation for a pedagogy of Black reexistence that repositions education as a space of emancipation, recognition, and reconstruction of the political-pedagogical subject from the perspective of African centrality? Theoretically, this study draws mainly on the works of Fanon (1980; 2008; 2015; 2022) and Asante (2000; 2006; 2009; 2013; 2024), engaging in dialogue with the works of Ngũgĩ wa Thiong'o (2009; 2011; 2020), Sembène (1960), Ndlovu-Gatsheni (2016; 2020), Falola (2003), Rodney (1981), Nyerere (1968), Nkrumah (1965; 2018), Wiredu (2004), Mbembe (2012; 2017), Diop (1974; 1990), Achebe (1958; 2000), Diouf (2013), Cabral (1969; 1983; 2020), Mazrui (1986), among others. The research is qualitative (Minayo, 2007), descriptive and bibliographic (Gil, 2008), and employs a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The study demonstrated that the articulation between Fanon's decolonization of being and Asante's Afrocentricity constitutes a solid foundation for building a pedagogy of Black reexistence. It was found that reexistence, by uniting resistance and reinvention, offers instruments to reposition African centrality as the identity, cultural, and political axis of education. It also became evident that the concepts of Pedagogy of Centrality and Epistemological Reexistence broaden the possibilities of critical teacher and student formation by transforming the school from a colonial apparatus into a space of emancipation. Consequently, the research pointed to the importance of pedagogical practices that value memory, ancestry, and emancipatory praxis. Thus, it is concluded that decolonial Afrocentric education is a strategic path to reconstruct the political-pedagogical subject from African centrality.

Keywords: Decolonial Education. Afrocentricity. Black Reexistence. Frantz Fanon. Molefi Kete Asante.

RESUMEN

La emergencia de perspectivas decoloniales en el campo de la educación ha desafiado las estructuras eurocéntricas que históricamente moldearon los currículos, las prácticas pedagógicas y las subjetividades docentes y discentes. En este horizonte, el pensamiento de Frantz Fanon, al proponer la "descolonización del ser", y la teoría de la "Afrocentricidad", desarrollada por Molefi Kete Asante, convergen como ejes centrales para una pedagogía que reconstruye la experiencia negra a partir de referentes propios, rompiendo con narrativas hegemónicas que invisibilizan la centralidad africana. La reexistencia negra, entendida como proceso de resistencia y reinención, se convierte así en un principio estructurante para la reconstrucción del sujeto político-pedagógico. El objeto de este artículo es analizar las interfaces entre la descolonización fanoniana y la afrocentricidad asantiana como fundamentos para una educación decolonial afrocentrada. Se busca comprender cómo tales marcos pueden sostener prácticas pedagógicas que, al mismo tiempo, denuncien los efectos históricos del colonialismo sobre los cuerpos y subjetividades negras y anuncien caminos de reconstrucción identitaria, cultural y política mediante la centralidad africana. La pregunta de partida que guía esta investigación es: ¿de qué manera la articulación entre la "descolonización del ser", propuesta por Frantz Fanon, y la "Afrocentricidad", formulada por Molefi Kete Asante, puede fundamentar una pedagogía de reexistencia negra que repositone la educación como espacio de emancipación, reconocimiento y reconstrucción del sujeto político-pedagógico desde la centralidad africana? Teóricamente, se utilizaron principalmente las obras de Fanon (1980; 2008; 2015; 2022) y Asante (2000; 2006; 2009; 2013; 2024), en diálogo con los trabajos de Ngũgĩ wa Thiong'o (2009; 2011; 2020), Sembène (1960), Ndlovu-Gatsheni (2016; 2020), Falola (2003), Rodney (1981), Nyerere (1968), Nkrumah (1965; 2018), Wiredu (2004), Mbembe (2012; 2017), Diop (1974; 1990), Achebe

(1958; 2000), Diouf (2013), Cabral (1969; 1983; 2020), Mazrui (1986), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptiva y bibliográfica (Gil, 2008), y se apoyó en un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). La investigación demostró que la articulación entre la descolonización del ser, en Fanon, y la afrocentricidad, en Asante, constituye un fundamento sólido para la construcción de una pedagogía de reexistencia negra. Se constató que la reexistencia, al unir resistencia y reinención, ofrece instrumentos para reposicionar la centralidad africana como eje identitario, cultural y político de la educación. Se evidenció, además, que los conceptos de Pedagogía de la Centralidad y Reexistencia Epistemológica amplían las posibilidades de formación docente y discente crítica, al transformar la escuela de aparato colonial en espacio de emancipación. En consecuencia, la investigación señaló la importancia de prácticas pedagógicas que valoren la memoria, la ancestralidad y la praxis emancipatoria. Así, se concluye que la educación decolonial afrocentrada es un camino estratégico para reconstruir el sujeto político-pedagógico desde la centralidad africana.

Palabras clave: Educación Decolonial. Afrocentricidad. Reexistencia Negra. Frantz Fanon. Molefi Kete Asante.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DESCOLONIZAÇÃO DO SER E AFROCENTRICIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DE REEXISTÊNCIA NEGRA

Desde a expansão colonial, a escola se consolidou como o espaço privilegiado de imposição do pensamento europeu, funcionando como uma engrenagem de legitimação da ideia de superioridade cultural do Ocidente. Assim, a educação se transformou em instrumento de reprodução das estruturas coloniais, convertendo práticas locais em sinais de atraso e impondo um modelo universal que negava a pluralidade de saberes. Logo, convém observar que, segundo Ndlovu-Gatsheni (2020, p. 8), “[...] o colonialismo transformou diretamente as estruturas sociais indígenas pré-coloniais, fazendo-as servir ao projeto capitalista colonial de dominação e exploração”. Além disso, importa sublinhar que o currículo, organizado sob a hegemonia das línguas coloniais, reforçava a marginalização de outras matrizes culturais, de modo que as epistemologias africanas eram sistematicamente deslocadas para as margens. Como recorda Molefi Kete Asante, “[...] as respostas e ações africanas, no entanto, têm sido examinadas com demasiada frequência a partir de perspectivas eurocêntricas” (2006, p. 27). Ainda assim, é fundamental ressaltar que a instituição escolar não se limitava a ensinar conteúdos, mas reproduzia um modo de vida e um horizonte de mundo, no qual a Europa aparecia como origem e medida de toda a humanidade. E não se pode ignorar que essa forma de ensino era também uma “pedagogia da invisibilização”, pois convertia a centralidade africana em ausência, substituía a memória comunitária pela narrativa imperial e fazia da sala de aula um prolongamento da ordem colonial. Em consequência disso, a educação eurocentrada estruturou-se como um campo de silenciamento, uma vez que “[...] a descolonização, que se propõe transformar a ordem do mundo, é um programa de desordem absoluta [...] é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas” (Fanon, 2022, p. 25), e justamente por isso a escola tornou-se uma arena de disputa entre o apagamento imposto e a resistência latente. Rodney (1981, p. 69-73):

Nem todos os educadores e administradores coloniais assumiam conscientemente a posição de que o africano deveria ser educado para ser melhor escravizado. Pelo contrário, muitos deles pensavam estar prestando um grande favor aos africanos; e havia alguns suficientemente esclarecidos para perceber que havia espaço para elaborar um programa escolar menos distante da realidade africana. Em 1928, até mesmo o ministro francês da educação ficou chocado ao saber que os africanos eram ensinados de que os gauleses, seus antepassados, tinham olhos azuis. A partir da década de 1920, tanto a Grã-Bretanha quanto a França produziram educadores e comissões educacionais coloniais que defendiam maior relevância dos programas de ensino na África. Também apresentaram sugestões como o uso de línguas locais nas escolas primárias, mais educação para meninas e o fim da orientação escolar voltada apenas para cargos burocráticos. No entanto, a natureza aparentemente progressista dessas recomendações não podia mudar o fato de que a educação colonial era um instrumento a

serviço da classe capitalista europeia em sua exploração da África. Qualquer que fosse o pensamento ou ação dos educadores coloniais, isso não poderia alterar esse fato básico¹.

Dessa maneira, à medida que os projetos coloniais começaram a ser questionados, emergiram vozes que denunciavam a permanência das lógicas coloniais mesmo após a independência política, apontando que a descolonização formal não havia eliminado os mecanismos de dominação epistêmica. Dessa forma, foi se consolidando uma “virada decolonial”, marcada pelo questionamento profundo dos currículos escolares coloniais, dos cânones eurocentrados e das metodologias excludentes. Em outras palavras, surgia a necessidade de reinserir a África e a diáspora como produtoras legítimas de conhecimento, tensionando os lugares ocupados pelo pensamento ocidental. Como afirma Achille Mbembe: “[...] a colonização nunca se limitou ao controle político e econômico, mas incidiu de forma direta na capacidade de imaginar, de falar e de existir” (2012, p. 14). Desse modo, a decolonialidade não representava apenas um movimento acadêmico, mas uma pauta de reexistência que se expressava em práticas políticas, artísticas e pedagógicas. De forma complementar, Ndlovu-Gatsheni destaca que “[...] o colonialismo deve ser entendido como um movimento social de dimensões epocais, que introduziu formações sociais massivas e duradouras” (2020, p. 6), lembrando que tais estruturas não desapareceram com as independências, mas foram incorporadas às novas realidades. Assim sendo, o campo da educação tornou-se um dos principais territórios dessa disputa, pois era nele que se definia quem tinha legitimidade para ensinar e que conhecimentos deveriam ser transmitidos. Além disso, é importante observar que o debate decolonial recolocou em cena a centralidade dos saberes afro-diaspóricos, reconhecendo que as cosmologias africanas sempre foram mais do que resistência: eram também reinvenção e criatividade, capazes de gerar novas epistemologias. E ainda, ao questionar os currículos coloniais, os intelectuais decoloniais abriram espaço para que práticas de reexistência negra fossem incorporadas como princípio de transformação pedagógica. Assim, destaca-se que esse movimento não se limitou ao campo teórico, mas se traduziu em propostas educativas concretas, em reconfigurações curriculares e em metodologias que buscavam devolver à África o seu lugar de centro de enunciação. Portanto, a emergência das perspectivas decoloniais deve ser compreendida como um processo que, ao mesmo tempo, denuncia as continuidades coloniais e afirma novas formas de produzir e legitimar saberes.

Ao refletir sobre o colonialismo, Frantz Fanon trouxe para o centro do debate a necessidade de compreender a colonização como um processo que atinge não apenas as estruturas materiais, mas também a interioridade, a subjetividade e a forma como o sujeito colonizado se reconhece. Assim,

¹ Tradução nossa.

convém destacar que a alienação cultural não era para Fanon um fenômeno secundário, mas uma dimensão central da dominação, pois o colonizado era levado a negar sua própria história e sua humanidade. Desse modo, a “descolonização do ser” aparece como um rompimento radical com as formas de inferiorização impostas, um movimento que ultrapassa o campo político e adentra o terreno existencial. Logo, é fundamental observar que, nesse sentido, o autor via a libertação como uma criação de homens novos, não como uma simples substituição de elites, mas como uma transformação subjetiva que implicava a recusa da alienação. Fanon escreve que “[...] o colonizado que aceita interiormente a lógica do colonizador carrega em si as marcas da servidão, e sua libertação começa pelo gesto de recusar ser objeto” (2008, p. 33). E ainda, cabe ressaltar que essa dimensão subjetiva não era apenas uma reflexão filosófica, mas articulava-se à experiência histórica concreta das lutas de libertação africanas, nas quais a insurgência contra o domínio colonial também era a insurgência contra a inferiorização simbólica. Por isso, a crítica fanoniana à alienação cultural se tornou um ponto de partida para pensar a educação, a psicologia e a política, indicando que não basta derrubar o poder externo, é preciso reconstruir o ser em sua inteireza. E de igual maneira, ao trazer à tona as cicatrizes do racismo, Fanon expôs que a violência colonial não se limitava aos exércitos ou às administrações, mas se infiltrava no cotidiano, no corpo e na mente, tornando indispensável um processo de cura coletiva. Dito isso, a descolonização do ser, em Fanon, significa que libertar-se é também resgatar a si mesmo, recusar a máscara, restituir a dignidade roubada e construir novas formas de humanidade.

No campo do pensamento africano contemporâneo, Molefi Kete Asante introduziu a Afrocentricidade como paradigma epistemológico e político, reposicionando a África no centro de sua própria produção de saber. Em consequência disso, não se trata apenas de uma teoria acadêmica, mas de uma proposta de reorganização da consciência, que busca devolver ao sujeito africano a condição de agente e não de objeto. Asante (2009, p. 15) observa: “[...] o paradigma afrocentrista é uma mudança revolucionária de pensamento proposta como ajuste estrutural à desorientação negra, à descentralização e à falta de agência”. E ainda, ao formular esse deslocamento, ele sublinha que a pergunta central é imaginar como seriam as respostas africanas caso não houvesse a intervenção do colonialismo, ou seja, como se organizariam os vínculos, a espiritualidade e a cultura em sua própria centralidade. Em outro momento, o autor enfatiza que “[...] a Afrocentricidade é a substância de nossa regeneração porque está em linha com o que filósofos contemporâneos articularam como a melhor imagem e interesse do povo africano” (Asante, 2009, p. 31). Do mesmo modo, a Afrocentricidade opera como um princípio de “marcação” cultural, isto é, a capacidade de delimitar fronteiras simbólicas que resgatam heróis, símbolos e práticas que reafirmam a dignidade negra. Importa ressaltar que essa perspectiva ultrapassa os limites da teoria para se concretizar em práticas

pedagógicas, metodológicas e políticas, nas quais a centralidade africana atua como eixo organizador de todo o processo de conhecimento. Desse modo, ao recolocar a África como centro, a Afrocentricidade desafia diretamente a supremacia epistemológica ocidental, instaurando uma inversão que é também uma afirmação de poder cultural e político. E de forma complementar, a proposta de Asante sugere que toda definição é autobiográfica, pois o lugar de fala e de existência determina a interpretação do mundo, o que torna imprescindível assumir a África como centro da enunciação. Assim sendo, a Afrocentricidade constitui-se como horizonte metodológico e como filosofia de libertação, ressignificando o próprio ato de ensinar e de aprender a partir do protagonismo negro.

A Afrocentricidade, enquanto paradigma, não consiste meramente em acrescentar dados africanos a construtos europeus já existentes; trata-se de colocar os ideais africanos no centro de qualquer análise que envolva a cultura e o comportamento africanos. Essa mudança desafia a marginalização do pensamento africano e afirma que os africanos devem ser vistos como sujeitos da história, e não como objetos nas margens da história de outrem. Desse modo, a Afrocentricidade torna-se ao mesmo tempo um projeto corretivo e libertador, oferecendo uma base filosófica para a educação, a política e a expressão cultural. Ela coloca a questão fundamental sobre o que os africanos fariam, pensariam e criariam se nunca tivesse havido a interrupção colonial e, ao fazê-lo, reivindica a agência e a dignidade dos povos africanos (Asante, 2007, p. 36-37).

O presente artigo toma como objeto de investigação o diálogo entre as proposições de Frantz Fanon e Molefi Kete Asante, reconhecendo que ambos, em diferentes momentos históricos, formularam caminhos para a superação da colonialidade e para a construção de uma pedagogia política centrada na dignidade negra. Assim, a interface entre esses dois pensadores permite compreender que a descolonização do ser, proposta por Fanon, encontra continuidade e ampliação na Afrocentricidade, elaborada por Asante como eixo epistemológico. Assim, é importante destacar que Fanon (2008, p. 33) já afirmava: “[...] o colonizado que interioriza a lógica do colonizador carrega em si as marcas da servidão, e sua libertação começa pelo gesto de recusar ser objeto”, revelando que a emancipação está enraizada no reposicionamento subjetivo. Em outro registro, a partir de outro contexto, Asante assinala: “[...] torna-se legítimo perguntar: ‘De onde vem a irmã? Onde está o irmão? Você está comprometido com a superação da opressão?’” (2009, p. 19), demonstrando que a centralidade africana implica um compromisso prático, ético e político com a transformação. Convém observar que a escolha desse objeto, ou seja, o estudo da intersecção entre Fanon e Asante, justifica-se pela possibilidade de articular a crítica fanoniana à alienação com a proposta afrocentrista de recolocar a África no centro da produção de conhecimento. Dessa forma, a análise conjunta desses autores permite compreender que a reexistência negra não é apenas sobrevivência, mas também a reinvenção de horizontes pedagógicos e políticos que desafiam as estruturas coloniais. Além disso, o estudo dessas

interfaces possibilita pensar novas metodologias educativas que se orientam pela descolonização da subjetividade e pela centralidade da experiência africana, abrindo caminhos para uma pedagogia que reafirma a humanidade negada. Assim, o objeto do artigo consiste em mostrar que Fanon e Asante, ao se encontrarem em diálogo, oferecem uma chave potente para a reconstrução do sujeito político-pedagógico, tendo a reexistência negra como princípio de transformação.

Em meio às disputas contemporâneas sobre a educação e seus fundamentos, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de revisitar as propostas críticas formuladas por pensadores africanos, especialmente aqueles que articularam, em diferentes contextos, reflexões sobre subjetividade, cultura e emancipação. Assim, não apenas a crítica de Frantz Fanon ao processo de alienação cultural, mas também a proposição de Molefi Kete Asante de recolocar a África no centro de sua própria produção epistemológica, oferecem elementos decisivos para pensar a educação em chave decolonial. É nesse horizonte que se insere a pergunta que orienta esta pesquisa: de que maneira a articulação entre a “descolonização do ser”, proposta por Frantz Fanon, e a “Afrocentricidade”, formulada por Molefi Kete Asante, pode fundamentar uma pedagogia de reexistência negra que reposicione a educação como espaço de emancipação, reconhecimento e reconstrução do sujeito político-pedagógico a partir da centralidade africana? Em linhas gerais, convém lembrar que Fanon escreveu que “[...] a libertação não pode ser apenas política, mas deve ser vivida como ruptura interior, como transformação do próprio ser” (2015, p. 49), colocando em evidência a dimensão existencial da luta anticolonial. Do mesmo modo, Asante declara que “[...] a Afrocentricidade torna-se uma ideia revolucionária porque estuda conceitos, eventos e processos a partir do ponto de vista dos negros como sujeitos e não como objetos” (2009, p. 22), o que implica reposicionar toda a dinâmica da educação. Assim, esse diálogo entre Fanon e Asante abre caminhos para se pensar metodologias capazes de articular subjetividade e centralidade africana, deslocando o foco da escola como simples reprodutora do eurocentrismo para a possibilidade de torná-la um espaço de emancipação. Dessa forma, o contexto da pesquisa está marcado pela necessidade de buscar fundamentos teóricos que, enraizados na crítica anticolonial, possibilitem a construção de uma pedagogia que recuse a alienação e afirme a reexistência negra como horizonte político-pedagógico.

Diante desse contexto, ao aproximar os pensamentos de Frantz Fanon e Molefi Kete Asante, percebe-se que ambos compartilham uma preocupação central: a necessidade de devolver ao sujeito negro a capacidade de ser autor de sua própria história, recusando-se a permanecer no lugar de objeto construído pela colonialidade. Assim sendo, é possível afirmar que Fanon, ao discutir o processo de desumanização, indicava que a libertação exigia também um trabalho de reconstrução interior, pois “[...] o racismo não é apenas uma série de comportamentos, mas uma estrutura que se infiltra nas

consciências e molda a percepção que o negro tem de si mesmo” (2008, p. 91). De forma complementar, Asante, ao introduzir o paradigma afrocentrista, defende que “[...] quando o povo negro se vê como central e como agente de sua própria história, torna-se participante ativo, e não mais marginal, da experiência humana” (2006, p. 37). Em outras palavras, Fanon expôs o efeito corrosivo da alienação, enquanto Asante ofereceu um caminho metodológico para superar essa alienação, reposicionando a África como centro epistemológico. Dito isso, essa interface entre os dois autores não é apenas teórica, mas sugere implicações concretas para a educação, na medida em que convida à elaboração de currículos e práticas pedagógicas que afirmem o protagonismo negro. Além disso, convém observar que a convergência entre Fanon e Asante abre espaço para a formulação de novos conceitos educativos, nos quais a subjetividade emancipada se encontra com a centralidade africana como força organizadora da aprendizagem. E ainda, é fundamental destacar que essa relação oferece uma chave para pensar uma “pedagogia de reexistência”, isto é, uma pedagogia que não apenas resiste ao colonialismo, mas se refaz, se reinventa e se projeta como alternativa transformadora. Logo, esse diálogo, ao articular descolonização do ser e Afrocentricidade, apresenta-se como um campo fértil para repensar a educação, deslocando-a do lugar de reprodução da ordem colonial para o de reconstrução do sujeito político-pedagógico.

Neste sentido, ao pensar as contribuições conjuntas de Frantz Fanon e Molefi Kete Asante para a educação, torna-se evidente que o diálogo entre os dois aponta para uma metodologia de libertação que envolve tanto a dimensão existencial quanto a epistemológica. Não apenas se trata de romper com as estruturas de inferiorização subjetiva, como Fanon indicava, mas também de recolocar a África como centro da produção de saberes, como insistia Asante. Nesse sentido, o campo educacional ganha novas possibilidades, pois a pedagogia não é mais vista como repetição de conteúdos coloniais, mas como criação de horizontes emancipatórios. Logo, “[...] a descolonização é, de fato, a criação de homens novos, mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural; é o povo, pela sua luta e pelo seu sacrifício, que decide sobre sua validade” (Fanon, 2022, p. 37). Assim, é a luta que reorganiza a consciência, e é a consciência transformada que pode dar origem a práticas pedagógicas de libertação. Já Asante (2013, p. 44) afirma: “[...] a Afrocentricidade é uma orientação que exige que os africanos assumam sua localização histórica como ponto de partida de toda produção de conhecimento”, ou seja, a metodologia afrocentrista é também uma política de identidade e de enunciação. Dessa forma, a interface entre ambos permite pensar um currículo que não apenas critique o eurocentrismo, mas que ative práticas educativas fundamentadas na centralidade africana, com a oralidade, a memória e a ancestralidade como fontes legítimas de conhecimento. Na verdade, tais propostas metodológicas não se reduzem a adaptações superficiais, mas implicam a invenção de novos

conceitos que deem conta da experiência negra em sua plenitude. E ainda, convém destacar que a educação pensada nessa chave se torna um espaço de afirmação, em que a reexistência negra se estabelece como princípio estruturante, transformando o ato de ensinar e aprender em gesto político e cultural. Por isso, ao unir Fanon e Asante, vislumbra-se não apenas uma crítica, mas uma proposição: a formulação de uma pedagogia que coloque no centro a dignidade, a agência e a criação de novos mundos possíveis.

A Afrocentricidade é uma perspectiva intelectual paradigmática que privilegia a agência africana no contexto da história e da cultura africanas, de forma transcontinental e transgeracional. Isso significa que a qualidade da localização é essencial para qualquer análise que envolva a cultura e o comportamento africanos, seja literário ou econômico, seja político ou cultural. Nesse sentido, trata-se da cristalização de uma perspectiva crítica sobre os fatos. Não apresento a Afrocentricidade como um corpus fixo de ideias, como uma cosmovisão ou como um sistema fechado de crenças. É importante que evitemos qualquer mal-entendido reducionista sobre a natureza da interação humana e da criação da realidade. A ampla apropriação corporativa acadêmica em busca de uniformidade, enraizada na tradição da busca assertiva americana pela hegemonia no pensamento, leva ao inevitável confronto entre os afrocentristas e aqueles que gostariam de subsumir todas as novas ideias sob uma ou outra forma de eurocentrismo. Neste momento da história intelectual há uma leitura crítica e uma avaliação da Afrocentricidade em todas as disciplinas. Todos têm algo a dizer e, normalmente, o que dizem é crítico ao fato de que a Afrocentricidade aparece como estando ‘fora’ da corrente principal. O que se quer dizer com essa noção de estar ‘fora’ é que a Afrocentricidade traça sua herança teórica a ideias e autores africanos. Não se trata de uma ideia eurocêntrica porque, para que fosse, significaria que a Europa estaria atacando seu próprio patriarcado e senso de superioridade em linguagem, conteúdo e estrutura² (Asante (2007, p. 203).

Desse modo, ao colocar em diálogo as contribuições de Fanon e Asante, percebe-se que ambos convergem para a afirmação de que a resistência negra não pode ser compreendida apenas como sobrevivência diante da violência colonial, mas deve ser entendida como reexistência, isto é, como reinvenção de horizontes, práticas e identidades. Logo, a reexistência, nesse sentido, não significa apenas estar vivo apesar da opressão, mas produzir vida nova, fundar novos significados e reorganizar a experiência a partir da centralidade africana. Fanon já destacava: “[...] o processo de libertação não consiste em retornar ao passado, mas em criar uma nova humanidade que carrega em si a negação do colonialismo” (1980, p. 65). Essa ideia conecta-se de maneira profunda com a proposta afrocentrista, pois Asante sublinha em outro momento que “[...] toda definição é autobiográfica, e quando os africanos definem a si mesmos a partir de sua localização, produzem conhecimento capaz de regenerar suas comunidades” (2009, p. 28). Assim, de igual maneira, a reexistência negra torna-se princípio pedagógico, porque convida a educação a não apenas criticar a colonialidade, mas a inventar novas formas de ensinar e aprender, enraizadas nas memórias e cosmologias africanas. E ainda, vale ressaltar que esse princípio implica pensar a escola como espaço de produção de subjetividades libertas,

² Tradução nossa.

capazes de afirmar sua própria voz e de criar metodologias que se diferenciem da lógica de subordinação ocidental. Por isso, não se pode ignorar que a reexistência negra é, ao mesmo tempo, um gesto político e pedagógico, já que articula luta e criação, resistência e invenção, denúncia e anúncio de novos caminhos. Em consequência disso, a articulação entre Fanon e Asante permite compreender que uma educação pautada pela reexistência negra não é apenas reativa, mas, sobretudo, propositiva, abrindo trilhas para que a centralidade africana fundamente práticas educativas emancipatórias e de reconhecimento pleno da humanidade negra.

Assim, este artigo organiza-se em torno de quatro eixos centrais que estruturam o desenvolvimento da reflexão: o primeiro ponto discute a colonialidade da educação e a negação da centralidade africana, mostrando como a escola se tornou uma engrenagem de imposição cultural eurocêntrica. O segundo ponto explora a contribuição de Frantz Fanon para a compreensão da descolonização do ser, evidenciando como a libertação exige a superação das marcas de inferiorização subjetiva. O terceiro, por sua vez, apresenta a Afrocentricidade como horizonte epistemológico e político, recuperando as proposições de Molefi Kete Asante para o reposicionamento da África como centro da produção de saberes. O quarto ponto, de igual maneira, articula as interfaces entre Fanon e Asante, propondo uma metodologia de diálogo capaz de “gerar novos conceitos educativos” enraizados na experiência negra. É nesse percurso que a pesquisa se ancora, pois “[...] a colonização nunca se limitou a dominar corpos, ela buscou também colonizar a imaginação e os horizontes de futuro” (Mbembe, 2017, p. 29). Assim, a proposta é revisitar as críticas fanonianas e as proposições afrocentristas como base para um novo entendimento da pedagogia. Convém destacar ainda que, como observa Amílcar Cabral: “[...] recuperar a nossa história significa retomar o fio das lutas do povo, porque sem isso não há libertação verdadeira” (1979, p. 41). Portanto, a estrutura do artigo foi pensada para não apenas expor conceitos, mas para costurar vozes, tensionar perspectivas e abrir espaço para que uma pedagogia de reexistência negra se afirme como horizonte político, epistemológico e educativo, capaz de recolocar a África e sua diáspora no centro da reflexão crítica sobre a educação.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS QUALITATIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL AFROCENTRADA ENTRE FANON E ASANTE

A escolha pela abordagem qualitativa se mostra central neste estudo, pois é ela que possibilita compreender os significados mais profundos atribuídos às práticas e aos processos de reexistência negra no campo da educação. Logo, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, que se limitaria a mensurar dados, a qualitativa permite mergulhar nos sentidos, nos gestos e nas formas de viver e resistir que constituem a experiência decolonial afrocentrada. Minayo observa que “[...] a pesquisa

qualitativa responde a questões muito particulares, pois ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (2007, p. 21). Nesse mesmo sentido, Weber destaca que “[...] compreender significa apreender o sentido que os atores atribuem às suas ações em um dado contexto social” (1949, p. 56). Assim, compreender a articulação entre Fanon e Asante exigiu captar os significados que seus referenciais produzem no horizonte educativo, tanto no plano subjetivo quanto no plano epistemológico.

A pesquisa qualitativa é, antes de tudo, uma forma de compreender o mundo humano a partir da perspectiva dos participantes. Mais do que a simples mensuração de variáveis, ela busca apreender significados, intenções e contextos. É por isso que, frequentemente, o pesquisador qualitativo mergulha em descrições detalhadas, em narrativas ricas e em interpretações abertas, que podem parecer excessivamente subjetivas aos olhos de uma ciência voltada apenas para números. No entanto, é justamente essa subjetividade reconhecida que se converte em rigor, pois obriga o pesquisador a situar-se, a explicitar suas escolhas e a assumir a responsabilidade pelo sentido produzido. Assim, o valor da pesquisa qualitativa reside menos em generalizações estatísticas e mais em sua capacidade de iluminar a complexidade da vida social e cultural, oferecendo compreensões que, embora singulares, carregam potência transformadora (Stake, 2008, p. 23).

Além disso, cabe destacar que a natureza do estudo é essencialmente bibliográfica, uma vez que se ancora em um diálogo com obras fundamentais da tradição crítica africana e afro-diaspórica. Nesse campo, o corpus da pesquisa não se limita a Fanon e Asante, mas abarca intelectuais que se debruçaram sobre a questão colonial, a identidade negra e a reconstrução de alternativas pedagógicas. Gil afirma que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44). De forma convergente, Lakatos e Marconi ressaltam que “[...] esse tipo de pesquisa permite ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2003, p. 183). Em consequência disso, a pesquisa assume a tarefa de articular diferentes vozes e tradições para fundamentar a educação decolonial afrocentrada.

De forma complementar, a delimitação do corpus teórico-analítico foi realizada a partir de critérios que buscassem tanto a centralidade de Fanon e Asante quanto à interlocução com outros pensadores que, ao longo das décadas, se dedicaram a desvelar a colonialidade e a propor alternativas emancipatórias. Nesse processo, selecionaram-se textos nos quais emergem categorias fundantes, como a descolonização do ser, a afrocentricidade, a pedagogia da centralidade e a reexistência epistemológica. Flick lembra que “[...] a seleção do material deve estar diretamente vinculada ao problema de pesquisa e aos objetivos definidos” (2009, p. 73). Já Stake observa que “[...] o pesquisador precisa selecionar casos e fontes que sejam reveladores, pois não é a quantidade de dados que garante profundidade, mas a pertinência do material escolhido” (2011, p. 52). Assim, o corpus

aqui constituído funciona como um mosaico, no qual diferentes vozes dialogam e se complementam na construção do objeto investigado.

No que se refere aos procedimentos de leitura e análise, optou-se por uma leitura compreensiva, comparativa e transversal dos textos, de modo a extrair não apenas os conceitos isolados, mas também as articulações possíveis entre eles. Essa prática metodológica visou colocar Fanon e Asante em diálogo com outros pensadores africanos e afro-diaspóricos, revelando conexões e tensões. Bardin afirma que “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (2011, p. 47). Em sintonia, Weber (1949, p. 59) reforça que “[...] a compreensão interpretativa deve sempre buscar as conexões de sentido que animam as ações sociais”. Assim, o tratamento do material se deu de forma analítico-compreensiva, privilegiando a densidade conceitual e a possibilidade de aplicação pedagógica.

Neste sentido, é importante destacar que a análise foi organizada em torno de quatro grandes eixos, os quais deram sistematicidade e rigor ao percurso interpretativo: a colonialidade da educação e a negação da centralidade africana; Frantz Fanon e a descolonização do ser; Molefi Kete Asante e a afrocentricidade; as interfaces Fanon-Asante e a proposição metodológica de novos conceitos educativos. Nessa organização, cada eixo não aparece de forma isolada, mas sim em uma relação cumulativa, na qual um prepara o terreno para o seguinte. Gil observa que “[...] o delineamento dos eixos analíticos é o que garante a coesão interna da pesquisa” (2008, p. 52). Do mesmo modo, Minayo ressalta que “[...] a organização do material em núcleos temáticos constitui passo decisivo na construção dos resultados da análise qualitativa” (2007, p. 94). Portanto, a escolha desses quatro eixos foi essencial para articular coerentemente os achados da investigação.

Convém salientar que, ao longo do percurso, a análise não se restringiu à interpretação dos conceitos já existentes, mas ousou elaborar categorias inéditas a partir da leitura cruzada dos autores. Foi nesse contexto que emergiram as noções de Pedagogia da Centralidade e de Reexistência Epistemológica, pensadas como contribuições inovadoras para o campo da educação decolonial afrocentrada. Minayo observa que “[...] a pesquisa qualitativa, além de interpretar, deve permitir a emergência de novas categorias analíticas” (2007, p. 85). Já Asante lembra que “[...] a afrocentricidade não é apenas um retorno ao passado, mas a criação de novos modos de pensar a partir da centralidade africana” (2009, p. 12). Assim, os conceitos construídos não apenas dialogam com Fanon e Asante, mas também abrem caminhos para novas práticas e debates educativos.

A pesquisa qualitativa não pode se limitar a reproduzir categorias previamente estabelecidas, como se o real fosse apenas um espelho de teorias já prontas. Seu compromisso maior está em abrir-se ao inesperado, permitindo que a análise faça emergir categorias novas, nascidas do próprio campo empírico e das interlocuções teóricas que o pesquisador estabelece. É nesse movimento de confronto entre dados e referenciais que surgem conceitos originais, que não estavam dados de antemão, mas que são construídos no processo de investigação. Essa é a riqueza da pesquisa qualitativa: produzir conhecimento que não apenas interpreta, mas recria, que não apenas aplica teorias, mas instaura novas formas de compreender a realidade (Minayo, 2007, p. 85).

Dessa forma, no propósito de garantir a consistência metodológica, a pesquisa cuidou de adotar procedimentos que assegurassem o rigor e a coerência interna da análise. Para tanto, priorizou-se o uso de fontes primárias, como os textos originais de Fanon e Asante, e estabeleceu-se um diálogo crítico com comentadores que discutem a atualidade e os limites desses autores. Lakatos e Marconi apontam que “[...] o rigor metodológico implica tanto a fidelidade às fontes quanto a clareza no tratamento analítico” (2003, p. 210). Ndlovu-Gatsheni também enfatiza que “[...] uma pesquisa crítica deve evitar a mera repetição, procurando articular interpretações consistentes e criativas” (2016, p. 45). Dessa forma, o estudo não se limitou a repetir o já dito, mas buscou construir conexões originais, mantendo a coerência com a tradição crítica.

Assim, é fundamental observar que, como toda pesquisa, esta também apresenta limitações. Por se tratar de um estudo bibliográfico, não foi possível acompanhar práticas empíricas em sala de aula, o que seria um passo importante para testar a aplicabilidade pedagógica dos conceitos elaborados. Entretanto, essa limitação não invalida os resultados, mas antes aponta para a necessidade de novas investigações que possam levar os referenciais teóricos para o cotidiano escolar. Gil ressalta que “[...] toda pesquisa exploratória cumpre a função de abrir caminhos para estudos mais amplos e aprofundados” (2008, p. 42). Do mesmo modo, Cabral lembra que “[...] a teoria não deve ser um fim em si mesma, mas um instrumento para a ação transformadora” (1983, p. 67). Portanto, a investigação aqui realizada deve ser compreendida como um ponto de partida, capaz de fortalecer debates e inspirar práticas educativas afrocentradas no futuro.

3 DA “DESCOLONIZAÇÃO DO SER” DE FRANTZ FANON À “AFROCENTRICIDADE” DE MOLEFI KETE ASANTE – REEXISTÊNCIA NEGRA E RECONSTRUÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Ao longo do processo colonial, a escola se constituiu como um dos principais instrumentos de legitimação da dominação europeia, organizada para inculcar valores, símbolos e referências que afastavam os africanos de suas raízes históricas. Em vez de servir como espaço de fortalecimento das comunidades, a escola foi planejada para criar sujeitos adaptados às exigências da metrópole,

moldando mentalidades de acordo com as necessidades do sistema colonial. Assim, é importante destacar que essa forma de educação não era inocente ou neutra, mas um projeto político deliberado que tinha como propósito fragilizar a coesão cultural e social africana. Amílcar Cabral observa que “[...] Portugal tentou criar uma classe minimamente instruída, cujos membros receberam o ‘privilégio’ de servir aos interesses portugueses. Logo, eles foram instruídos a desprezar tudo que fosse africano e a reverenciar tudo que fosse europeu” (2020, p. 185). Isto é, a lógica colonial, portanto, era afastar as populações locais de seus próprios referenciais, convencendo-as de que apenas a Europa poderia fornecer as bases de civilização e progresso. De forma complementar, convém observar que Walter Rodney já afirmava que “[...] na sociedade colonial, a educação era tal que servia ao colonialista. Num regime de escravidão, a educação era apenas uma instituição para formar escravos” (1981, p. 59). Assim, essas palavras ilustram a função central da escola colonial: formar quadros obedientes, intelectualmente colonizados, e preparados para manter a dependência em relação ao colonizador. E ainda, cabe ressaltar que essa escola não negava apenas as culturas locais em seus conteúdos curriculares, mas também desumanizava politicamente os sujeitos, reduzindo-os à condição de subalternos, enquanto exaltava a figura europeia como modelo universal de racionalidade e humanidade. Assim, o projeto educacional colonial contribuiu para o epistemicídio, apagando línguas, oralidades e cosmologias, ao mesmo tempo em que legitimava a ordem social racializada. Em consequência disso, a escola moderna, nos contextos coloniais e pós-coloniais, tornou-se não apenas espaço de ensino, mas um dispositivo de reprodução da inferiorização, destinado a naturalizar hierarquias e consolidar a subordinação cultural e política.

Desse modo, a escola colonial não se limitava a organizar conteúdos, mas funcionava como um dispositivo político para garantir a submissão cultural dos povos africanos. O ensino, assim, transmitido nesses espaços estava voltado para formar indivíduos “úteis” ao sistema colonial, afastados de suas raízes e treinados para servir aos interesses da metrópole. Assim, a escola cumpria uma dupla função: inculcar a inferioridade africana e legitimar a superioridade europeia. É nesse sentido que Kwame Nkrumah (1965, p. 34) destaca: “[...] a educação nos territórios coloniais foi concebida para destruir o orgulho cultural e criar indivíduos adaptados às exigências econômicas e políticas do colonialismo”. Dessa forma, o processo de aprendizagem era, ao mesmo tempo, um processo de desaprendizagem da própria história, em que o africano era ensinado a negar suas tradições, suas crenças e até mesmo sua identidade linguística. Além disso, é fundamental observar que Julius Nyerere compreendeu essa lógica com clareza, pois, ao criticar a educação colonial, apontava que “[...] ela foi planejada para servir às necessidades de uma elite reduzida e não para o desenvolvimento das comunidades africanas” (1968, p. 44). O que se percebe, portanto, é que a

alienação cultural não era um efeito colateral, mas a própria essência da educação imposta, voltada para afastar os sujeitos de sua coletividade e moldá-los conforme os padrões ocidentais. E ainda, é importante salientar que essa forma de ensino limitava o horizonte político, uma vez que excluía sistematicamente qualquer possibilidade de pensar a África como centro, reduzindo o continente à condição de receptor passivo da “civilização” europeia. Por isso, pode-se afirmar que a escola colonial não apenas negava os conteúdos culturais africanos, mas instaurava uma “pedagogia da obediência”, fabricando elites intermediárias que se tornavam peças fundamentais para a manutenção da ordem imperial.

A escolarização colonial era uma educação para a subordinação, a exploração, a criação de confusão mental e o desenvolvimento do subdesenvolvimento. Nesse sentido, a educação na África sob domínio colonial significava a criação de pessoas que deveriam ser sujeitos coloniais e que tinham de aceitar ser colonizados. O sistema produzia africanos alienados de sua própria história, cultura e ambiente, que passavam a considerar a história, a cultura e o ambiente europeus como as únicas coisas de valor. Tratava-se de uma política deliberada para treinar uma pequena elite para servir como escriturários, intérpretes e agentes do poder colonial, ao mesmo tempo em que se negava às massas o acesso a conhecimentos que poderiam ajudá-las a se libertar. Assim, a escola tornou-se um instrumento de reprodução da hegemonia colonial em vez de um veículo para a libertação dos povos africanos (Rodney, 1981, p. 263).

E ainda, ao pensar a escola colonial, é impossível ignorar que ela foi organizada como parte de um processo amplo de desumanização, em que os sujeitos africanos eram tratados como incapazes de produzir conhecimento legítimo. A “pedagogia do colonizador” buscava inculcar a ideia de inferioridade, de modo que as crianças e jovens, ao passarem pelo sistema escolar, aprendessem não apenas a ler e a escrever, mas sobretudo a reconhecer a Europa como centro e a si mesmos como periféricos. Em consequência disso, a educação tornou-se um espaço de apagamento da história africana, substituída por narrativas que exaltavam a missão “civilizatória” europeia. Amílcar Cabral escreveu: “[...] a dominação cultural é tão eficaz porque atinge diretamente a identidade, fazendo com que o dominado se envergonhe de si mesmo” (1983, p. 45). Tal constatação demonstra que o currículo colonial não era uma simples seleção de conteúdos, mas uma estratégia de controle subjetivo que tinha como meta abalar a autoestima coletiva. Além disso, cabe lembrar que Kwame Nkrumah (2018, p. 67) ressaltava que “[...] a educação colonial foi instrumento de inculcação ideológica, destinada a perpetuar a crença na incapacidade africana e na necessidade de tutela europeia”. Assim sendo, a escola se convertia em um laboratório de inferiorização, onde se aprendia a obedecer, a imitar e a reproduzir modelos alheios, reforçando o distanciamento em relação às tradições locais. De igual maneira, essa desumanização escolar não se limitava ao campo simbólico, pois, ao negar a centralidade africana, criava condições políticas para a manutenção da exploração econômica, já que

formava sujeitos treinados para servir e não para transformar suas sociedades. Por isso, convém observar que a colonialidade da educação se estabeleceu como um dos mecanismos mais potentes de desumanização, apagando memórias, silenciando vozes e relegando os africanos a uma posição subalterna dentro de seu próprio território.

Além disso, é importante destacar que a colonialidade da educação se materializou de maneira explícita no currículo, que foi organizado para reforçar a dependência cultural e epistemológica em relação à Europa. Ou seja, as disciplinas ensinadas exaltavam figuras e eventos da história ocidental, enquanto os heróis, tradições e saberes africanos eram sistematicamente silenciados. Dessa forma, a escola colonial não apenas controlava o acesso ao conhecimento, mas definia o que poderia ser considerado conhecimento válido. Em outras palavras, o currículo operava como mecanismo de apagamento da memória coletiva africana, substituindo-a por narrativas eurocêntricas. Julius Nyerere afirma: “[...] a educação que herdamos foi concebida por governos coloniais para nos treinar para servir a seus interesses, e não para atender às necessidades do nosso povo” (1968, p. 27). A fala de Nyerere revela que a escola foi pensada como espaço de formação de intermediários coloniais, uma elite reduzida que seria responsável por manter a ordem imposta. E convém observar que Kwame Nkrumah (1965), ao refletir sobre o mesmo tema, acrescentava que “[...] a missão colonial consistiu em moldar mentalidades pela exclusão sistemática das tradições africanas, tornando-as invisíveis dentro da escola” (p. 48). Logo, a estrutura curricular representava um verdadeiro laboratório de descentramento, em que se aprendia a desprezar as próprias origens e a reverenciar modelos externos. Assim, essa operação de invisibilização curricular contribuiu para o epistemicídio, uma vez que marginalizava línguas, cosmologias, filosofias e práticas de transmissão de saber, reduzindo-as ao silêncio. E ainda, cabe ressaltar que a negação curricular da centralidade africana não apenas apagava conteúdos, mas também interferia na formação subjetiva dos estudantes, ensinando-os a negar a si mesmos como produtores de conhecimento. Assim, a escola colonial atuava como uma engrenagem simbólica de dominação, cultivando a ideia de que a África era um continente sem história, sem cultura e sem civilização digna de ser ensinada.

Do mesmo modo, é fundamental observar que a negação da centralidade africana não se limitou ao campo dos conteúdos escolares, mas alcançou também o terreno político, transformando-se em estratégia de controle social e de marginalização estrutural. Isto é, a escola colonial, nesse sentido, operava como braço ideológico do sistema, forjando sujeitos que aceitassem sua condição subalterna e reforçando o poder das elites ligadas às metrópoles. Dito isso, a política educacional colonial desumanizava, pois ensinava que a África não possuía história própria, apenas capítulos anexados à expansão europeia. Amílcar Cabral (1969, p. 78) advertia logo no início: “[...] o

colonialismo não se limitou a dominar os corpos, ele tentou dominar as mentes e a forma de pensar, apagando a memória histórica dos povos”. Logo, essa constatação mostra que a alienação cultural imposta pela educação colonial tinha uma dimensão diretamente política, pois atuava na formação de consciências e na reprodução das hierarquias de poder. Além disso, cabe ressaltar que Julius Nyerere destacou em diversos escritos que “[...] a educação colonial não podia ser libertadora, pois era estruturada para manter a dependência e consolidar a desigualdade política entre colonizadores e colonizados” (1968, p. 52). Assim, a escola não se limitava a ser um espaço de aprendizagem formal, mas se tornava um dispositivo de legitimação da ordem colonial, produzindo subjetividades dóceis e internalizando nas populações a ideia de que seu destino deveria ser sempre tutelado pelo Ocidente. E ainda, convém salientar que essa negação política da centralidade africana reforçava a exclusão das tradições locais, ao mesmo tempo em que criminalizava manifestações culturais, religiosas e linguísticas. Dessa forma, a escola foi elemento estratégico para institucionalizar a subordinação, fazendo da política educacional uma extensão da política de dominação. Assim, pode-se afirmar que a colonialidade da educação operou como mecanismo totalizante, já que desumanizava os sujeitos não apenas pelo apagamento de sua história, mas também pela imposição de uma política escolar que transformava a desigualdade em norma.

De fato, apesar da conquista das independências políticas em diversos países africanos, a estrutura educacional herdada do colonialismo manteve grande parte de seus traços originais, reproduzindo ainda as marcas da alienação cultural. Ademais, não apenas os currículos continuaram centrados em referências externas, mas também a organização institucional da escola permaneceu voltada para atender a modelos europeus, o que dificultava a construção de sistemas genuinamente africanos. Desse modo, o período pós-colonial revelou que a luta pela descolonização não terminava com a retirada formal das metrópoles, mas exigia a transformação profunda da educação. Nkrumah afirmou: “[...] a independência sem controle das instituições fundamentais, como a educação, não passa de uma fachada que mantém a dependência sob outra forma” (1965, p. 72). Assim, a advertência de Nkrumah mostra que, mesmo após as independências, as escolas ainda funcionavam como laboratórios de reprodução da ideologia ocidental, afastando os estudantes de suas realidades culturais. De forma complementar, Amílcar Cabral (1979, p. 110) ressaltava que “[...] a luta contra a alienação cultural é parte essencial da luta política, pois sem reconquista da cultura, a libertação é incompleta”. Assim sendo, é possível perceber que os líderes africanos já apontavam para a necessidade de romper com as heranças coloniais presentes no sistema escolar, indicando que a independência verdadeira só poderia ser alcançada quando a educação fosse reconstruída a partir da centralidade africana. E ainda, cabe observar que esse desafio permanece atual, pois em muitos países a escola continua a reproduzir

hierarquias coloniais, reforçando a marginalização das línguas locais, das epistemologias próprias e das memórias históricas das comunidades. Isto implica que, a colonialidade da educação se perpetuou no pós-colonial, revelando que a descolonização não é um evento único, mas um processo contínuo de disputa política, cultural e pedagógica.

A educação colonial continuou no período pós-colonial, ainda concebida para produzir uma mentalidade que buscava fora de si mesma a realização, sempre medindo o sucesso por padrões externos à comunidade. Essa foi a continuidade das práticas de desmembramento do colonialismo: um sistema escolar que separava os educados das massas, alienava-os de suas línguas e os desenraizava de seu próprio solo cultural. Mesmo após a independência, os currículos, os livros didáticos e os métodos pedagógicos permaneceram atrelados ao modelo colonial, reproduzindo as mesmas hierarquias de conhecimento que haviam definido o período colonial. A luta pela descolonização, portanto, não podia terminar com o arriar da bandeira colonial; exigia uma reconstituição fundamental da educação africana, uma reconstrução de instituições capazes de nutrir a memória, a identidade e a autoconfiança (Ngugi wa Thiong'o, 2009, p. 72-73).

Não apenas as estruturas externas da educação permaneceram coloniais, mas também as formas internas de subjetivação, isto é, o modo como os sujeitos aprendiam a se perceber no mundo. A escola, ao negar a centralidade africana, produzia efeitos psicológicos e políticos profundos, pois ensinava que o africano deveria ocupar sempre o lugar de subalternidade. Dessa maneira, a alienação educacional se tornava também uma alienação da consciência, moldando identidades frágeis e desconectadas de sua história. Julius Nyerere escreveu que “[...] a escola ensinava o africano a acreditar que sua cultura era inferior, e que a verdadeira educação só poderia vir da Europa” (1968, p. 61). Esse testemunho. Bastante revelador, deixa evidente como a escola colonial era utilizada para minar a autoestima coletiva, transformando o processo educativo em uma experiência de desvalorização. E ainda, convém salientar que Kwame Nkrumah alertava para essa dimensão subjetiva, observando que a educação colonial tinha como propósito “[...] criar elites com mentes colonizadas, que perpetuariam a dominação sem a presença física do colonizador” (1964, p. 89). Assim, é possível perceber que a negação da centralidade africana não se limitava ao apagamento curricular ou à imposição de políticas de dominação, mas atingia diretamente a constituição íntima dos sujeitos, interferindo em sua capacidade de reconhecer-se como protagonistas de sua própria história. Logo, a escola funcionava como um espaço de internalização da subordinação, onde o estudante não apenas aprendia a reproduzir o discurso colonial, mas também a olhar para si com desconfiança, como se a sua própria identidade fosse um problema a ser corrigido. Dessa forma, a marginalização política das populações africanas e afro-diaspóricas se alimentava dessa construção subjetiva, na medida em que os sujeitos formados pelo modelo colonial dificilmente eram estimulados a questionar, resistir ou reconstruir seu lugar no mundo a partir de parâmetros próprios.

De igual maneira, é fundamental compreender que a colonialidade da educação se expressou de forma contundente na esfera linguística, onde as línguas africanas foram relegadas ao silêncio e ao estigma de atraso. A escola colonial, assim, não apenas desvalorizava esses idiomas, mas os proibia em muitos contextos, impondo o uso exclusivo da língua do colonizador como requisito de acesso ao saber e à cidadania. Desse modo, o processo de escolarização foi também um processo de imposição linguística, em que a comunicação, o pensamento e até as memórias coletivas eram obrigadas a se traduzir nos moldes do europeu. Amílcar Cabral (1980, p. 91) já havia advertido que “[...] o colonialismo, ao impor sua língua, buscava controlar o modo de pensar, pois quem perde sua língua perde também parte de sua identidade cultural”. Essa afirmação mostra que a língua não era apenas um meio de expressão, mas um campo de luta pela manutenção da dignidade cultural. E ainda, Ngũgĩ wa Thiong’o ressaltava a mesma questão ao afirmar: “[...] a língua imperial transformou-se em meio de perpetuar a alienação, convertendo o estudante africano em estranho à sua própria realidade” (2011, p. 17). Com isso, a escola se tornou o espaço por excelência da dominação linguística, fazendo do idioma do colonizador um passaporte para a ascensão social e, ao mesmo tempo, um instrumento de exclusão para aqueles que permaneciam ligados às línguas locais. Assim, a educação não apenas ensinava conteúdos eurocêntricos, mas modificava as estruturas de comunicação e de pensamento, distanciando as novas gerações das formas tradicionais de conhecimento transmitidas oralmente. Convém observar que esse apagamento linguístico teve impactos profundos, pois contribuiu para a ruptura dos laços entre memória coletiva e presente histórico, além de consolidar a ideia de que apenas o idioma europeu poderia ser considerado legítimo no espaço escolar. Portanto, o monolinguismo colonial foi um dos pilares mais poderosos da negação da centralidade africana, produzindo sujeitos cuja própria forma de falar era constantemente vigiada e disciplinada para corresponder ao padrão ocidental.

Além disso, a colonialidade da educação não se restringiu às práticas linguísticas ou curriculares, mas avançou na construção de uma narrativa histórica que desqualificava a África como produtora de civilização. A escola colonial difundia sistematicamente a ideia de que o continente não tinha história digna de registro antes da chegada europeia, reforçando a noção de que o colonizador era portador exclusivo de racionalidade e progresso. Em consequência disso, gerações de africanos foram educadas sob a crença de que seu passado era vazio ou insignificante, o que resultava em profunda alienação cultural. Walter Rodney (1981, p. 240) ressaltava que “[...] os europeus reescreveram a história africana de forma a apagar seus feitos, apresentando-os apenas como povos primitivos à espera da civilização ocidental”. Essa perspectiva distorcida se incorporou nos livros escolares e programas oficiais, reproduzindo estigmas e alimentando o racismo estrutural. Do mesmo

modo, Cheikh Anta Diop escreveu: “[...] a África foi sistematicamente excluída da genealogia da humanidade, como se fosse um espaço sem passado, cuja única relevância viria da intervenção europeia” (1990, p. 25). A fala de Diop evidencia que o apagamento da história foi um componente essencial da colonialidade, pois consolidava a ideia de que a centralidade africana era inexistente ou irrelevante. Dessa forma, a escola colonial não apenas transmitia conteúdos eurocêntricos, mas fabricava uma memória seletiva, onde a África aparecia como ausência e o Ocidente como protagonista absoluto. E ainda, é importante destacar que essa operação não teve apenas efeitos acadêmicos, mas políticos, já que a desqualificação do passado africano legitimava a dominação colonial ao sustentar a imagem de que o continente precisava de tutela. Assim sendo, pode-se afirmar que o currículo histórico colonial funcionou como um projeto de epistemicídio, eliminando referências, desconectando gerações de suas tradições e fragilizando os fundamentos de uma identidade coletiva autônoma.

Em linhas gerais, é fundamental reconhecer que a negação da centralidade africana no campo educacional não foi apenas um fenômeno do passado colonial, mas permanece, em muitos aspectos, no presente. A escola, tanto em contextos africanos quanto afro-diaspóricos, continua a reproduzir modelos eurocêntricos, reforçando a invisibilidade das tradições locais e perpetuando a lógica de inferiorização. No entanto, ao mesmo tempo em que esse processo se mantém, emergem movimentos de resistência que buscam reverter tal quadro, recuperando as raízes culturais como base para a formação de novas gerações. Walter Rodney afirmou: “[...] o maior crime do colonialismo foi convencer o colonizado de que nada em sua história tinha valor, apagando deliberadamente suas contribuições à humanidade” (1981, p. 211). A denúncia de Rodney demonstra que a alienação cultural foi uma ferramenta de poder, mas também evidencia que a recuperação dessa história é um ato político de libertação. De forma complementar, Cheikh Anta Diop (1974, p. 17) destacou que “[...] a África não foi um continente sem história; ao contrário, é berço de civilizações que influenciaram profundamente o desenvolvimento humano”. Essa afirmação desconstrói a narrativa eurocêntrica e reafirma a necessidade de reposicionar a África como centro legítimo de produção de conhecimento. No fundo, embora a colonialidade ainda se manifeste, há também a emergência de práticas pedagógicas críticas que recuperam memórias, línguas e tradições, criando brechas para uma educação voltada à emancipação. Além disso, cabe ressaltar que a luta contra o epistemicídio continua, mas agora associada à reexistência cultural, afirmando que resistir também significa ensinar a valorizar o que foi silenciado. Assim, o enfrentamento da colonialidade da educação é, ao mesmo tempo, uma tarefa de crítica e de reconstrução, onde se inscrevem os horizontes de uma pedagogia centrada na dignidade africana.

O ato expansivo e revolucionário de virar uma nova página para a África implica uma negação radical do racismo, da escravidão, do colonialismo/colonialidade, do capitalismo e do patriarcado em suas formas passadas e contemporâneas. Significa abandonar o ‘jogo europeu’, por ser desumanizador e por mutilar outros seres humanos. Esses processos iníquos foram sustentados pelo paradigma da diferença, alicerçado em pensamentos religiosos e pseudo-científicos raciais, constitutivos do desenrolar da Euromodernidade. A consequência foi à classificação social e a hierarquização racial da humanidade de acordo com densidades ontológicas inventadas. Os europeus se arrogaram a categoria de ‘humanos modernos’ e relegaram os outros ao status de ‘sub-humanos primitivos/pré-modernos’, ao mesmo tempo em que colonizavam o próprio tempo. Assim, para Fanon, a Europa, embora tenha invocado a ideia de humanidade ao longo de sua história, fracassou em criar um humanismo comum (Ndlovu-Gatshehi, 2020, p. 654).

Neste contexto, é preciso reconhecer que Frantz Fanon parte de uma constatação radical: o colonialismo não age apenas no plano material, mas invade o território íntimo da subjetividade, moldando a maneira como o sujeito negro se vê e é visto. A experiência colonial, portanto, não se restringe ao domínio militar ou econômico, mas constitui uma pedagogia perversa de inferiorização que atravessa a psique, instala feridas no imaginário e naturaliza a dependência. O colonizado, nesse contexto, é permanentemente colocado diante de um espelho deformado, quebrado, no qual sua imagem só adquire sentido a partir da validação do outro. É nesse ponto que Fanon revela o caráter transformador da descolonização, ao afirmar que “[...] a descolonização nunca passa despercebida, pois atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados” (2022, p. 25). Ou seja, libertar-se não é apenas conquistar a independência política, mas romper com a prisão interior que condiciona o sujeito a se enxergar como inferior. Contudo, o teórico aprofunda esse diagnóstico ao indicar que a alienação não é abstrata, mas se inscreve no corpo, tornando-se uma marca sensível da estigmatização. A cor da pele, nesse caso, converte-se em signo social de desvalorização, um marcador que reduz a pessoa a um objeto de preconceito e de negação. É por isso que, em “Pele negra, máscaras brancas”, ele insiste que “[...] ao primeiro olhar branco, o negro sente o peso da melanina” (Fanon, 2008, p. 134). Tal enunciado não é apenas descritivo, mas denuncia a violência simbólica que converte a presença negra em problema, gerando uma ferida identitária que acompanha o indivíduo em cada interação social. Dessa forma, a descolonização do ser proposta por Fanon significa desarmar esse olhar colonizador interiorizado, romper com a lógica que transforma o negro em sombra de si mesmo e inaugurar uma pedagogia de re-humanização. Logo, cabe ressaltar que a obra de Fanon não se limita a denunciar a opressão, mas oferece um horizonte de reconstrução, no qual a educação pode assumir papel decisivo: mais do que espaço de reprodução da alienação, a escola deve ser um “território de cura”, de afirmação cultural e de reconhecimento, onde se ensine não apenas a ler e escrever, mas a reaprender a ser.

Neste sentido, é fundamental compreender que, para Fanon, o colonialismo não apenas oprime exteriormente, mas atua de modo insidioso no interior da consciência, levando o sujeito colonizado a introjetar a lógica de sua própria inferiorização. Dito isso, essa interiorização se manifesta como um processo doloroso em que o indivíduo aprende a olhar para si mesmo com os olhos do colonizador, reproduzindo os preconceitos e os estigmas que o desumanizam. A alienação psíquica, nesse sentido, constitui uma das dimensões mais cruéis da dominação, pois impede o colonizado de reconhecer sua dignidade e sua potência histórica. Fanon (2008, p. 92) afirma no início de sua obra que “[...] todo povo colonizado enfrenta, em seu interior, a tentação de se identificar com os valores do colonizador, acreditando que apenas pela assimilação será possível ser reconhecido como humano”. Essa frase é reveladora, porque mostra que o colonialismo mina a autoestima e cria a ilusão de que a libertação passa pela imitação do opressor. E ainda, convém observar que essa lógica de assimilação não produz liberdade, mas intensifica a dependência, uma vez que o colonizado nunca é aceito plenamente, sendo condenado a viver em estado de permanente frustração. Em “Os condenados da terra”, Fanon alerta para esse dilema ao afirmar: “[...] o colonizado se sente constantemente menor, e esse sentimento de inferioridade molda sua psique de tal forma que sua libertação passa necessariamente pela destruição dessa imagem interiorizada” (Fanon, 2022, p. 37). O que se percebe, portanto, é que a violência do colonialismo não termina na opressão física ou na exploração econômica, mas prolonga-se na perpetuação de uma autoimagem negativa, que o próprio colonizado passa a carregar como destino. Assim, romper com essa interiorização não é uma tarefa individual, mas coletiva e política, exigindo uma pedagogia que devolva o sujeito negro a capacidade de se reconhecer como centro e não como sombra. Por isso, a análise fanoniana continua atual, já que as formas de racismo contemporâneo, mesmo que disfarçadas, ainda produzem as mesmas marcas psíquicas de negação e inferiorização.

Desse modo, é essencial observar que a descolonização do ser, para Fanon, passa pela compreensão da experiência corporal, já que o corpo negro se torna, sob o olhar do colonizador, uma superfície de estigmatização. O sujeito, para o teórico, não é reconhecido em sua singularidade, mas reduzido à cor de sua pele, que passa a funcionar como marca de inferiorização. Assim, o corpo deixa de ser apenas corpo e converte-se em símbolo, em signo que carrega uma história de negação e violência. Esse processo, ao mesmo tempo simbólico e material, gera um estado de consciência dilacerada, em que o indivíduo vive constantemente a tensão entre a sua humanidade e o rótulo que lhe é imposto. Fanon, em “Pele negra, máscaras brancas”, enfatiza essa condição ao escrever: “[...] eu estava nu, despido de minha humanidade, e me vi reduzido a um simples negro” (2008, p. 109). Essa frase, de impacto visceral, mostra como o corpo é despojado de sua complexidade e transformado em objeto de preconceito. Convém destacar ainda que essa marca corporal não é apenas sentida na relação

com o colonizador, mas internalizada pelo próprio sujeito, que passa a carregar o estigma como se fosse parte de si. Em outro momento, Fanon (2015, p. 67) insiste: “[...] o corpo colonizado é forçado a tornar-se vitrine da dominação, lugar onde se inscrevem as cicatrizes da alienação e da inferioridade”. Dessa forma, o corpo se torna território de disputa, simultaneamente fragilizado pela opressão e potencializado pela resistência. É justamente nessa dimensão que Fanon amplia a noção de descolonização, mostrando que não se trata apenas de recuperar terras ou independência política, mas também de libertar o corpo do peso simbólico da subjugação. Em consequência disso, pensar a pele negra como marca de estigmatização é também reconhecer que a descolonização do ser exige a descolonização do olhar, isto é, a capacidade de reconstruir a forma como os corpos negros são vistos, representados e valorizados. Assim, a luta fanoniana pela libertação subjetiva é também uma luta pela reinvenção do corpo, não mais como objeto de opressão, mas como expressão plena de humanidade e dignidade.

O negro é visto como corpo em excesso, um corpo que fala antes de qualquer palavra, que se impõe como estigma e como destino. Sob o olhar branco, esse corpo não é mais apenas biológico, mas se torna a síntese de uma história de escravidão, de insultos e de exclusão. É na carne que se inscrevem as marcas da colonização, é nela que a alienação se torna palpável. O negro não é convidado a ser sujeito de sua existência; ele é convocado a representar, a cada instante, uma cor que não escolheu. O corpo deixa de ser veículo de liberdade e torna-se, em vez disso, a vitrine de um preconceito que o reduz, que o sufoca e que o fixa em uma identidade negativa. E ainda assim, é a partir desse mesmo corpo que pode nascer a revolta, pois o gesto, a presença e a fala do colonizado são também possibilidades de resistência e de reapropriação de si (Fanon, 2008, p. 112-113).

Quando se analisa a experiência colonial pela lente de Fanon, fica evidente que a violência não se restringiu ao campo físico ou psicológico, mas alcançou também a dimensão cultural, atingindo diretamente as formas de vida, de arte e de pensamento das sociedades africanas. Isto é, a colonização buscou anular símbolos, silenciar tradições e destruir práticas comunitárias que garantiam coesão e identidade. Em outras palavras, não se tratava apenas de dominar territórios, mas de reconfigurar universos simbólicos, criando um vazio cultural que fosse preenchido com os valores da metrópole. Fanon (1980, p. 56) sublinhou de forma incisiva que “[...] a dominação colonial procura substituir a cultura autóctone por uma cultura imposta, que funciona como instrumento de submissão e de obediência”. Assim, esse processo de aniquilamento cultural provocou uma ruptura no tecido social, enfraquecendo a transmissão de saberes intergeracionais e produzindo um sentimento de desenraizamento. E ainda, essa imposição não era neutra, pois tinha como objetivo explícito convencer o colonizado de que sua cultura não tinha valor, legitimando a superioridade ocidental. Fanon expressa essa lógica ao declarar: “[...] o colonialismo não se contenta em saquear riquezas; ele destrói crenças, apaga danças, silencia canções e substitui símbolos por caricaturas” (2022, p. 92). Assim, o

apagamento cultural não apenas corroía a autoestima coletiva, mas instaurava uma “pedagogia de submissão” que tornava cada gesto, cada expressão artística e cada prática espiritual reféns da legitimação europeia. Portanto, a descolonização do ser, nesse campo, implica também uma descolonização cultural, que não significa retornar a um passado idealizado, mas recuperar a vitalidade das tradições silenciadas e transformá-las em fonte de resistência e de criação. Desse modo, o pensamento fanoniano articula crítica e horizonte, denunciando o projeto cultural de aniquilamento e, ao mesmo tempo, convocando à reconstrução de um patrimônio que é, sobretudo, político, simbólico e humano.

Dessa maneira, ao refletir sobre a libertação subjetiva, Fanon demonstra que o processo de emancipação não se limita a uma transformação estrutural da sociedade, mas exige também uma ruptura profunda com as imagens de inferioridade que o colonizado carrega dentro de si. Ou seja, a violência do colonialismo é internalizada, transformando-se em vozes silenciosas que repetem a todo instante que o sujeito negro não é digno, não é capaz, não é humano em sua plenitude. Romper com essa introjeção é, portanto, um gesto de reconstrução da própria vida, que ultrapassa a denúncia e se projeta como afirmação existencial. Fanon escreveu: “[...] o colonizado, ao aceitar os padrões do colonizador, esquece que é em sua diferença que reside sua humanidade” (1968, p. 43). Assim, essa observação mostra que a assimilação não representa liberdade, mas aprisionamento ainda mais profundo, pois significa negar a si mesmo em nome de uma imagem alheia. É importante destacar que, para Fanon (1983, p. 71), “[...] a libertação começa quando o sujeito recusa a máscara imposta, decide não se ver mais pelos olhos do outro e assume sua voz como criadora de novos sentidos”. Essa concepção não trata apenas de um processo psicológico, mas de um ato político, já que envolve a recusa do lugar subalterno e a reivindicação de protagonismo. Assim, a descolonização subjetiva não se dá apenas no campo individual, mas se fortalece no encontro coletivo, quando a comunidade decide que já não será definida pela lógica do opressor, mas pelas práticas e memórias que resistem ao silenciamento. Conseqüentemente, pode-se, com relativa facilidade, afirmar que a libertação subjetiva é condição para qualquer projeto de emancipação mais amplo, pois sem a reconstrução da autoestima coletiva, as transformações sociais correm o risco de reproduzir velhas hierarquias.

Assim, ao pensar a educação a partir da perspectiva fanoniana, compreende-se que ela jamais poderia se restringir a um espaço técnico ou burocrático de transmissão de conteúdos, pois a herança colonial deixou marcas que se inscrevem não apenas nas instituições, mas também nas subjetividades. Para o teórico, a violência do colonialismo não desaparece com a retirada formal do colonizador, porque ela permanece viva nos modos de pensar, nos hábitos, nas imagens que os sujeitos constroem de si mesmos e dos outros. Por isso, a escola precisa assumir a tarefa de ser ao mesmo tempo um

“espaço terapêutico e político”, capaz de enfrentar os traumas herdados e de projetar um novo horizonte coletivo. Fanon (1980, p. 59) observa que “[...] a libertação não é apenas uma questão de armas, mas de consciência; e essa consciência se forma pela pedagogia que devolve dignidade ao oprimido”. Essa ideia revela que, para além do campo militar ou institucional, a luta pela emancipação se desenrola também no terreno da educação, onde se disputa a formação das identidades e a construção das memórias. A pedagogia, nesse sentido, pode funcionar como um processo de cura, ajudando os sujeitos a romperem com a interiorização da inferioridade e a reconstituírem laços com sua própria cultura. Dito isso, não se trata apenas de ensinar técnicas ou repetir fórmulas, mas de possibilitar que cada estudante recupere o direito de olhar para si com orgulho e não com vergonha. Além disso, Fanon (1961, p. 72) afirma que “[...] a educação deve ser um processo de ruptura com os modelos coloniais, promovendo a invenção de novas formas de pensar e viver coletivamente”. Essa formulação aponta que o ato educativo não é passivo, mas criador, e deve estar comprometido com a tarefa de elaborar novos horizontes de humanidade, em que a experiência negra seja reconhecida como centro e não como margem. A escola, nessa perspectiva, torna-se um laboratório de libertação, em que o conhecimento não legitima hierarquias coloniais, mas serve de instrumento para reconstruir dignidade, autonomia e solidariedade entre os sujeitos. Dessa maneira, a educação inspirada em Fanon só cumpre sua função quando se recusa a reproduzir a lógica da dominação e se transforma em um espaço de resistência, cura e reinvenção de futuros possíveis.

Além disso, é necessário compreender que, para Fanon, a descolonização não se encerra no campo da teoria ou da denúncia, mas precisa ser vivida como práxis, como ação transformadora que reconfigura os modos de ser e de se relacionar no mundo. Denunciar a violência simbólica é apenas o primeiro passo; o desafio maior consiste em elaborar novas práticas capazes de instaurar horizontes de humanidade que não estejam mais submetidos ao olhar colonizador. Essa práxis envolve a reconstrução do sujeito, mas também das instituições e das relações sociais, pois a opressão colonial moldou não apenas consciências, mas também estruturas de poder e organização coletiva. Fanon (1980, p. 87) assinala que “[...] a violência simbólica só é superada quando o colonizado inventa novos caminhos de viver, recusando a lógica que o reduziu à condição de objeto”. Essa afirmação mostra que a ruptura com a colonialidade exige criatividade política e cultural, e não apenas resistência passiva. É nesse sentido que o autor enfatiza a necessidade de imaginar uma nova humanidade, onde a dignidade não seja privilégio de uns, mas condição compartilhada por todos. E ainda, Fanon (1961, p. 102) reforça a dimensão dessa proposta ao declarar que “[...] a descolonização é a criação de homens e mulheres novos, capazes de erguer uma sociedade em que a liberdade seja experiência concreta e não promessa distante”. Logo, essa compreensão amplia a ideia de libertação, pois a emancipa do

campo restrito da independência nacional e a projeta como transformação radical das subjetividades e das práticas sociais. Portanto, a práxis fanoniana não é mero prolongamento da crítica, mas movimento criador que busca inaugurar mundos inéditos, superando a lógica de inferioridade e afirmando a potência de uma humanidade plural e reconciliada consigo mesma. Em consequência disso, a descolonização, tal como Fanon a formula, não é fim, mas processo permanente de construção coletiva, em que a pedagogia, a cultura e a política se entrelaçam para gestar um futuro em que a alienação já não encontre lugar.

Em “Os condenados da terra”, último e maior livro de Fanon, cujas provas ele leu nos últimos momentos de sua vida, uma obra repleta de percepções filosóficas e psicológicas, termina com um chamado à ação, por um humanismo radical: “Essa nova humanidade não pode fazer outra coisa senão definir um novo humanismo, tanto para si mesma quanto para os outros.” Fanon continua: ‘a construção de uma nação é necessariamente acompanhada pela descoberta e pelo encorajamento de valores universalizantes’ (Fanon (1991 [1961], p. 246, apud Wiredu, 2004).

Logo, observa-se que a reflexão fanoniana sobre a descolonização não pode ser separada do campo pedagógico, já que a educação é, ao mesmo tempo, o espaço em que a alienação se produz e aquele em que ela pode ser superada. Assim, não se trata apenas de transmitir conteúdos ou ajustar currículos, mas de refundar a escola como lugar de reconhecimento e reconstrução, onde o sujeito negro possa se ver como criador de conhecimento e não como cópia degradada do colonizador. A educação, nesse sentido, assume uma dimensão terapêutica, pois lida com feridas psíquicas abertas pela dominação colonial, e política, já que prepara sujeitos para transformar o mundo em que vivem. Fanon (2008, p. 92) destaca que “[...] o estudante colonizado é levado a acreditar que sua história começa com a chegada da Europa, como se antes disso houvesse apenas silêncio e vazio”. Essa percepção evidencia o quanto a escola moderna contribuiu para apagar a memória coletiva e perpetuar a inferiorização. De igual maneira, Nyerere (1968, p. 44) afirma: “[...] a educação deve formar cidadãos livres e conscientes, capazes de olhar para a sua própria cultura como fonte de valor e dignidade”. Ao articular esses apontamentos, percebe-se que a escola pode se tornar não apenas um lugar de reprodução da colonialidade, mas, quando ressignificada, em território de emancipação, em que as crianças e jovens sejam conduzidos a reconstituir laços com a ancestralidade, a língua e os símbolos de suas comunidades. Dessa forma, o ato pedagógico deixa de ser um exercício neutro e se converte em prática de libertação, que não apenas questiona a imposição cultural, mas também oferece condições concretas para que os sujeitos sejam capazes de elaborar uma nova forma de estar no mundo. Portanto, é fundamental compreender que a educação descolonizadora, inspirada em Fanon e dialogando com pensadores africanos, deve assumir a tarefa de restaurar a autoestima coletiva e

projetar horizontes em que a centralidade africana seja não um apêndice, mas o coração do processo formativo.

Convém destacar que, para Fanon, a descolonização não pode se limitar à crítica verbal ou ao simples relato das violências do passado, pois seu alcance precisa ser mais profundo, tocando nas estruturas simbólicas que sustentam a dominação. O colonialismo, além de ocupar territórios, invade consciências, internalizando hierarquias raciais que corroem a autoestima coletiva e moldam as subjetividades em padrões de subordinação. Dessa forma, superar a violência simbólica significa abrir novos caminhos de humanidade, nos quais o sujeito colonizado recupere sua condição de criador de sentidos e não de simples receptor da cultura dominante. Fanon (1961, p. 132) sublinha que “[...] o objetivo maior da libertação não é apenas expulsar o colono, mas expulsar também o mundo que ele criou dentro de nós”, o que evidencia que a emancipação exige uma ruptura radical com o imaginário colonial que ainda habita a mente dos dominados. E é nesse ponto que o pensamento de Kwame Nkrumah torna-se complementar, pois, como observa o autor, “[...] a descolonização não pode ser apenas política, pois se a mente permanece colonizada, o império nunca desaparece de fato” (1965, p. 78). A partir dessa conexão, compreende-se que a verdadeira libertação não se reduz a bandeiras ou governos independentes, mas exige um profundo trabalho de reconstrução cultural e psíquica que reinvente os símbolos, os valores e as narrativas que sustentam a vida coletiva. Por isso, é fundamental compreender que a criação de novos horizontes de humanidade implica uma revolução estética e ética, em que a arte, a literatura, a memória histórica e a pedagogia desempenham papel estratégico. Logo, o combate à violência simbólica, nesse sentido, deve ser contínuo e criativo, capaz de desarticular estereótipos e de afirmar o valor da diversidade humana como princípio inegociável. Assim, a descolonização não pode ser interpretada como retorno ao passado perdido, mas como possibilidade de invenção de futuros plurais, onde as culturas africanas e afro-diaspóricas se afirmem em pé de igualdade e contribuam para a redefinição da humanidade em escala global.

Portanto, quando se pensa a educação a partir de uma perspectiva descolonizadora, ela deixa de ser vista como simples mecanismo de transmissão de conteúdos para se afirmar como um espaço de cura coletiva e de reconstrução política. A escola, que tantas vezes serviu de instrumento para introjetar a inferioridade racial, pode se converter em território de libertação, onde os sujeitos reencontrem sua dignidade e aprendam a se ver como protagonistas de sua própria história. Fanon (2008, p. 55) ressalta que “[...] é necessário devolver ao homem colonizado o direito de narrar a si mesmo, pois enquanto ele apenas repete o que o colonizador diz, permanece aprisionado em silêncio imposto”. A dimensão terapêutica da educação aparece justamente nesse resgate da palavra e da memória, em que falar de si e de seus antepassados significa reconstruir a confiança em sua própria

humanidade. Ao mesmo tempo, a dimensão política se torna evidente porque, como sustenta Cabral, “[...] a luta pela libertação é também uma luta para recuperar a cultura, pois sem cultura não existe povo capaz de sustentar sua liberdade” (1983, p. 41). Nesse ponto, vê-se que educar não é apenas preparar para o mercado ou para o domínio de técnicas, mas, sobretudo, restituir a consciência coletiva do valor da vida africana e afro-diaspórica como fundamento da emancipação. Assim sendo, a escola pode ser compreendida como um campo de disputa simbólica, onde ou se reforça a lógica colonial ou se rompe com ela, abrindo espaço para que a centralidade africana se manifeste em práticas pedagógicas, currículos e metodologias. Em consequência disso, a educação descolonizadora se constitui como uma pedagogia que cura as feridas da colonização e, simultaneamente, arma os sujeitos com ferramentas para enfrentar as estruturas sociais que continuam reproduzindo a exclusão e o racismo. Logo, trata-se de enxergar a sala de aula como laboratório de reexistência, onde cada gesto de reconhecimento e cada narrativa resgatada contribuem para a construção de uma humanidade renovada.

A cultura é simultaneamente fruto da história de um povo e determinante dessa história. A ignorância desse fato pode explicar o fracasso de várias tentativas de dominação estrangeira – assim como o fracasso de alguns movimentos de libertação nacional. Para que a dominação imperialista seja mantida, a vida cultural de um povo deve ser destruída, ou pelo menos gravemente enfraquecida. O valor da cultura como elemento de resistência à dominação estrangeira reside no fato de que a cultura tem um caráter dinâmico e de que ela é parte essencial do patrimônio da identidade de um povo. Por essa razão, a luta de libertação não diz respeito apenas à independência política ou econômica; é também uma luta pela sobrevivência cultural, uma luta para devolver ao povo o orgulho de sua história e a dignidade de sua humanidade (Amílcar Cabral, 1979, p. 44-45).

Assim sendo, quando Fanon fala da descolonização como práxis, ele está chamando atenção para a necessidade de superar a simples consciência crítica e avançar para a invenção de novas formas de ser e de conviver, que rompam definitivamente com a lógica de dominação colonial. Ou seja, não basta denunciar a opressão, é preciso instaurar práticas capazes de transformar radicalmente o modo como as sociedades se organizam e como os sujeitos se percebem dentro delas. Fanon deixa claro que “[...] a descolonização é sempre uma criação, ela não pode se limitar à destruição do velho mundo, mas precisa erguer algo novo em seu lugar” (1961, p. 145). Essa afirmação revela que o processo libertador é, ao mesmo tempo, ruptura e construção, exigindo tanto a coragem de recusar a ordem imposta quanto a ousadia de inventar novos horizontes éticos, culturais e políticos. De maneira convergente, Nyerere (1968, p. 67) sublinha que “[...] a liberdade só tem sentido quando abre espaço para a dignidade, para a solidariedade e para a possibilidade de cada ser humano florescer”. Ao colocar esses dois pensamentos em diálogo, percebe-se que a descolonização não é apenas a retirada do colonizador, mas a inauguração de uma humanidade renovada, onde a pluralidade cultural e a justiça

social se tornam pilares de um novo contrato civilizatório. Vale ressaltar que essa práxis não pode ser adiada nem transferida para um futuro distante, pois ela começa nos gestos cotidianos, nas práticas educativas, nos modos de organizar a vida comunitária e até mesmo nas formas de imaginar o mundo. Desse modo, a descolonização fanoniana ganha densidade política ao exigir que se vá além do protesto e se caminhe em direção à produção ativa de alternativas, não como cópia de modelos externos, mas como expressão genuína da criatividade dos povos africanos e afro-diaspóricos. Assim, a práxis descolonizadora é um movimento contínuo, que se renova sempre que se afirma a possibilidade de outro modo de existir, no qual a inferioridade não tem mais lugar e a dignidade se apresenta como horizonte universal.

Logo, é importante destacar que a contribuição de Fanon para a pedagogia crítica vai além de uma análise sobre o colonialismo, ela se projeta como uma orientação concreta para transformar a educação em um espaço de protagonismo e emancipação. A escola, muitas vezes, foi organizada para reforçar a inferioridade introjetada, mas pode ser reorganizada para ser o lugar em que os sujeitos reconheçam sua história, sua cultura e sua dignidade. Ao refletir sobre esse processo, Fanon (2008, p. 109) afirma: “[...] quando a criança negra aprende a se enxergar a partir da imagem do colonizador, ela deixa de acreditar em sua própria humanidade”. Assim, essa constatação mostra que a luta pedagógica não se resume a transmitir conhecimentos, mas a oferecer condições para que cada estudante reencontre a si mesmo como portador de valor e de memória. Em sentido complementar, Nkrumah (1970, p. 53) assinala: “[...] a educação deve preparar o africano para ser sujeito de sua história, não para repetir a narrativa dos colonizadores”. Essas palavras revelam que, ao mesmo tempo em que se combate a violência simbólica, deve-se criar práticas formativas que devolvam ao educando a confiança em sua voz, em sua língua e em suas tradições. Desse modo, as implicações pedagógicas da descolonização apontam para uma escola que não apenas critique o passado, mas que ativamente construa novos horizontes, em que a centralidade africana seja reconhecida e celebrada. A formação, nesse caso, não pode se restringir ao plano individual, mas precisa também contribuir para a reconstrução coletiva, pois educar para a liberdade significa educar para a solidariedade e para a afirmação da vida em comunidade. No fundo, pensar a educação à luz de Fanon é compreender que cada ato pedagógico pode ser terapêutico, político e criador, curando feridas coloniais e, ao mesmo tempo, projetando futuros nos quais o sujeito negro se reconheça não como reflexo de uma história imposta, mas como protagonista de um processo civilizatório plural e emancipador.

Neste sentido, ao refletir sobre a Afrocentricidade, Molefi Kete Asante propõe um deslocamento epistemológico que questiona radicalmente os alicerces da modernidade ocidental, marcada pelo eurocentrismo que sistematicamente empurrou a África para as margens da história. Isto

é, em vez de se contentar com a condição periférica, a proposta afrocentrada insiste em colocar a África como ponto de partida para interpretar o mundo, de modo que o continente não apareça como simples receptor de influências externas, mas como protagonista na produção de conhecimento, de valores culturais e de práticas políticas. A relevância desse gesto é enorme, porque rompe com séculos de invisibilização e devolve às sociedades africanas a centralidade que lhes foi negada pelas narrativas coloniais. Asante (2009, p. 29) observa que “[...] a Afrocentricidade não pode ser reconciliada com nenhuma filosofia hegemônica ou idealista. Ela se opõe ao individualismo radical tal como expresso na escola pós-moderna”, evidenciando que a Afrocentricidade não é uma variação da filosofia ocidental, mas uma ruptura categórica com paradigmas que negam a coletividade e a ancestralidade africana. Isso significa dizer que não basta adicionar conteúdos africanos às estruturas curriculares existentes, mas sim mudar a perspectiva, invertendo o eixo das interpretações e recolocando o sujeito africano como agente ativo da própria história. Nessa direção, Jabali Ade (2024, p. 54) enfatiza que “[...] a história de Asante liberta a história da África das correntes de observadores que veem a África como objeto e lança o continente e seu povo para a linha de frente como atores”, revelando que a historiografia eurocêntrica foi construída para aprisionar a África na condição de objeto de estudo, enquanto a proposta afrocentrada exige que se reconheça sua capacidade de falar, agir e criar. Desse modo, a Afrocentricidade não se reduz a um campo teórico restrito, mas deve ser compreendida como projeto político e pedagógico, cujo propósito é reposicionar a África como centro de referência das epistemologias e práticas educativas, reconstituindo a dignidade histórica de seus povos e redesenhando o horizonte de uma humanidade verdadeiramente plural.

Nesse contexto, é fundamental perceber que a Afrocentricidade nasce como reação à hegemonia do eurocentrismo, que durante séculos tratou a África como um espaço periférico e secundário dentro das narrativas históricas e filosóficas do Ocidente. O eurocentrismo não apenas produziu uma interpretação parcial e excludente do mundo, mas também impôs um sistema de valores em que a Europa se colocava como medida de todas as coisas, relegando os povos africanos à condição de atraso ou de ausência de história. Ao denunciar essa manipulação, Asante (2013, p. 18) sustenta que “[...] o eurocentrismo colonizou não apenas territórios, mas também mentes, moldando a percepção de que tudo que não fosse europeu deveria ser visto como inferior ou exótico”. Logo, essa afirmação mostra que o processo de dominação não se limitou ao campo econômico ou político, mas se estendeu ao plano cultural e epistemológico, criando uma lógica de invisibilidade e de dependência intelectual. É por isso que a Afrocentricidade, segundo o autor, não pode ser apenas um complemento às teorias já existentes, mas precisa ser um projeto de reposicionamento radical, capaz de recolocar a África no centro das epistemes e práticas educativas. De modo convergente, Ndlovu-Gatsheni (2020,

p. 62) reforça que “[...] a marginalização da África nos sistemas de conhecimento ocidentais não é um acidente, mas resultado de um projeto consciente de silenciamento e de subjugação epistemológica”. A partir desse diagnóstico, torna-se claro que a crítica ao eurocentrismo vai além da constatação de desigualdades históricas: trata-se de construir metodologias que permitam ao continente africano ser interpretado a partir de seus próprios referenciais, suas filosofias e suas tradições. Logo, a proposta afrocentrada de Asante ganha força como horizonte de emancipação, pois ao negar o monopólio do olhar europeu, afirma a legitimidade das epistemologias africanas e abre espaço para que novas gerações sejam formadas em sintonia com suas memórias, resistências e possibilidades de futuro.

A Afrocentricidade é, portanto, uma consciência, uma qualidade de pensamento, um modo de análise e uma perspectiva prática na qual os africanos buscam, a partir de sua agência, afirmar seu lugar de sujeito no contexto da história africana. Todas as outras explicações ou elaborações da ideia afrocentrista começam com esse fundamento; não existe Afrocentricidade sem a ênfase na agência africana no contexto da história africana. É possível fazer vários comentários sobre o paradigma afrocentrista a partir do alcance da definição precedente. Por exemplo, pode-se dizer que a Afrocentricidade é a qualidade de ver os fenômenos a partir da perspectiva da pessoa africana como agente da história, e não como objeto da criação europeia. Mas é também a qualidade de buscar, em toda situação que envolva africanos, a centralidade apropriada da pessoa africana (Asante, 2013, p. 210).

Do mesmo modo, convém ressaltar que a crítica ao eurocentrismo feita por Asante não se restringe à denúncia de distorções históricas, mas busca também indicar caminhos para a superação desse modelo de pensamento. O eurocentrismo, ao longo dos séculos, não apenas silenciou vozes africanas, como também construiu uma narrativa de inferiorização que naturalizou a ideia de que a África seria uma “periferia cultural” do mundo. Essa construção discursiva teve efeitos profundos, tanto na educação quanto na política, já que reduziu a possibilidade de os sujeitos africanos se perceberem como protagonistas. Segundo Asante (2006, p. 47), “[...] romper com o eurocentrismo significa reverter o lugar de fala, permitindo que a África seja vista não mais como margem, mas como centro de produção e interpretação”. Assim, esse gesto teórico é essencial porque desloca o olhar, devolvendo ao continente sua legitimidade epistemológica e cultural. Além disso, ao analisar os impactos dessa lógica de apagamento, Ngũgĩ wa Thiong’o (2011, p. 85) afirma: “[...] a dominação colonial retirou das línguas africanas o direito de expressar o mundo, convertendo o europeu na língua do poder e do conhecimento”. Aqui fica evidente que a crítica afrocentrada não é abstrata, mas toca a vida concreta das comunidades, mostrando como a linguagem, a educação e as práticas culturais foram sequestradas pelo eurocentrismo. Por isso, a Afrocentricidade se constitui como um projeto de reposicionamento, pois exige que o saber africano seja valorizado em seus próprios termos, permitindo que a ancestralidade, a oralidade e as filosofias nativas deixem de ser vistas como resquícios do passado e passem a ser reconhecidas como bases para a construção de futuros possíveis. Além disso,

é fundamental compreender que a crítica ao eurocentrismo não é um fim em si mesmo, mas uma etapa necessária para abrir caminho a uma epistemologia plural, enraizada e capaz de sustentar projetos de emancipação cultural e pedagógica em escala global.

Em consequência disso, a Afrocentricidade deve ser entendida não apenas como uma crítica, mas como um projeto ativo de reposicionamento, cujo objetivo é devolver à África a condição de centro a partir do qual se interpretam as experiências históricas e culturais. Dito isso, esse movimento implica reordenar a própria lógica das epistemologias, uma vez que a modernidade ocidental construiu narrativas que situaram a Europa como origem de todo conhecimento legítimo. Para Asante (2013, p. 22), “[...] reposicionar a África no centro significa reestruturar os referenciais, garantindo que os africanos sejam vistos como agentes e não como meros figurantes da história mundial”. Essa formulação aponta para a necessidade de uma ruptura metodológica, já que não se trata de acrescentar elementos africanos em currículos ou bibliotecas, mas de inverter o olhar, recolocando o continente como parâmetro central de análise. Do mesmo modo, cabe ressaltar que esse reposicionamento envolve uma revalorização de práticas educativas, culturais e filosóficas que foram sistematicamente marginalizadas pelo eurocentrismo. Ngugi wa Thiong’o observa que “[...] a libertação começa quando se recupera o direito de nomear o mundo a partir das próprias línguas e tradições” (2011, p. 73), enfatizando que não há verdadeira centralidade africana sem a restauração dos instrumentos simbólicos que foram deslocados pelo colonialismo. Assim, a Afrocentricidade se constitui como um horizonte que não apenas denuncia as distorções eurocêntricas, mas oferece uma metodologia de reconstrução, baseada na dignidade, na ancestralidade e na autonomia intelectual africana. Em verdade, esse projeto reposicionador é, ao mesmo tempo, epistemológico e político, porque exige uma redefinição da produção de conhecimento e, simultaneamente, da forma como se reconhece a própria humanidade africana no concerto global.

Neste sentido, a proposta afrocentrada se revela como uma reconstrução epistemológica que procura resgatar aquilo que foi historicamente negado, isto é, a centralidade da ancestralidade, da oralidade e das filosofias africanas na formação dos sujeitos e das comunidades. A ancestralidade, nesse horizonte, não é apenas uma lembrança ritualística, mas um sistema vivo de orientação, que assegura o elo entre as gerações e estrutura uma pedagogia de continuidade histórica. Como aponta Asante (2009, p. 45), “[...] a afrocentricidade se ancora no reconhecimento dos ancestrais, que fornecem não apenas uma herança cultural, mas também um sentido de orientação para o futuro”. Isso significa que a educação afrocentrada se posiciona contra a ruptura colonial que tentou cortar as raízes históricas dos povos africanos, impondo uma narrativa de vazio e ausência cultural. No mesmo caminho, a oralidade adquire relevância não como carência de escrita, mas como forma própria de

produção e circulação de saber, capaz de guardar a memória coletiva, transmitir valores éticos e fortalecer identidades. A oralidade, expressa em contos, provérbios, cânticos e narrativas, permite que a comunidade se reconheça em seus mitos fundadores e, ao mesmo tempo, atualize sua sabedoria no cotidiano. Tal como observa Mazrui (1986, p. 89), “[...] a filosofia africana é inseparável da vida social, da espiritualidade e da política, pois nela o pensar não se separa do viver e do agir coletivo”. Na verdade, essa dimensão revela que a filosofia africana não compartimenta a existência humana em esferas isoladas, mas reconhece que a razão, a espiritualidade e a prática política caminham juntas, o que desafia as dicotomias impostas pelo pensamento eurocêntrico. Assim sendo, quando a afrocentricidade reivindica ancestralidade, oralidade e filosofia, ela está propondo não apenas um retorno às tradições, mas um projeto político-pedagógico que transforma essas tradições em fundamento para uma nova organização do saber. A título de ilustração, pode-se dizer que uma prática pedagógica afrocentrada não reduz o currículo a conteúdos ocidentais, mas abre espaço para narrativas, símbolos e cosmovisões africanas que têm sido invisibilizadas pela escola moderna. Por isso, é fundamental compreender que a valorização desses elementos não constitui mero ato cultural, mas uma intervenção política que questiona as hierarquias coloniais e recoloca a África no lugar de produtora de conhecimento, desestabilizando a lógica de periferização que historicamente marcou as narrativas ocidentais.

Dessa forma, a aplicação curricular da afrocentricidade não deve ser entendida apenas como a inclusão de conteúdos africanos em um currículo previamente estruturado, mas como uma reconfiguração da própria lógica que sustenta o processo educativo. Trata-se, portanto, de deslocar o ponto de partida, organizando a aprendizagem a partir da história, da arte, da filosofia e das ciências africanas, recolocando os sujeitos negros em uma posição de protagonismo no campo do saber. Assim, é fundamental observar que Asante enfatiza: “[...] a afrocentricidade é o ato de reposicionar os africanos como sujeitos da história, como agentes de conhecimento e não como objetos de estudo de outros” (2006, p. 29). Logo, essa perspectiva implica em uma mudança epistemológica profunda, pois obriga a rever não apenas o conteúdo, mas a metodologia, os instrumentos e as formas de avaliação, de modo que estejam alinhados a uma cosmovisão africana de mundo. Do mesmo modo, cabe destacar que Wiredu (2004, p. 56) afirma que “[...] pensar a filosofia africana significa construir sistemas conceituais que partam da experiência africana e dialoguem criticamente com a herança colonial e ocidental”. Essa formulação ajuda a compreender que a educação afrocentrada não propõe um isolamento, mas uma centralidade ativa que dialoga com outros sistemas de conhecimento, sem se submeter à hierarquia eurocêntrica. A título de exemplo, no campo da ciência, a inclusão de cosmologias africanas e tecnologias tradicionais, como as práticas agrícolas comunitárias ou os

conhecimentos medicinais transmitidos por gerações, pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre formas alternativas de relação com a natureza, oferecendo novas bases para a sustentabilidade e para a crítica ao modelo de exploração predatório herdado do colonialismo. Em consequência disso, a afrocentricidade aplicada ao currículo representa não apenas a diversificação de conteúdos, mas a criação de um espaço pedagógico em que o sujeito negro se vê reconhecido e valorizado, e em que os demais aprendem a partir de uma pluralidade de referências, superando a homogeneidade imposta pelo eurocentrismo escolar.

A Afrocentricidade liberta o africano ao estabelecer a agência como o conceito-chave para a liberdade. Estou mais livre quando sou mais ativo com base em minha própria vontade. Mesmo que eu seja ativo e acredite estar livre sob a vontade de outro, não estou verdadeiramente liberto. [...] A abertura do discurso cultural para o tema da agência africana rompeu com a concepção das pessoas africanas como objeto, em vez de sujeito, na experiência europeia. Para o não africano, a ideia afrocentrista posiciona o discurso intelectual na agência africana, frequentemente negada pelas conceitualizações eurocêtricas de nossos papéis³ (Asante, 2006, p. 27).

A afrocentricidade, desse modo, não se limita ao campo epistemológico ou curricular, mas ganha densidade enquanto um movimento político de emancipação coletiva e de construção identitária. Logo, ao recolocar a África no centro, essa proposta não apenas combate as hierarquias coloniais, mas também fortalece os laços comunitários e projeta novas formas de organização social. Assim, é fundamental perceber que, para Asante, “[...] a afrocentricidade é essencialmente uma postura política, porque implica a libertação de mentes aprisionadas pelo colonialismo e pelo racismo estrutural” (2013, p. 42). Nesse sentido, a educação afrocentrada pode ser compreendida como uma prática que transcende o espaço escolar, tornando-se um instrumento de luta que dialoga diretamente com movimentos sociais, produções culturais e reivindicações de direitos. Além disso, como observa Nkrumah (1964, p. 78), “[...] o colonialismo não apenas saqueou recursos, mas tentou destruir a confiança de um povo em sua própria capacidade de construir instituições e governar-se”. Tal afirmação demonstra que a afrocentricidade, ao contrário de ser um discurso isolado, recupera a dignidade roubada e transforma o processo educativo em ferramenta de reapropriação política e cultural. Em outras palavras, trata-se de afirmar que o conhecimento não pode estar dissociado da libertação, pois aprender sobre África, sua filosofia, sua ciência e sua história significa, simultaneamente, recuperar forças para resistir e projetar futuros menos desiguais. Desse modo, a afrocentricidade se materializa como um horizonte pedagógico e político que une as dimensões do

³ Tradução nossa.

saber e do agir, articulando o resgate das memórias e a construção de novas práticas sociais que valorizam o pertencimento coletivo e a ação transformadora.

Por isso, refletir sobre a afrocentricidade exige considerar a dimensão da diáspora africana, que amplia a centralidade da África para além do continente e alcança comunidades negras espalhadas pelas Américas, Europa e Caribe. A experiência da diáspora, marcada pela violência da escravidão e pela negação da humanidade, também foi espaço de resistência, memória e recriação cultural. É nesse ponto que se observa como a afrocentricidade atua como elo de ligação entre sujeitos que, mesmo dispersos geograficamente, compartilham histórias de opressão, mas também de resiliência. Asante destaca: “[...] a diáspora africana carrega consigo não apenas a dor do deslocamento, mas também a semente da reconstrução cultural que reafirma a presença africana em qualquer lugar do mundo” (2009, p. 67). Assim, a centralidade africana se converte em ferramenta de pertencimento transnacional, permitindo que afrodescendentes reconheçam sua ligação com um passado comum, mas também com um futuro coletivo. Ademais, convém lembrar a análise de Mazrui (1986, p. 123), quando assinala que “[...] a herança tripla dos africanos – indígena, islâmica e ocidental – manifestasse-se de maneira singular na diáspora, exigindo criatividade para manter a coesão e a identidade”. Assim, esse reconhecimento da multiplicidade não enfraquece a afrocentricidade, mas a fortalece, pois evidencia a capacidade das comunidades negras de transformar cicatrizes históricas em plataformas de resistência cultural e política. Dessa maneira, pensar a diáspora em chave afrocentrada é assumir que a memória não é apenas lembrança do passado, mas um recurso vivo para enfrentar o racismo, consolidar identidades e projetar pedagogias que resgatem a dignidade negra em qualquer espaço geográfico.

Nesse sentido, a educação afrocentrada não pode ser vista como mera inserção de novos conteúdos em velhas estruturas, mas como um exercício de transformação prática que redefine o lugar de quem ensina e de quem aprende. Dito isso, a práxis afrocentrada busca reconstruir a relação pedagógica, deslocando a autoridade do colonizador para afirmar a legitimidade do saber africano como fonte primeira de conhecimento. É importante destacar que Asante afirma: “[...] a afrocentricidade não é apenas um conceito, mas uma prática viva que desafia as hierarquias coloniais e ressignifica o papel dos africanos na produção de conhecimento” (2006, p. 41). Tal visão implica pensar a sala de aula não como espaço neutro, mas como arena de disputa simbólica e política, em que a pedagogia se torna um campo estratégico de afirmação cultural. Do mesmo modo, convém lembrar que Nyerere (1968, p. 45) escreveu que “[...] a educação deve capacitar as pessoas para controlar seu próprio destino, e não para servir aos interesses de outros povos”. Assim, essa formulação ajuda a compreender a necessidade de uma práxis que vá além da crítica ao eurocentrismo e crie condições

concretas para que sujeitos negros sejam protagonistas de suas trajetórias. Em outras palavras, a afrocentricidade aplicada à prática pedagógica significa repensar currículos, metodologias e avaliações, mas, sobretudo, reorganizar as relações de poder que sustentam a escola moderna. Podemos exemplificar como as práticas coletivas como os “círculos de partilha”, a “valorização da oralidade” e a utilização de “narrativas históricas africanas” são modos de materializar uma pedagogia que não só informa, mas transforma. Em consequência disso, a educação afrocentrada se afirma como um movimento de libertação, no qual teoria e prática se entrelaçam, e no qual a práxis pedagógica se torna instrumento de cura histórica e de construção de futuros coletivos mais justos.

De igual maneira, a centralidade da ancestralidade e das filosofias africanas se torna uma chave essencial para compreender a afrocentricidade não como mera recuperação do passado, mas como um horizonte de continuidade e transformação. A sabedoria ancestral, transmitida pela oralidade, pelas práticas comunitárias e pelos valores espirituais, rompe com a lógica fragmentária do pensamento eurocêntrico e reinscreve o sujeito negro em uma narrativa histórica de dignidade. É nesse sentido que Asante (2013, p. 67) destaca que “[...] a afrocentricidade é um convite para voltar às fontes, não como um retorno nostálgico, mas como um movimento em direção à integridade cultural e à liberdade intelectual”. Esse reconhecimento implica também ressignificar o lugar das filosofias africanas, muitas vezes reduzidas a tradições locais, mas que carregam universais distintos dos moldes ocidentais. Além disso, cabe ressaltar que Diop afirmou: “[...] a filosofia africana baseia-se na unidade entre ciência, religião e arte, rompendo com a fragmentação imposta pelo pensamento ocidental” (1990, p. 15). Ao trazer essa visão, o autor não apenas rompe com a ideia de que a África seria um continente sem racionalidade, mas oferece uma alternativa epistemológica de alcance global. Assim, a ancestralidade se converte em eixo pedagógico, onde o passado ilumina o presente e projeta o futuro, articulando memória e ação política. A educação afrocentrada está ligada em reorganizar os princípios do ensino a partir de um enraizamento ético e cultural africano. Por isso, pode-se afirmar que recuperar a ancestralidade é também reestabelecer uma filosofia do ser e do viver que legitima a existência negra como centro de produção de sentido no mundo contemporâneo.

A memória da África foi deliberadamente desmembrada pela escravidão e pelo colonialismo, fragmentando línguas, culturas e identidades. Re-membrar a África é restaurar essas conexões rompidas, curar as feridas infligidas pela conquista e recuperar a totalidade da história de um povo. O Renascimento Africano deve, portanto, estar ancorado no ato de rememoração, não como nostalgia, mas como a reconstituição da continuidade entre passado, presente e futuro. Essa rememoração é a base da regeneração cultural e o fundamento de uma imaginação liberta⁴ (Ngugi wa Thiong’o, 2009, p. 34).

⁴ Tradução nossa.

Assim, ao pensar a afrocentricidade como dimensão política, abre-se um campo de reflexão que ultrapassa o âmbito educacional e se conecta diretamente às lutas por emancipação coletiva e reconstrução das identidades culturais. Trata-se, portanto, de compreender que o projeto afrocentrado não é neutro, mas profundamente comprometido com a libertação dos povos africanos e da diáspora, constituindo-se como alternativa às narrativas dominantes que insistem em colocar a África na periferia das histórias humanas. Molefi Kete Asante enfatiza: “[...] a afrocentricidade é inseparável da política de libertação, pois seu objetivo é devolver aos africanos o poder de definir o mundo a partir de si mesmos” (2006, p. 41). A centralidade política, portanto, reside em recuperar não apenas conteúdos africanos, mas também a autoridade epistêmica e cultural que lhes foi negada. Convém observar que Mazrui (1986, p. 112) afirmou que “[...] a luta política africana é também uma luta cultural, e não haverá emancipação plena sem a recuperação da consciência histórica e das tradições africanas”. Essa perspectiva demonstra que o projeto afrocentrado se ancora em uma práxis de resistência, capaz de fortalecer identidades, combater a alienação cultural e construir novas formas de participação social e política. Além disso, é fundamental destacar que esse movimento não é individual, mas coletivo, pois se articula em torno de uma comunidade alargada que valoriza a solidariedade, a memória e a ancestralidade como eixos de ação. Desse modo, a afrocentricidade se torna mais do que um posicionamento acadêmico ou curricular, transformando-se em uma ferramenta de enfrentamento ao racismo estrutural e às heranças coloniais que ainda atravessam a vida dos povos negros. Assim, pode-se afirmar que a política afrocentrada é um ato de reinvenção, no qual a dignidade se reconfigura como fundamento para uma nova humanidade.

Do mesmo modo, a afrocentricidade não pode ser compreendida de maneira plena sem considerar a diáspora africana e as múltiplas formas pelas quais a memória e a resistência atravessaram os oceanos, conectando África e Américas em um fio contínuo de luta. A diáspora, em sua complexidade, não é apenas resultado da violência do tráfico transatlântico, mas também um espaço de reinvenção, no qual as tradições africanas foram ressignificadas e mantidas vivas em contextos de opressão. É nesse sentido que Asante (2009, p. 28) ressalta que “[...] a afrocentricidade não está limitada ao continente africano, mas se expande a todas as comunidades negras do mundo, pois se trata de um paradigma global de libertação e identidade”. Dito isso, essa percepção amplia a dimensão da afrocentricidade, vinculando-a a práticas cotidianas, a expressões artísticas e a formas de religiosidade que se tornaram pilares da sobrevivência cultural da diáspora. Ademais, vale destacar que Mbembe afirmou: “[...] a memória da escravidão e da colonização não é apenas lembrança do sofrimento, mas um espaço de reinvenção política e cultural que permite à diáspora manter sua vitalidade e força criadora” (2017, p. 62). Ao articular essas ideias, evidencia-se que a

afrocentricidade, ao dialogar com a diáspora, não apenas resgata a África como centro, mas também reconhece a diversidade de experiências que a constituem, criando um tecido histórico e cultural compartilhado. A educação afrocentrada, desse modo, ao se apropriar dessa memória e traduzi-la em conteúdos pedagógicos, não se limita a reproduzir fatos do passado, mas constrói uma “pedagogia de resistência”, capaz de fortalecer identidades negras e de afirmar novas possibilidades de emancipação. Assim, pode-se dizer que a diáspora é parte constitutiva da afrocentricidade, pois nela se encontram as raízes e as flores da luta pela liberdade.

Logo, é fundamental observar que o encontro entre o pensamento de Frantz Fanon e Molefi Kete Asante abre caminhos para uma pedagogia que une libertação subjetiva e reposicionamento epistemológico, compondo um horizonte de transformação tanto do ser quanto do conhecimento, já que ambos os autores compreendem que a colonização não é apenas um fenômeno político e econômico, mas sobretudo uma violência contra as mentes, os corpos e as culturas. Fanon, ao denunciar os efeitos da interiorização da inferioridade, demonstra que a colonização opera como um processo que fere o mais íntimo dos sujeitos, levando-os a duvidar de sua humanidade, de sua história e de sua dignidade, criando assim um estado de alienação permanente que se prolonga mesmo após o fim formal do domínio colonial. Ao mesmo tempo, Asante propõe uma ruptura radical com o eurocentrismo, defendendo a necessidade de recolocar a África como referência primeira e última da produção do saber, superando séculos de exclusão e marginalização dos conhecimentos africanos nas narrativas globais. Desse modo, pode-se afirmar que ambos apontam para um mesmo objetivo: descolonizar a existência em todas as suas dimensões, restaurando no sujeito negro a confiança em sua própria identidade e reconstruindo epistemologias a partir de suas raízes históricas e culturais. Fanon (2008, p. 91) explicita que “[...] o colonizado aprende a se ver através do olhar do colonizador, carregando em si a marca de uma inferioridade imposta”, revelando como o colonialismo se inscreve no nível psicológico e molda subjetividades de forma duradoura. Complementarmente, Asante (2006, p. 14) ressalta que “[...] a afrocentricidade significa assumir a África como ponto de partida e de chegada na interpretação da realidade, rompendo com a dependência epistêmica”, mostrando que a libertação plena não pode ocorrer sem o reposicionamento epistemológico. Assim sendo, ao articular essas visões, abre-se a possibilidade de propor uma educação que não apenas desfaça as marcas da alienação colonial, mas que também crie novas bases para a reconstrução identitária e cultural dos povos africanos e afro-diaspóricos, estruturando uma “pedagogia de emancipação” que integra subjetividade, cultura e conhecimento em um mesmo movimento.

Cabe ressaltar que, a partir da articulação entre Fanon e Asante, é possível formular o que aqui denominamos de “Pedagogia da Centralidade”, um conceito que busca unir a libertação subjetiva

proposta por Fanon com o reposicionamento epistemológico defendido por Asante, criando uma síntese capaz de orientar práticas pedagógicas concretas. Essa pedagogia, por sua vez, tem como núcleo a ideia de que não basta eliminar a sensação de inferioridade gerada pelo colonialismo, mas que é igualmente necessário reconstruir o campo do saber a partir de uma centralidade africana, reconhecendo as culturas, as línguas e as histórias do continente como fundamento do processo educativo. Fanon afirmou: “[...] a descolonização, enquanto processo, é a criação de homens novos, mas não pode ocorrer sem romper as estruturas mentais e simbólicas herdadas do colonialismo” (1961, p. 28). Já Asante (2009, p. 52) destaca em sua formulação que “[...] a afrocentricidade procura devolver aos africanos o lugar de sujeitos na história e no conhecimento, eliminando a dependência dos paradigmas eurocêntricos”. Assim, a Pedagogia da Centralidade articula a cura psíquica do sujeito negro, ferido pela interiorização da inferioridade, com a reconstrução epistemológica que afirma a África como centro legítimo de produção de saberes. Na prática escolar, isso significa propor currículos que não apenas contemplem conteúdos africanos, mas que tratem tais conteúdos como estruturantes do processo formativo, permitindo ao aluno negro se reconhecer como protagonista e não como mero coadjuvante da história. Do mesmo modo, essa pedagogia propõe que o professor atue como mediador de uma centralidade cultural, criando espaços de diálogo em que a ancestralidade, a oralidade e as filosofias africanas sejam reconhecidas como recursos pedagógicos legítimos. Em consequência disso, a Pedagogia da Centralidade se coloca como um horizonte que une identidade e epistemologia, superando as fragmentações impostas pelo eurocentrismo e abrindo espaço para a construção de práticas educativas emancipatórias e humanizadoras.

Em consequência disso, a Pedagogia da Centralidade não se restringe à formulação teórica, mas deve ser pensada como uma prática que reposiciona “o sujeito negro em sua inteireza”, unindo libertação psíquica e afirmação cultural. Isto é, o que Fanon identificava como ferida colonial precisa ser enfrentado em sala de aula, para que a educação se torne espaço de cura e de reconstrução subjetiva. Para Fanon (2008, p. 134), “[...] libertar-se da interiorização da inferioridade é condição indispensável para que o colonizado se torne plenamente humano”. Essa leitura, quando posta em diálogo com Asante, amplia-se, pois não se trata apenas de resgatar a dignidade individual, mas também de recuperar a legitimidade coletiva do conhecimento africano como eixo formativo. Nesse sentido, Asante afirma que “[...] o lugar do africano no processo educacional deve ser o de centro, e não de margem, pois só assim a educação se torna emancipatória” (2006, p. 37). A Pedagogia da Centralidade, portanto, articula dois movimentos complementares: o primeiro, de reconstrução subjetiva, que cura os efeitos da alienação colonial; o segundo, de reposicionamento epistêmico, que devolve à África a condição de produtora legítima de saberes. Na prática pedagógica, isso significa

promover metodologias que utilizem referências culturais africanas como estruturantes do currículo, garantindo que cada disciplina dialogue com cosmovisões e valores afrocentrados. Dessa forma, cria-se uma pedagogia que não apenas denuncia as violências coloniais, mas que, sobretudo, institui novas possibilidades de formação humana, devolvendo centralidade, dignidade e protagonismo às populações negras dentro e fora do continente africano.

Por outro lado, a ideia de “Reexistência Epistemológica” surge como uma formulação que busca unir a dimensão subjetiva da libertação com a centralidade epistêmica africana, produzindo um horizonte educativo capaz de sustentar práticas emancipatórias. Ou seja, não basta apenas romper com a inferiorização introjetada pelo colonialismo, é preciso também reconstruir as bases do saber a partir de uma lógica afrocentrada. Assim, Fanon ressalta que “[...] o colonizado só se tornará livre quando se recusar a ver-se com os olhos do colonizador” (2008, p. 91), indicando que a libertação implica uma ruptura radical com a dependência psíquica e cultural. Nessa mesma direção, Asante (1990, p. 42) argumenta que “[...] ser afrocentrado significa assumir o próprio lugar como ponto de partida para toda interpretação do mundo, rejeitando a periferação imposta pelo eurocentrismo”. A Reexistência Epistemológica, portanto, conjuga ser e conhecimento como dimensões inseparáveis: ser negro é também afirmar uma epistemologia que nasce das memórias, resistências e práticas culturais africanas. Logo, essa perspectiva pode se concretizar, por exemplo, em currículos que não apenas tragam conteúdos africanos, mas que sejam construídos com metodologias que partem da oralidade, da circularidade do saber e do protagonismo comunitário. Desse modo, a reexistência não se limita a sobreviver no espaço colonizado, mas implica a criação de mundos novos, nos quais a subjetividade e o conhecimento se articulam como ferramentas de transformação coletiva.

De forma mais aprofundada, a noção de Reexistência Epistemológica pode ser entendida como um movimento duplo, ao mesmo tempo interno e externo, que exige do sujeito negro a superação da alienação psíquica herdada do colonialismo e, simultaneamente, a construção de um horizonte epistêmico capaz de recentralizar a África como referência cultural e intelectual. Não se trata, portanto, de uma simples resistência passiva, mas de uma atitude criadora que refaz o lugar da subjetividade e do conhecimento. Fanon afirma e endossamos que “[...] o colonizado só se tornará livre quando se recusar a ver-se com os olhos do colonizador” (2008, p. 91), e isso implica transformar o modo de pensar, sentir e agir em relação ao mundo. Logo, a Reexistência Epistemológica articula, assim, ser e saber, mostrando que a libertação da subjetividade não é possível sem a libertação do pensamento, e vice-versa. Em consequência disso, essa proposta não se reduz a um discurso abstrato, mas pode ser vista em práticas concretas, como quando professores constroem suas aulas a partir da oralidade e das filosofias africanas, dando centralidade às narrativas ancestrais, ou quando

comunidades negras criam pedagogias próprias em espaços não escolares, garantindo que a memória coletiva permaneça viva. Do mesmo modo, a reexistência não se limita a sobreviver às margens do sistema, mas propõe a criação de novos mundos simbólicos e políticos, nos quais a subjetividade negra se reconhece e se fortalece. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Reexistência Epistemológica é também uma pedagogia da criação de horizontes, pois cada ato de reafirmação cultural e cada gesto de valorização da ancestralidade constitui um passo no processo de emancipação coletiva.

Com efeito, ao dar continuidade ao conceito de Reexistência Epistemológica, é necessário compreendê-lo como uma categoria metodológica que amplia a noção de resistência, pois não apenas se opõe ao processo de colonização, mas propõe uma reconstrução ativa da subjetividade e do conhecimento. Nesse percurso, torna-se indispensável considerar que a descolonização não se restringe à conquista da autonomia política, mas envolve também a reformulação da consciência e da epistemologia. Fanon lembra que “[...] a colonização não apenas oprime fisicamente, mas impregna o inconsciente do colonizado, levando-o a duvidar de si e a negar a própria cultura” (1968, p. 84), e esse aspecto demonstra que a libertação exige uma ação profunda sobre as estruturas internas do ser. De modo convergente, Asante (1987, p. 56) afirma que “[...] a afrocentricidade não é apenas um movimento cultural, mas uma forma de reorganizar a mente e o espírito para que a África seja o ponto de partida e de chegada das interpretações da vida”. Assim, essa articulação mostra que a Reexistência Epistemológica opera como uma pedagogia da cura, em que o reconhecimento do valor da ancestralidade funciona como instrumento de recomposição das feridas abertas pelo racismo. Desse modo, a escola e os espaços formativos se convertem em lugares de reconstrução simbólica, nos quais o sujeito negro deixa de ser espectador e se torna criador de sua própria narrativa. Logo, essa perspectiva metodológica rompe com o simples ato de repetir conteúdos coloniais porque a cada gesto pedagógico se propõe a criação de uma nova epistemologia, situada, engajada e voltada para a dignidade humana. Assim, pode-se dizer que a Reexistência Epistemológica exige um duplo movimento: o da desconstrução das heranças coloniais e o da invenção de formas inéditas de viver, pensar e ensinar, o que coloca professores e estudantes no centro de um processo transformador.

A luta pela descolonização não se esgota na mera conquista da independência política. Ela deve se estender às esferas da consciência e do conhecimento, pois o colonialismo buscou não apenas controlar a terra e o trabalho, mas também dominar o universo mental do colonizado. Descolonizar é desalojar as estruturas epistemológicas impostas pelo imperialismo, libertar a memória do cativo e criar novos quadros por meio dos quais as pessoas possam imaginar a si mesmas e ao seu futuro. É por isso que a descolonização deve ser ao mesmo tempo um projeto político, cultural e intelectual, caso contrário permanecerá incompleta e os colonizados continuarão a viver em servidão mental⁵ (Ngugi wa Thiong’o, 1993, p. 42).

⁵ Tradução nossa.

Dessa forma, ao introduzir a dimensão da Memória Crítica como eixo metodológico, compreende-se que o processo educativo afrocentrado deve começar com o resgate das narrativas históricas silenciadas pela colonialidade. A memória, longe de ser apenas lembrança, atua como elemento político capaz de reconstituir a dignidade roubada e devolver centralidade à cultura africana. Assim, não se trata de recontar o passado de maneira nostálgica, mas de transformá-lo em fundamento para a construção de novas identidades e epistemes. Asante destaca: “[...] colocar a África no centro é resgatar a memória como ato de justiça histórica e como prática de afirmação cultural” (1987, p. 61), reforçando que lembrar é também lutar contra a invisibilidade. De maneira complementar, Fanon (1968, p. 98) afirma que “[...] a recuperação da história do colonizado é parte essencial do processo de libertação, pois sem memória não há futuro livre”. Logo, essas formulações indicam que o trabalho pedagógico precisa enfrentar as lacunas impostas pelo eurocentrismo e restaurar o sentido das tradições, da oralidade e dos mitos africanos como partes legítimas do conhecimento humano. Dito isso, é importante destacar que a memória crítica não deve se reduzir à transmissão de fatos históricos, mas deve ser vivenciada como prática formadora que conecta passado e presente, fortalecendo as subjetividades negras em sua caminhada. Nesse horizonte, o professor desempenha papel essencial como mediador de narrativas, permitindo que o estudante encontre no resgate da memória coletiva um ponto de partida para se reconhecer como herdeiro e continuador de histórias de resistência. Isto é, a Memória Crítica emerge não apenas como conteúdo curricular, mas como prática de vida que insere o indivíduo no fluxo histórico da luta por emancipação.

Por outro lado, ao aprofundar a Pedagogia da Centralidade, percebe-se que sua potência não está apenas na valorização da África como centro epistemológico, mas também na capacidade de articular identidade, subjetividade e poder político em um mesmo movimento formativo. Quando se fala em centralidade, fala-se em devolver ao sujeito negro a condição de referência, fazendo com que a educação se torne espaço de produção de autoestima coletiva e de ressignificação da história. Molefi Kete Asante declara: “[...] a afrocentricidade não é apenas uma teoria do conhecimento, mas uma prática pedagógica que coloca o africano no lugar de autor da sua própria narrativa” (1987, p. 74). Dito isso, essa formulação ajuda a compreender que a Pedagogia da Centralidade não se limita a combater a exclusão curricular, mas propõe a reorganização de todo o processo educativo a partir de bases africanas, sejam elas estéticas, éticas ou políticas. E Fanon reforça esse horizonte ao afirmar que “[...] o processo de libertação exige que o sujeito colonizado recuse a imagem do opressor e reconstrua-se em sua própria dignidade” (1968, p. 111). Portanto, integrar essas perspectivas significa que a escola não pode apenas acrescentar conteúdos africanos a currículos coloniais, mas precisa reorganizar a lógica pedagógica para que o estudante se veja como centro, como sujeito pensante e

produtor de cultura. É fundamental observar que esse movimento pedagógico exige também metodologias ativas, que coloquem “professores e alunos em interação dialógica”, com o objetivo de transformar a sala de aula em espaço de criação coletiva, onde cada experiência cultural se torne fonte legítima de aprendizagem e de emancipação. Desse modo, a Pedagogia da Centralidade consolida-se como projeto de reconfiguração epistemológica e de libertação subjetiva, afirmando que ensinar é também um ato político de reposicionamento no mundo.

Além disso, ao desenvolver o conceito de Reexistência Epistemológica, evidencia-se que não se trata apenas de resistir ao eurocentrismo, mas de criar novas formas de ser e conhecer que se fundamentem nas experiências e memórias africanas e afro-diaspóricas. O termo “reexistência” sugere a possibilidade de reconstruir a vida e a subjetividade a partir da recusa da inferiorização, elaborando epistemes que coloquem a dignidade no centro do ato de conhecer. Como afirma Asante: “[...] um povo só pode ser verdadeiramente livre quando sua epistemologia é fruto de sua própria história e de sua própria experiência, e não reflexo da dominação de outros” (2009, p. 49). Essa proposição conecta-se ao pensamento de Fanon, que adverte sobre os riscos da interiorização da lógica do opressor e reforça que “[...] a libertação não é apenas política ou econômica, mas também psicológica e cultural” (1968, p. 55). Nesse sentido, a Reexistência Epistemológica não se resume a restaurar tradições, mas implica ressignificá-las em diálogo com os desafios contemporâneos, abrindo caminhos para uma pedagogia que recusa a reprodução da alienação e promove a criação de horizontes emancipatórios. Convém observar que essa proposta tem impactos concretos na prática educativa, pois desafia os professores a se tornarem mediadores críticos que instiguem os alunos a reconhecer a centralidade de suas histórias e a validarem suas experiências como fontes legítimas de conhecimento. Dessa forma, essa metodologia se torna uma estratégia que, ao mesmo tempo, cura feridas coloniais e projeta uma nova visão de futuro.

De forma complementar, a aplicação prática da Reexistência Epistemológica em sala de aula exige que o espaço escolar seja entendido não como mero local de transmissão de conteúdos, mas como “território de reconstrução de subjetividades” e “fortalecimento coletivo”. Isso significa propor metodologias que façam do cotidiano escolar um processo de cura e reapropriação cultural, no qual a ancestralidade e as experiências de vida dos estudantes sejam fontes de legitimidade e de saber. Como explica Asante: “[...] a centralidade africana não é um artifício retórico, mas um modo de ver o mundo a partir de nossos próprios olhos, com nossas próprias lentes” (2013, p. 32). A esse respeito, Fanon enfatiza que “[...] o colonizado só rompe as cadeias de sua inferioridade quando se reconhece criador de história e portador de humanidade” (2008, p. 210). Assim, o exercício pedagógico passa a ter como horizonte a transformação da consciência, permitindo que alunos e professores não apenas enfrentem

o legado da colonização, mas também reinventem a forma de ensinar e aprender. Em consequência disso, a Reexistência Epistemológica na prática escolar não se limita a ajustar currículos ou inserir conteúdos africanos, mas implica em alterar o próprio eixo do processo educativo, substituindo a lógica de reprodução por uma lógica de criação, em que cada sujeito se torna coautor de sua trajetória formativa. Nesse movimento, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço físico para se tornar uma arena de libertação, na qual se reconstruem identidades e se desenham futuros possíveis.

Assim sendo, a formulação da Pedagogia da Centralidade representa um avanço teórico e prático ao propor que a educação não se limite a adaptar-se ao legado colonial, mas que o confronte, reelaborando os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a centralidade africana passa a ser compreendida como horizonte epistemológico e político, onde a história, a filosofia e a cultura africana deixam de ocupar posição periférica e assumem papel de referência formativa. A Pedagogia da Centralidade, portanto, busca reconciliar identidade e conhecimento, evitando que os sujeitos negros sejam fragmentados entre o que aprendem na escola e o que vivem em sua comunidade. Asante afirma: “[...] não se pode libertar um povo sem libertar sua mente, e a educação afrocentrada tem exatamente essa tarefa de devolver à mente africana a sua própria medida” (2013, p. 46). Do mesmo modo, Fanon insiste que “[...] o colonizado precisa reaprender a sentir-se humano, não como reflexo do outro, mas como sujeito pleno de sua própria história” (2008, p. 178). Desse modo, a Pedagogia da Centralidade emerge não apenas como uma proposta pedagógica, mas como um projeto civilizatório que recoloca a África e sua diáspora no centro das narrativas e práticas escolares, fazendo da educação um ato de cura, reposicionamento e emancipação. Ao propor uma metodologia enraizada na ancestralidade e na reexistência, tal pedagogia reafirma que os currículos não são neutros, mas instrumentos de poder, e que é justamente nesse campo que se deve instaurar a disputa pelo direito de ser e de saber.

A educação afrocentrada insiste que a libertação do povo africano não pode ser alcançada apenas por meio da independência política ou de ajustes econômicos, mas deve envolver uma profunda reorientação da mente. Isso significa colocar a África no centro do processo educacional, ensinando a partir da perspectiva das experiências, valores e aspirações africanas. Educar a partir das margens da história de outro povo é perpetuar a alienação; educar a partir do centro da própria herança é afirmar identidade e agência. A pedagogia afrocentrada não se trata simplesmente de adicionar conteúdo africano, mas de remodelar a estrutura por meio da qual o conhecimento é transmitido e compreendido, de modo que o povo africano se veja como sujeito do conhecimento e não como objeto de estudo (Asante, 2013, p. 112).

Por outro lado, quando pensamos na aplicação concreta da Pedagogia da Centralidade, é fundamental compreender que professores e alunos não ocupam posições estáticas, mas sim lugares de construção dinâmica no processo educativo. O docente, longe de ser apenas transmissor de

conteúdos prontos, passa a ser mediador crítico que possibilita o resgate das memórias coletivas e a afirmação identitária dos sujeitos negros em sua diversidade. Ao mesmo tempo, o aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a ser protagonista, trazendo suas vivências e experiências como parte constitutiva do aprendizado. De acordo com Asante, “[...] o ensino afrocentrado não é apenas ensinar fatos sobre a África, mas devolver ao estudante a capacidade de pensar a partir de si mesmo como sujeito histórico” (2013, p. 82). É nesse sentido que Fanon argumenta: “[...] a libertação começa quando o colonizado descobre que sua voz pode nomear o mundo de novo, e não apenas repetir os nomes que lhe foram impostos” (2008, p. 210). Logo, a práxis dessa pedagogia requer metodologias ativas que promovam círculos de partilha, narrativas de memória, atividades artísticas e debates coletivos, permitindo que a experiência escolar seja um espaço de reposicionamento epistemológico e de emancipação subjetiva. Ao unir professores e alunos em um processo dialógico, rompe-se a verticalidade herdada do modelo colonial e constrói-se um ambiente em que o ato de ensinar e aprender se transforma em ato de reexistência.

Assim, ao se pensar na síntese da proposta metodológica que emerge do diálogo entre Fanon e Asante, a tríade composta por memória crítica, afirmação identitária e práxis emancipatória assume relevância não apenas teórica, mas também prática no cotidiano escolar. Essa estrutura possibilita que a sala de aula seja reconstruída como espaço de resistência e invenção, onde a narrativa histórica não é mais contada a partir de uma ótica de dominação, mas sim pela centralidade africana e afro-diaspórica que recoloca sujeitos como agentes de seu próprio destino. Em termos pedagógicos, isso se traduz em práticas que valorizem desde a oralidade ancestral até a reinterpretação crítica dos currículos formais, passando por metodologias ativas de pesquisa e produção coletiva de saber. Asante enfatiza: “[...] a afrocentricidade exige que o conhecimento seja organizado em torno das experiências africanas, porque somente assim se alcança a plenitude da compreensão humana” (2009, p. 45). Do mesmo modo, Fanon, ao refletir sobre o papel da educação na reconstrução de sujeitos descolonizados, afirma que “[...] o processo de libertação não pode ser apenas político ou econômico, mas também pedagógico, porque é na escola que se molda a consciência do ser livre” (2022, p. 167). Neste sentido, a Pedagogia da Centralidade e a Reexistência Epistemológica, quando aplicadas de forma concreta, apontam para uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas ressignifica identidades e reconstrói subjetividades, abrindo novos horizontes de emancipação social e política a partir da experiência viva de professores e alunos.

Neste contexto, a reexistência negra deve ser compreendida como uma prática que vai além da resistência, pois se constitui como um movimento de reconstrução subjetiva, política e cultural diante das feridas abertas pela colonialidade. Isto é, ela não se limita a enfrentar o passado, mas projeta

futuros possíveis em que os sujeitos se reconhecem como autores de suas histórias e protagonistas de seus destinos. A colonialidade tentou apagar identidades, romper vínculos comunitários e impor epistemes externas, mas, a cada tentativa de silenciamento, surgiram formas de reexistência que reinventaram linguagens, expressões culturais e práticas educativas. Fanon observa que “[...] a colonização não é apenas uma dominação política, mas um processo de desumanização que atinge as profundezas da consciência” (2008, p. 45), mostrando como o colonialismo se infiltra no íntimo da subjetividade, corroendo autoestima e impondo imagens de inferioridade. Contudo, a reexistência não aceita essa interiorização como destino inevitável, pois busca criar rupturas com as imposições coloniais e afirmar a dignidade como valor central. Em consonância, Asante afirma que “[...] a afrocentricidade oferece não apenas um ponto de vista, mas uma postura de reapropriação do eu, recolocando a África como centro de interpretação da experiência” (2009, p. 61), indicando que o ato de reexistir é também reposicionar a África como lugar de produção epistemológica e cultural. Logo, é importante destacar que, no campo educacional, esse conceito implica transformar a escola em espaço de produção de subjetividades afirmativas, nas quais resistir significa também ensinar a pensar, falar e agir a partir da centralidade africana. Nesse sentido, a reexistência negra é uma prática de invenção contínua, em que resistir e reinventar-se se tornam faces de uma mesma luta por emancipação e por um novo projeto de humanidade.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo revelou que a educação, marcada historicamente pela colonialidade, não pode ser compreendida sem considerar os processos de apagamento cultural e subjetivo impostos aos povos africanos e afro-diaspóricos. Nesse sentido, a reflexão de Frantz Fanon mostrou-se central para evidenciar como a interiorização da inferioridade racial produziu profundas feridas na psique negra, naturalizando hierarquias e legitimando práticas de desumanização. Ao mesmo tempo, a contribuição de Molefi Kete Asante forneceu instrumentos para reposicionar a África no centro das narrativas históricas e culturais, desestabilizando o eurocentrismo que transformou os saberes africanos em meras periferias epistêmicas. Dessa forma, a articulação entre esses dois referenciais evidenciou que resistir à colonialidade exige, ao mesmo tempo, a descolonização do ser e o reconhecimento da centralidade africana como base epistemológica e pedagógica.

Além disso, a pesquisa indicou que a noção de reexistência não se limita à resistência, mas constitui um movimento criativo de reinvenção das práticas, identidades e saberes diante da opressão colonial. Esse conceito mostrou-se fecundo para pensar a educação como um espaço não apenas de contestação, mas de criação de novos modos de vida. O resgate da ancestralidade, das religiosidades

africanas e das filosofias comunitárias emergiu como um caminho essencial para afirmar subjetividades negras em diálogo com a coletividade. Assim, o currículo afrocentrado se consolida não apenas como inclusão de conteúdos, mas como reorganização do próprio horizonte educativo, garantindo que a escola se torne um espaço de memória, pertencimento e transformação, em que a cultura africana não é adereço, mas fundamento.

De igual maneira, a construção dos conceitos inéditos aqui propostos — a Pedagogia da Centralidade e a Reexistência Epistemológica — trouxe contribuições significativas para a renovação das práticas educativas. A Pedagogia da Centralidade mostrou-se indispensável para unir identidade e epistemologia afrocentrada, recolocando o sujeito negro no centro do processo pedagógico e estabelecendo vínculos entre o ser e o saber. Já a Reexistência Epistemológica se apresentou como prática emancipatória, capaz de articular subjetividade e conhecimento na direção de um fazer pedagógico que reconheça a potência criadora dos povos africanos e afro-diaspóricos. Ambos os conceitos ampliam o campo da pedagogia crítica, ao deslocar o foco de uma mera adaptação curricular para um reposicionamento ontológico e epistêmico.

No que tange à metodologia, a estrutura tripartida delineada ao longo da pesquisa evidenciou-se como um caminho prático para materializar essa pedagogia. A memória crítica, como primeiro eixo, destacou a importância de resgatar as narrativas africanas que foram silenciadas, permitindo que a ancestralidade funcione como fonte de dignidade e identidade. A afirmação identitária, como segundo eixo, reafirmou a necessidade de fortalecer subjetividades negras diante da violência simbólica ainda presente nas instituições escolares. E a práxis emancipatória, como terceiro eixo, mostrou que os saberes afrocentrados só se realizam plenamente quando se convertem em ação transformadora, ou seja, quando os conteúdos, as metodologias e os atores da educação se engajam na luta por um projeto coletivo de emancipação.

Ademais, cabe ressaltar que os achados demonstraram que a escola, antes vista como aparelho de dominação colonial, pode ser ressignificada como espaço de emancipação e reconstrução do sujeito político-pedagógico. Isso significa compreender que professores e estudantes, quando formados em uma perspectiva afrocentrada, assumem o papel de agentes ativos na transformação social. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos coloniais e passa a ser mediador de experiências emancipatórias; o estudante deixa de ser receptor passivo e torna-se protagonista de sua história, capaz de reconhecer sua ancestralidade e projetar futuros possíveis. Nessa dinâmica, a educação assume feição terapêutica e política, curando feridas coloniais e reconfigurando identidades desumanizadas pela colonialidade.

Assim, os resultados permitem afirmar que a articulação entre a descolonização do ser e a centralidade africana estabelece as bases de uma pedagogia de reexistência negra que redefine os sentidos da educação. Esse processo não apenas rompe com a lógica eurocêntrica que inferioriza os saberes africanos, mas também constrói horizontes emancipatórios nos quais identidade, ancestralidade e práxis política caminham juntas. A escola, nesse contexto, deixa de ser prolongamento da dominação e torna-se um espaço de criação de novas humanidades, no qual os sujeitos negros se reconhecem como protagonistas de sua história e elaboram estratégias de futuro a partir de suas próprias matrizes civilizatórias. Assim, pode-se afirmar que a educação, quando pensada a partir da articulação entre Fanon e Asante, revela-se como campo de luta, mas também de esperança, capaz de abrir caminhos para uma reconstrução integral do sujeito político-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. Things fall apart. London: Heinemann, 1958.

ACHEBE, C. Home and exile. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ASANTE, M. K. The Egyptian philosophers: ancient African voices from Imhotep to Akhenaten. Chicago: African American Images, 2000.

ASANTE, M. K. The afrocentric idea. Philadelphia: Temple University Press, 2006.

ASANTE, M. K. Afrocentricity. Trenton: Africa World Press, 2009.

ASANTE, M. K. An afrocentric manifesto: toward an African renaissance. Cambridge: Polity Press, 2013.

ASANTE, M. K. The history of Africa: the quest for eternal harmony. New York: Routledge, 2024.

CABRAL, A. Revolution in Guinea: an African people's struggle. New York: Monthly Review Press, 1969.

CABRAL, A. Princípios do partido e a prática política: unidade e luta. Lisboa: Sá da Costa, 1983.

CABRAL, A. Unity and struggle: selected speeches and writings. New York: Monthly Review Press, 2020.

DIOP, C. A. The African origin of civilization: myth or reality. Chicago: Lawrence Hill, 1974.

DIOP, C. A. Civilization or barbarism: an authentic anthropology. New York: Lawrence Hill, 1990.

DIOUF, M. Tolerance, democracy, and Sufis in Senegal. New York: Columbia University Press, 2013.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “Ladino-amefricanos”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897-3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-231. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040>. Acesso em: 13 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela Cor – A disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “Fascismo da Cor” no Brasil. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4407-4436, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-260. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3084>. Acesso em: 13 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes Afrodiaspóricas – Descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na lei 10.639/2003. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8985–9016, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 13 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Psiquiatria e Racismo – O Holocausto psiquiátrico no Hospício de Barbacena e o racismo contra negros no Brasil. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 14745-14776, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-265. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4071>. Acesso em: 13 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Saberes que Curam – A farmácia quilombola e o uso de plantas medicinais no cuidado infantil. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 19103–19135, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-199. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4511>. Acesso em: 13 set. 2025.

FALOLA, T. *The power of African cultures*. Rochester: University of Rochester Press, 2003.

FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. *Écrits sur l’aliénation et la liberté*. Paris: La Découverte, 2015.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZRUI, A. *The Africans: a triple heritage*. London: BBC Publications, 1986.

MBEMBE, A. *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press, 2012.

MBEMBE, A. *Critique of black reason*. Durham: Duke University Press, 2017.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, D. L. de O. et al. Metodologias Negras de Ensino – Pedagogias de terreiro, encruzilhadas e do enegrecimento segundo Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez e bell hooks. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 7, p. 36951-36993, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-101. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6468>. Acesso em: 13 set. 2025.

MOURA, D. L. de O. et al. Esperançar em comunidade – Práticas escolares integradoras e antirracistas à luz da pedagogia crítica de Bell Hooks. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(8), e10905. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-004>. Acesso em 13 set. 2025.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. *The decolonial Mandela: peace, justice and the politics of life*. New York: Berghahn Books, 2016.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Decolonization, development and knowledge in Africa: turning over a new leaf*. London: Routledge, 2020.

NKRUMAH, K. *Neo-colonialism: the last stage of imperialism*. London: Thomas Nelson, 1965.

NKRUMAH, K. *Consciencism: philosophy and ideology for decolonization*. London: Routledge, 2018.

NYERERE, J. *Ujamaa: essays on socialism*. Dar es Salaam: Oxford University Press, 1968.

RODNEY, W. *How Europe underdeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture Publications, 1981.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 16(6), e4554. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-134> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O espectro da cor”: desvelando o racismo nacional na polifonia dos quilombos e das leis. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 16(7), e4984. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-151> acesso em 13 de set. 2025

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6560. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681. Disponível em; <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS , A. N. S. dos et al. *PRETUGUÊS E AMEFRICANIDADE: A construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez*. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10807. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-168> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. *Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis*. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e11468. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 13 de set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma “Pedagogia Negra” – Enegrecer o currículo e o ensino para romper com a normatividade branca, enfrentar o epistemicídio educacional e afirmar a população negra como sujeito epistêmico. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(6), e10259. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-063> Acesso em 13 de set. 2025.

SEMBÈNE, O. *God's bits of wood*. London: Heinemann, 1960.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2008.

THIONG'O, N. wa. Something torn and new: an African renaissance. New York: Basic Civitas, 2009.

THIONG'O, N. wa. Decolonising the mind: the politics of language in African literature. Nairobi: East African Publishers, 2011.

THIONG'O, N. wa. Moving the centre: the struggle for cultural freedoms. London: James Currey, 2020.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.

WIREDU, K. A companion to African philosophy. Malden: Blackwell Publishing, 2004.