



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA AFROCENTRADA: DESDOBRAMENTOS ACERCA DA PARTILHA DO COMUM

Marcos Borges dos Santos Júnior¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo tensionar reflexões entorno da partilha do comum, no aspecto da constituição conceitual, dos desdobramentos filosóficos e na localização paradigmática afim de auxiliar na possibilidade de promover a constituição da escola afrocentrada no Brasil. Tal motivação para este artigo surge à medida que o racismo se prolifera na constituição de ambientes e sujeitos, reverberando em produções individualistas que destoam na construção do “Eu” e “Outro”. Então pondera-se numa ruptura da relação com o meio para construção de “Si” no qual é tangenciado a erosão nas *formas* de partilha do comum. Deste modo o artigo se estruturará em 3 (três) tópicos: 1) Questão Étnico-racial: desdobramentos conceituais; 2) O contato com “Outro”: delimitações a partir do desconhecido; 3) Escola afrocentrada e educação antirracista: localização e percepção da partilha do comum. Para alcançar uma sociedade brasileira mais justa é necessário a produção de múltiplas reflexões que não se destoem da realidade e que combata as *formas* de opressão, como é o caso da luta antirracista.

Palavras-chave: Escola afrocentrada, Localização, Racismo, Partilha do comum, Abertura existencial.

SOME CONSIDERATIONS ABOUT AFROCENTRATED SCHOOLS: DEVELOPMENTS ABOUT SHARING THE COMMON

ABSTRACT

This article aims to tension reflections around the sharing of the common, in the aspect of conceptual constitution, philosophical developments and paradigmatic location in order to assist in the possibility of promoting the constitution of the Afro-centered school in Brazil. This motivation for this article arises as racism proliferates in the constitution of environments and subjects, reverberating in individualistic productions that clash in the construction of “I” and “Other”. Then we consider a rupture in the relationship with the means for constructing “Self” in which the erosion in the forms of sharing the common is tangential. Therefore, the article will be structured into 3 (three) topics: 1) Ethnic-racial issue: conceptual developments; 2) Contact with the “Other”: delimitations from the unknown; 3) Afro-centered school and anti-racist education: location and perception of sharing the common. To achieve a fairer Brazilian society, it is necessary to produce multiple reflections that do not deviate from reality and that combat forms of oppression, as is the case with the anti-racist fight.

Keywords: Afro-centered school, Location, Forms racism, Sharing the common, Existential openness.

¹ Mestrando do Curso em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, cunhajp2013@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo tensionar reflexões entorno da partilha do comum, no aspecto da constituição conceitual, dos desdobramentos filosóficos e na localização paradigmática afim de auxiliar na possibilidade de promover a constituição da escola afrocentrada no Brasil. Deste modo o artigo auxilia a projetar a escola afrocentrada como uma agência de desenvolvimento das potências e possibilidades em partilhar o comum, criar relações com as diferenças e atribuir a construção de seu próprio destino acerca da população negra brasileira.

Tal motivação para este artigo surge à medida que o racismo se prolifera na constituição de ambientes e sujeitos, reverberando em produções individualistas que destoam na construção do “Eu” e “Outro”. Então pondera-se numa ruptura da relação com o meio para construção de “Si” no qual é tangenciado a erosão nas *formas* de partilha do comum.

Debater sobre a sobre o campo do comum e escola afrocentrada desdobra em extensas pesquisas que vão além de um artigo, portanto neste momento será limitado em reflexões filosóficas a partir de 3 (três) noções: os desdobramentos da questão étnico-racial a partir da conceitualização; a projeção do racismo no desconhecido; a localização como meio de perceber o “mundo vivido”.

Deste modo o artigo se estruturará em três tópicos: Questão Étnico-racial: desdobramentos conceituais; O contato com “Outro”: delimitações a partir do desconhecido; Escola afrocentrada e educação antirracista: localização e percepção da partilha do comum.

Em sintaxe o artigo é orientado pelos seguintes questionamentos “Qual a importância dos conceitos para as questões étnico-raciais?”, “O que significa se afastar do desconhecido e se ater a “Si”?” e “Qual ou quais são os desdobramentos de uma escola afrocentrada como projeto de auxílio para a população negra brasileira?” afim de possivelmente refletir o questionamento principal “É possível a partir da escola afrocentrada produzir a partilha do comum com auxílio de reflexões teóricas?”.

Para alcançar uma sociedade brasileira mais justa é necessário a produção de múltiplas reflexões que não se destoem da realidade e que combata as *formas* de opressão, como é o caso da luta antirracista.

1. QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS



Na contemporaneidade, também chamado no campo acadêmico/científico como a era do conhecimento, dispomos de vastos estudos acerca das questões étnico-raciais, sendo encontrados em campo disciplinar específico ou através da “interdisciplinaridade”. Seja como for, tais estudos que propõem debater a questão étnico-racial através do contexto brasileiro lidará com diferentes categorias conceituais, *vide* a cultura ou Estado-nação.

Um exemplo de desbravamento conceitual é a construção do Estado-nação brasileiro, no qual foi preciso constituir e promover uma cultura nacional singular, ou pelo menos uma cultura que conectasse diferentes populações. Gilberto Freyre (2010) denominou esta cultura singular de “brasilidade”. Múltiplas produções acadêmicas já problematizaram o processo da constituição cultural ou do Estado-nação, veja-se, por exemplo, o seguinte apontamento de Ivan dos Santos Messias (2015) referente a cultura brasileira.

Culturalmente, inserimo-nos, há séculos, em uma sociedade “gringa”, o problema reside em como e por quem o produto da cultura será administrado, quem ganha ou perde com os patrimônios contemporâneos resultantes de todas as civilizações. Na verdade, já não vivemos um problema de origem, senão de posse; não de criador, mas de propriedade. Assim, as perguntas “quem?”, e “como?” são mais relevantes que “onde?” e “quando?” (MESSIAS, 2015, p. 34).

Conforme explicita Messias o monopólio da constituição cultural do Estado-nação brasileiro não está direcionado na origem “idílica”, mas nos detentores dos mecanismos geracionais, isto é, de quem detêm as *formas* na manutenção e continuidade acerca da constituição do “ser”. Tal ponderamento significa tensionar a percepção da origem, ou seja, produzir a impossibilidade de questionamento da própria criação do deslocamento. Deste modo se fabula uma falsa premissa de neutralidade das regras que são expostas, pois tais regras constituem a comunicação (um *modus operandi*). Uma cultura “gringa” tem como outros significados uma comunicação “gringa”.

É necessário deste modo destacar o conceito de comunicação. Comunicação é um termo “oriundo do latim *communicatio/communicare* com o sentido principal de ‘partilha’, ‘participar de algo’ ou ‘pôr-se em comum’” (SODRÉ, 2014, p. 10), contudo tal partilha do comum delegado entre “Eu” e “Outro” é um *continuum* processo de superação imposta pela linguagem, numa renúncia do “ser” pela fala (SODRÉ, 2010). Esta superação reflete na “partilha do comum” sem necessariamente transpor a fala, mas por exemplo, mediante ao sensível.



O desenvolvimento da palavra, o contato com outro, um *axioma*, uma abertura existencial, enfim, os *locus* da comunicação são derivativos de um sistema linguístico carregado de significados e significantes. Uma cultura “gringa”, singular, brasileira ou miscigenada, carrega potências e possibilidades de determinar as constituições e continuidades existenciais.

Como tal, Renata Felinto (2022) produziu uma tensão sobre a comunicação do continente africano em contato com a Europa à medida que auxilia a pensar a constituição do Estado-nação e cultura brasileira.

As linguagens, os códigos, as epistemologias externas ao sistema-mundo europeu foram subestimados e suprimidos por não serem facilmente decodificáveis por este grupo. Algumas das sociedades africanas desenvolveram sistemas de escrita fonológica e alfabética, como o *vai* da Libéria, o *toma* da Guiné, o *mende* de Serra Leoa e o *bamun* dos Camarões (Nascimento, 2007), no entanto, estes não eram inteligíveis aos europeus, e a não intencionalidade em interpretar tais idiomas foi um dos fundamentos da atribuição do status de inferioridade aos povos africanos, situando-os em um estado de humanidade inacabada (FELINTO, 2022, p. 126).

A interposição cultural da Europa em atribuir a inferioridade dos povos africanos se constroem conforme a própria comunicação impossibilita uma abertura existencial. Se distanciando do conceito “comunicação” na contemporaneidade em que está atrelado a tecnologia (velocidade, dados, transmissão de mensagens, *hardware* e *software*) aqui não se resume apenas a materialidade de uma população africana inferior, mas também numa imagem perpetua e autossustentável que se manifesta na partilha do comum europeu.

Neste momento é possível apontar uma diversidade conceitual (sem se desvencilhar do “mundo vivido”) afim de discutir (seja subjetiva ou objetivamente) a formação de “ser”. A comunicação como marca registrada de “ser” e de manifestação, numa relação global vai de encontro com Achille Mbembe (2022) em que propõe debater a manifestação do sujeito contemporâneo (ou uma das constituições de “ser”) referente aos processos de globalização diz o seguinte:

A imagem se tornou a linguagem preferencial do sujeito. Esse é o caso particularmente da imagem do corpo, o corpo do prazer, mas também do ego sofredor e vitimizado, de preferência na tela. Rodeado de imagens, o sujeito fez-se imagem. A imagem agora está entronizada no ponto em que o ato eucarístico tinha por nexos o corpo e o sangue oferecidos para serem tomados, bebidos e comidos. A dimensão eucarística e sacramental da imagem é tal que não se vê mais o sujeito, ora velado. Agora somos apenas uma série de corpos-imagens. “uma das propriedades fundamentais da imagem, na verdade é colocar no mesmo plano causalidades que podem ser muito diversas”, diz Éric Laurent [2016, p.13]. Para existir, para ser visto e conhecido, tudo hoje tem que ser colocado em imagens, acrescenta ele. Os processos mais fundamentais e os mais ocultos, quer se trate do próprio corpo ou do cérebro, devem ser colocados em imagens. Ver, compreender e pensar passam pela imagem. Os



circuitos cognitivos também. Até a própria certeza. Nem mesmo as modalidades de prova escapam de se curvar à imagem (MBEMBE, 2022, p. 95).

A tela sintetiza toda uma evolução tecnológica de aparelhos computacionais que tem como objetivo ressignificar o conceito de comunicação por diminuição do *espaço/tempo* entre dois “corpos”. A tela portátil (celular), por exemplo, tem a capacidade de transpor a materialidade imagética de um sujeito a virtualidade, assim auxiliando na construção de um mundo virtual, ou como chama Muniz Sodré (2014), *Bios virtual*. Não só o sujeito produz uma imagem e a imagem produz o sujeito, produz também toda uma cultura baseada nas causas e consequências do ecossistema virtual e concreto.

Uma cultura do “si” e para “si” desenhada meticulosamente na projeção da imagem como potência e possibilidade existencial. Cultura “gringa”, miscigenada ou brasileira, na contemporaneidade existem múltiplas complexidades que adentram na constituição de “ser” assim afetando na própria noção de comunicação e sua origem que tem raízes fincadas na partilha do comum. Com a partilha do comum vem o *ensino/aprendizagem* e outra *forma comunicacional*.

Conforme debatido, os conceitos são abrangentes e objetivos afim de expressarem seus significados. A questão étnico-racial se desdobrando na cultura, Estado-nação ou comunicação são subterfúgios para a constituição de “Ser”. Uma pergunta vem logo em seguida “Evocar os desdobramentos conceituais na constituição de ‘Ser’, também significa tratar sobre a relação de ‘Eu’ com ‘Outro’?” Agora adentrasse no tópico sobre abertura existencial como meio de partilhar do comum com “Outro”, um meio possível para ressignificar a comunicação contemporânea.

2. O CONTATO COM “OUTRO”: DELIMITAÇÕES A PARTIR DO DESCONHECIDO

Distância faz desconhecer, desconhecer trás o medo,
Medo faz agir, você sabe como termina o enredo.
(Emicida, 2009)

A partilha, o comum e a relação só são possíveis de construir mediante o contato com “Outro”. “Outro” é o desconhecido, aquilo que não se tem ideia do que pode ser. A expansão da vida, a sobrevivência e continuidade do homo sapiens sapiens tem como base a descoberta em múltiplos caminhos explorados no dia a dia, por exemplo, com a interação entre diferentes seres vivos e a evasão pelo desconhecido. O medo pelo



desconhecido é um caminho natural e evolutivo que desenvolvemos como mecanismo de sobrevivência.

Se a distância cria o desconhecido, produz o medo e o faz agir, que ações pode-se observar de uma constituição comunicacional que inviabiliza a abertura existencial ou o contato com “Outro”? Muitas respostas podem surgir, mas o que será pontuado neste momento é o racismo. O racismo como projeção existencial a partir de “Outro”, produz o desconhecido e cria mecanismos desqualificativos. Observa-se as especificidades do Racismo pontuando pelo Renato Nogueira (2014).

Vale a pena registrar que uma especificidade do racismo antinegro é a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistemática. Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso incluiu algumas degradações. [...] A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravização negra (NOGUERA, 2014).

Se o contato da Europa com a África não produziu o cuidado com a interpretação no sistema-mundo africano (FELINTO, 2022) aqui é encontrado a desqualificação da população africana no aspecto biológico, sobretudo epistêmico, já que “povo sem alma” também reverbera numa “cosmovisão” no qual subjuga as outras. Tal argumentação para a escravização da população africana, também produz uma subjugação e delimitação de “corpos”.

O “corpo” é um local de potência e possibilidade. Potência na transformação existencial do “mundo vivido”. Possibilidade enquanto criação de *formas* de “ser” e existir no “mundo vivido”. Delimitar o “corpo” significar delimitar a compreensão e expansão na *forma* de se incorporar ao “mundo vivido”. Tal entendimento está intimamente ligado ao significado de corporeidade.

Esta não se refere à substância da carne humana como uma entidade pessoal e interiorizada, mas como uma “máquina” de conexão das intensidades num plano imanente ao grupo. Num *sujeito coletivo*, como é o caso do grupo, corporeidade é a coleção dos atributos de potência e ação diferente dos atributos individuais, do mesmo modo que um grupo é diferente de seus membros constitutivos. Claro, o grupo pertence ao indivíduo tanto quanto este pertence ao grupo, mas em ação e pensamento, o grupo – pleno de movimentos contidos ou reprimidos – tem mais potência, o que significa pensar coletiva e anonimamente, algo que se poderia designar como *pensamento-corpo* (SODRÉ, 2017, p. 106).

O racismo atua vigorosamente no “corpo”, ressignificando a noção sobre corporeidade. Trata-se de desarticular um grupo, um indivíduo, mas também de o distanciar como sujeito coletivo e autossuficiente. Também modifica a cultura do “Outro”



já que não possibilita de pensar coletivamente enquanto comunidade no ecossistema planetário. Vale ressaltar que também a desarticulação na comunicação uma vez reestrutura o pensamento epistêmico do “ser”. Pode-se categorizar o racismo como uma *forma social*, isto é, um modo de vida adotado pelo indivíduo e pela sociedade que predis põem a um traço subjetivo de ser no *espaço/tempo*, produtor de diferenças (SODRÉ, 2012; SANTOS Júnior, 2022a). O racismo produz uma linha tênue no contato com “Outro” no qual a uma mutação da vinculação.

Conforme Muniz Sodré explicita sobre vinculação.

Vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se) é muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até às deliberações perante as orientações práticas de conduta, isto é, aos valores. A vinculação é propriamente *simbólica*, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de *deveres* para o *socius*, para além de qualquer racionalismo instrumental o de qualquer funcionalidade societária (SODRÉ, 2016, p. 93).

A mutação da vinculação trata-se de um processo na relação social, distante de imaginar “Outro” como indivíduo social e existencial. Se outrora foi afirmado que a partilha do “Outro” é possível mediante ao contato, aqui a dimensão imaginária ocupasse do cargo de interagir com o outro.

Distancia faz desconhecer, projeta um imaginário social, constitui o racismo e o termino do enredo já é previsível. Contudo é possível projetar o contato do “Outro”, a partir de outras epistemologias. Adentra-se no próximo tópico a escola afrocentrada a partir da educação antirracista.

3. ESCOLA AFROCENTRADA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: LOCALIZAÇÃO E PERCEÇÃO DA PARTILHA DO COMUM

Ao longo do século XX e XXI a população negra brasileira priorizou a educação (seja na constituição tecnicista, neoliberal ou “crítica”) como proposta para extirpar (ou diminuir) as desigualdades étnico-raciais. A educação possibilitou múltiplos desdobramentos: projetos de formação de professores antirracistas; propostas de leis como 10.639/03; Atividades pedagógicas de cunho étnico-racial; Levantamento de dados sobre as desigualdades étnico-raciais no campo educacional; dentre outros.

Deste modo, se outrora a Lima Lino Gomes (2017) questionou a instituição dos saberes produzidos pela população negra nas escolas poderia vir de uma radicalidade



epistemológica, também percebo ser necessário questionar os paradigmas epistemológicos evocados nas escolas. Assim é possível expor o paradigma afrocêntrico.

O paradigma afrocêntrico (ou afrocentricidade), é um conceito desenvolvido por Molefe Ketji Asante (2009) que projeta uma cosmo percepção a partir do modo de vida africano (e afrodiaspórico), isto é, o constructo existencial com base nas *formas sociais* africanas. Nesta produção epistêmica, o conceito de “localização” se torna fundamental, pois é nele que a pessoa afrocêntrica se refere como condutor da sua própria história.

De acordo com Asante (2009)

Trata-se de uma ideia fundamentalmente perspectivista. Para o afrocentrista a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o lugar onde sua mente está situada. Por exemplo, normalmente é possível determinar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se ela se refere aos africanos como “outros”, percebemos que os vê como diferentes de si mesma. Essa é uma das formas pelas quais funciona o deslocamento. Evidentemente, se a pessoa não é africana, mas tenta fazer uma análise afrocêntrica, o que se observa é sua capacidade de olhar os fenômenos do ponto de vista dos próprios africanos. Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço social ou uma literatura afrocentrados deve prestar atenção à localização psicológica ou cultural (ASANTE, 2009, p. 96).

Localização então se torna de suma importância para construção de um currículo escolar e/ou escola afrocentrada já que repercute numa percepção entre “Eu” e a “minha descendência” (descendência esta que é um constructo). Trata-se não apenas de “Outro” como diferente, mas sim como seu igual, isto é, uma abertura existencial que partilha o comum com “Outro”. Isto ecoa em outra lógica epistêmica divergente no que se refere a falsa premissa biológica dos “corpos”.

Eliza Larkin Nascimento (2009) manifesta a importância da localização ao afrocentrista, pois para haver o reconhecimento de “Outro” é necessário construir as bases, ou melhor dizendo, as agências que possuam o autorreconhecimento de uma população. É possível reformular também de outra maneira: a construção de agências como escola afrocentrada que evoquem a constituição da valorização da identidade negra brasileira².

A agência escola afrocentrada será um dos *lócus* pautados para a formação da população negra e sociedade brasileira, não como espaço de formação negra, mas sim uma circularidade constitutiva, isto é, uma relação simbiótica entre escola e comunidade.

² Prepondero então uma identidade negra brasileira viva, deslocando a *forma existencial* racista e ressignificando “ser” negro (SANTOS JÚNIOR, 2022b).



Faça o recorte a partir da Sandra Haydée Petit (2015) para explicitar a seguinte relação simbiótica.

A concepção de mundo, o olhar particular sobre a sociedade pelos africanos, construído através de aspectos culturais, religiosos e principalmente corporais, se manifestando no trabalho, tantas vezes associado à musicalidade; nos mitos, cumprindo um papel pedagógico de transmissão de determinados ensinamentos; da culinária, podendo significar a celebração de um culto sagrado; assim como a dança, que preza pela valorização e reconhecimento do altar sagrado primordial, o corpo. Todos esses valores fazem parte da visão geral de mundo pelos africanos que vivem ou que foram sequestrados da África, com o intuito de servir como mão-de-obra escrava, mas que acabaram tendo um papel muito mais importante. Contribuíram para a construção cultural e histórica de uma nação, o Brasil (PETIT, 2015, p. 194).

A relação entre escola e comunidade reforça as *formas sociais* produzidas pela população negra (criando novas e ressignificando as existentes), tangencia a abertura existencial entre “Eu” e “Outro”, potencializa os espaços de partilha do comum, constitui as possibilidades existências e principalmente cria a continuidade de descendentes. Essa simbiose também pode ser lida como a expansão do sensível.

Somos de fato afetados o tempo todo por volumes, cores, imagens e sons, assim como por narrativas e aforismos. O sensível é esse rumor de fundo persistente que nos compele a alguma coisa sem que nele possamos separar real de imaginário, sem que possamos, portanto, recorrer a estruturas e leis para definir a unidade do mundo, porque aí o que predomina é a deriva contínua de uma forma, melhor dito, de uma maneira (SODRÉ, 2016, p. 219).

O *modus operandi* da lógica contemporânea advém da falsa racionalidade uniforme potencializado pelo neoliberalismo. Contudo aqui já se promove outras *formas* de existir, como o sensível, isto é, a partir da potência derivativa da energia multidimensional, sem se basear numa unidade ou unicidade de prescrever o mundo. Portanto, projetar uma escola afrocentrada, também significa a constituição do sensível.

O posicionamento afrocêntrico de autopercepção da população negra brasileira compreende o sensível como uma dentre as múltiplas *formas existenciais* no mundo. A escola afrocentrada então reverbera numa pedagogia pluriversal. Renato Nogueira (2012) informa o seguinte posicionamento sobre a pedagogia da pluriversalidade.

A pedagogia da pluriversalidade reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem. Neste sentido, a pluriversalidade pedagógica pode trazer, em se tratando de sala de aula, um conjunto de novas alternativas para o aprendizado (NOGUEIRA, 2012, p. 71).



A pedagogia pluriversal como proposta de uma escola afrocentrada desloca os saberes hegemônicos, mas também questionam enquanto o posicionamento já estabelecido. Se Nogueira coloca como alternativas, utilizo aqui como novos *lócus* de posicionamento epistemológico, isto é, a subversão dos saberes marginalizados como novos meios de relação. Importante salientar que não se trata dá troca de uma hegemonia por outra, mas de deslocar as projeções do monosaber por uma pluriversalidade epistêmica aberta ao contato com “Outro”.

A resignificação das produções epistêmicas racistas colabora para o *status quo* do racismo já que não se tem um deslocamento na *forma* que se dá as relações na sociedade brasileira. A escola afrocentrada, entendida como simbiose entre a comunidade é mais uma das propostas produzidas e executadas (em certa medida) na sociedade brasileira que também resignificam a comunicação. Cada vez mais necessário salientar que a corrida desenfreada pela abdicação do desconhecido nos faz delimitar uma possibilidade existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira na primeira metade do século XX corresponde a instrução dos sujeitos mais capacitados biologicamente, isto é, pela percepção eugenista e racista em que postula a população “branca” brasileira (THEODORO, 2022). Mesmo na atualidade, com a “era do conhecimento”, tal percepção na educação aprofundou e perpetuou a desigualdade étnico-racial.

Propostas pedagógicas, curriculares, políticas, educacionais, enfim, múltiplas propostas que repensassem as desigualdades étnico-raciais a partir da educação foram desenvolvidas ao longo do século XX e XXI. A escola afrocentrada é só uma entre as múltiplas neste campo científico-acadêmico que produz a teoria com base na realidade, numa espécie de circularidade vivencial sendo indistinguíveis.

A proposta da escola afrocentrada deve levar em consideração a constituição dos conceitos, pois são imprescindíveis para orientação do/no/com “mundo vivido” em explicar os fenômenos da materialidade física (e metafísica). Outro ponto a se levantar é na partilha do comum, em que prepondera a responsabilidade social nas ações proferidas dos sujeitos com “Outros”. Mais do que ações, é compreender que “Eu” só existe por conto de “Outro” formulando então “Si”.



Em suma, a escola afrocentrada terá o desafio de construir (ressignificar) a noção de “sujeito” na contemporaneidade. Sujeito contemporâneo para Achille Mbembe (2022) significa

Apesar de todas as negações, o sujeito contemporâneo está angustiado, desmembrado entre vários corpos, o corpo-máquina, o corpo-dispositivo e, principalmente, o corpo-imagem fabricado pelas novas tecnologias. Todos esses corpos, considerados um a um, são corpos de fruição, uma fruição que queremos que seja imediata, instantânea. Com a experiência, o desejo de fruição desemboca cada vez mais em decepções, ainda mais traumáticas porque os inúmeros corpos que compõem o sujeito não são organismos propriamente ditos. São essencialmente dispositivos e instrumentos dos mais variados tipos, cuja função precípua é transformar tudo em imagens (MBEMBE, 2022, p. 105).

O sujeito contemporâneo não é mais o ser social e/ou “biológico”, mas maquínico, uma peça descartável e (re)utilizável de acordo com as demandas contextuais. Este sujeito-máquina é a engrenagem que falta para a promoção do *bios virtual*, afim de eclodir o “ser” na imortalidade tanto procurada. Enfim, creio que a partilha do comum na escola afrocentrada é um dos caminhos que podem auxiliar a repensar esta noção de sujeito e caminhar para a educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93 – 110.

EMICIDA. **Soldado sem Bandeira**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2009. 3: 30 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=14gwIZxap4s&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

FELINTO, Renata. Adinkra: o sussurro canônico do ventre do mundo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó; Ipeafro, 2022. p. 122 – 147.

FREYRE, Gilberto. **O mundo que o português criou**: aspectos das relações sociais e de cultura do Brasil com Portugal e as colônias portuguesas. Prefácio de Vamireh Chacon. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.



MBEMBE, Achille. **Brutalismo**. Traduzido por Sebastião Nascimento. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip-hop**: educação e poder, o rap como instrumento de educação. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 181 – 196.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

_____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 18: maio – out/2012, p. 62-73. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Acesso em: 05 de ago. de 2023.

OYËWUMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da lei n° 10.639/03. 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS JUNIOR, Marcos Borges dos. Reflexões das formas para uma concepção educacional e escolar antirracista e afrocentrada: Sociedade, cultura e forma racismo. **Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, 5(13), 45–67, 2022a. <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n13.2022.26>. Acesso em: 05 de ago. de 2022.

_____. Percepções nos vínculos entre comunicação, formas existências, sistema de ensino e afrocentricidade. In: **XIII FIPED 2022: Educação, Ciência e Política: em busca da construção democrática**. Anais...Altamira (PA) UFPA, 2022b. <https://doi.org/10.29327/1147952.13-2>. Acesso em: 05 de ago. de 2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O monopólio da fala**: função e linguagem da televisão no Brasil. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THEODORO, Mario. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.