

Pulsões revitalizadoras da África para educação brasileira: formas sociais

Marcos Borges dos Santos Júnior¹

Resumo

O presente artigo trata-se de um ensaio teórico que tem por objetivo debater a África e sua diáspora como produtora de potências e possibilidades na constituição de *formas sociais* indo na contramão ao projeto de *Estado-Nação* brasileiro a partir do âmbito educacional, que estimulam o racismo, com a finalidade de ponderar propostas como a afrocentricidade para contribuir na educação antirracista. A motivação surge mediante as diferentes *formas sociais* que se manifestam na sociedade brasileira que vão eclodir num direcionamento para o extermínio da população negra. Para melhor explicitação do presente artigo, a organização do texto será desbravada em três sessões: África como forma revitalizadora; Pulsões das formas sociais na educação brasileira; Uma proposta educacional revitalizadora: afrocentricidade na mira. Em tempos de insurgência das práticas de existência do “mundo vivido”, no qual cada vez mais é descaracterizada uma pulsão racista no plano objetivo e alocada no plano subjetivo diante da sociedade ou do sistema econômico-político, produzir epistemologias que vão para outras direções aliando-se a educação (sem descharacterizar outros *lócus*) se tornam vitais para a continuidade existencial da população negra brasileira.

Palavras-Chave: África e diáspora; Afrocentricidade; Educação antirracista; Formas sociais; Sociedade brasileira.

Revitalizing pulses from Africa for brazilian education: social forms

Abstract

This article is a theoretical essay that aims to discuss Africa and its diaspora as a producer of powers and possibilities in the constitution of social forms that go against the Brazilian Nation-State project from the educational sphere, which encourages racism, with the purpose of considering proposals such as Afrocentricity to contribute to anti-racist education. The motivation arises from the different social forms that manifest themselves in Brazilian society that will erupt in a direction towards the extermination of the black population. To better explain this article, the organization of the text will be explored in three sections: Africa as a revitalizing form; Drives of social forms in Brazilian education; A revitalizing educational proposal: Afrocentricity in the crosshairs. In times of insurgency of the practices of existence of the “lived world”, in which a racist impulse is increasingly mischaracterized on the objective plane and allocated on the subjective plane before society or the economic-political system, producing epistemologies that go in other directions, allying themselves with education (without mischaracterizing other loci) becomes vital for the existential continuity of the black Brazilian population.

Keywords: Africa and diaspora; Afrocentricity; Anti-racist education; Social forms; Brazilian society.

Introdução

O presente artigo trata-se de um ensaio teórico que tem por objetivo debater a África e sua diáspora como produtora de potências e possibilidades na constituição de *formas sociais* indo na contramão ao projeto de *Estado-Nação* brasileiro a partir do âmbito educacional, que estimulam o racismo, com a finalidade de ponderar propostas como a afrocentricidade para contribuir na educação antirracista. A motivação surge

¹ Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGECC - FEBF/UERJ, Brasil.

mediante as diferentes *formas sociais* que se manifestam na sociedade brasileira que vão eclodir num direcionamento para o exterminio da população negra.

Ao longo da formação do Brasil a população negra vem (re)existindo as múltiplas adversidades impostas: o abandono do Estado brasileiro pós sistema escravocrata europeu; a constituição complexa e a manutenção do racismo; os (re)arranjos das relações internacionais referente a posição do Brasil; o apagamento histórico dos saberes “negros” construídos; dentre outros.

Pensando em alternativas para tais adversidades, é ponderado uma urgência de evidenciar a África e diáspora como instituidora de *formas sociais*, seja evocando as forças singulares da África na organização do “mundo vivido”, a relação com Brasil ou assinalando epistemologias como caminhos de autossuficiência a exemplo da afrocentricidade. Assim a alternativa é voltada para a área da educação, pois é um dos *lócus* que regimentam a sociedade brasileira.

Para projetar algumas destas reflexões, foram abordadas as seguintes problematizações: “Quais são algumas das *formas sociais* possíveis de relacionar o continente africano com o Brasil?”, “Quais formas sociais são possíveis evocar na sociedade brasileira?”, “Qual a relação do campo educacional com isso?” e “É possível a criação de alternativas a partir das epistemologias africanas e/ou diáspóricas para irmos contra o racismo?”.

Para melhor explicitação do presente artigo, a organização do texto será desbravada em três sessões: África como forma revitalizadora; Pulsões das formas sociais na educação brasileira; Uma proposta educacional revitalizadora: afrocentricidade na mira.

Em tempos de insurgência das práticas de existência do “mundo vivido”, no qual cada vez mais é descaracterizada uma pulsão racista no plano objetivo e alocada no plano subjetivo diante da sociedade ou do sistema econômico-político, produzir epistemologias que vão para outras direções aliando-se a educação (sem des caracterizar outros *lócus*) se tornam vitais para a continuidade existencial da população negra brasileira.

África como forma revitalizadora

Produzir qualquer conhecimento acerca da população negra brasileira no que diz respeito a sua condição social é evocar primeiramente as forças históricas que interligam os povos africanos com a diáspora², isto é, uma singularidade ancestral. Na percepção de Muniz Sodré (2012) é possível conceituar

² O termo “diáspora” remetente a ideia da dispersão de um grupo social pelo mundo mediante a algum contexto, por exemplo, com o sistema escravocrata europeu que ao longo dos séculos forçou a população africana a dispersar pelo mundo. Outro termo utilizado recorrente é “Afrodiáspora” que significa especificamente a dispersão dos povos africanos pelo mundo, em que reflete no Brasil na população negra. Neste texto se optou por usar “diáspora”.

esta ancestralidade como “*forma social*”, uma potência e possibilidade de direcionar a *bios*, o mundo vivido, (im)perceptível ao cotidiano. Em outras palavras, a *forma social* refere-se à constituição social do “ser” ao “mundo vivido”³, assim dizendo, um ordenamento epistemológico, axiomático e organizacional nos níveis mais elementares que projetam e potencializam a realização “humana”.

Diante desse conceito, uma pergunta poderá manifestar-se rapidamente: “É possível observar a *forma social* do continente africano exteriorizada na diáspora, ou melhor dizendo, na população negra brasileira, mesmo que ressignificada?” De antemão é possível dizer que sim, sendo uma destas “*formas sociais*” a transmissão oral. Se na Europa a constituição da “realidade” tem base fincada na escrita, o *lócus* da África se subverte na oralidade⁴. Nei Lopes e Luiz Antônio Simas no livro “Filosofias africanas” (2021) reconstroem, de modo introdutório, um percurso sobre as principais epistemologias e ontologias que concebem ser pertinentes na África, como é o caso da transmissão oral.

O conhecimento, ligado ao comportamento do ser humano e da comunidade, não é uma matéria abstrata que possa ser isolada da vida. Ele deve implicar uma visão particular do mundo e uma presença particular nesse mundo concebido como um todo, em que as coisas se ligam e interagem. A transmissão oral do conhecimento é o veículo do poder e da força das palavras, que permanecem sem efeito em um texto escrito (Lopes; Simas, 2021, p. 41-42).

Na citação podemos perceber que a transmissão oral estabelece as organizações das relações sociais caminhando também para *formas* de sobreviver e existir em comunidades. Se o “texto escrito” a princípio não é volátil, contudo, se desvincula do “poder e da força”, isto é, da “energia vital” inerente ao sujeito. É possível reformular a ideia da seguinte maneira: o “texto escrito” não tem potência e possibilidade de (auto)transformação no *espaço/tempo* a partir de si e é impossibilitado na transmissão da materialidade do que constitui a “humanidade”, isto é, o “texto escrito” está fadado a transformar-se em um “artefato”. A transmissão pela oralidade está em constante reformulação de si a partir do contato entre o antigo e o novo, o que a difere da escrita que carrega uma datação de si. Síntese paradigmática esta que se assemelha à filosofia Ubuntu, “eu sou porque nós somos” (Noguera, 2011).

³ O termo “mundo vivido” aqui se refere a uma constituição material da realidade apreendida na multidimensionalidade contínua e autoprodutora de si. A realidade produzida a partir das multidimensionalidades do “Eu” e “Outro” para existirem, se distinguirem e se definirem não se desvincilha dos contatos entre as duas partes. Diferentemente de uma escolha que perpassa por múltiplas dimensões experenciais, o termo “mundo vivido” engloba a multidimensionalidade do experimentar e sentir para ser a própria materialidade da realidade. Dizer por exemplo que os conceitos surgem para o “mundo vivido” significa que o “Mundo vivido” busca-se se alterar continuamente através de um recorte dimensional do experimentar e sentir.

⁴ É necessário preponderar que tal afirmação não desvalida o sistema de escrita do continente africano em relação ao uso para alcançar outras possibilidades existenciais. Com a intenção de adentrar introdutoriamente na escrita africana recomenda-se a leitura do artigo “*O Etiope: uma escrita africana*” de Henrique Cunha Jr (2007).

O conhecimento acoplado na transmissão oral reverbera na continuidade das histórias, culturas e ancestralidades, ou seja, nas *formas sociais*. Não é um conhecimento pragmático, mas sim revitalizador, que se experimenta e renova constantemente.

A potência e possibilidade da transmissão oral mediante ao traço das *formas sociais* pelo continente africano é ilimitada, *vide* a “globalização” que ocorreu (e ocorre) em diferentes momentos da história “humana”. Eliza Larkin Nascimento explica tal questão ao ponderar sobre as antigas civilizações da África.

O conhecimento e a civilização africanos clássicos se espalharam pelo mundo em viagens antigas nunca imaginadas por uma Europa moderna que se julga a “descobridora” solitária dos continentes e a única dona da tecnologia marítima. Pesquisas antigas e recentes comprovam a presença da cultura africana na antiguidade na Europa, na Ásia e nas Américas. O Negro se fez presente em todos os cantos do mundo, enriquecendo outras civilizações e com elas fazendo intercâmbio (Nascimento, 2008, p. 73).

Deixando o debate das implicações e ressignificações a respeito do conceito “negro” para um outro momento (em outra produção acadêmica), para essa discussão é plausível afirmar que ocorreram múltiplas expansões da população africana em variados continentes, numa troca cultural entre diferentes povos, se reformulando cada um a seu modo⁵. Esta ressignificação em variadas escalas, faz as *formas sociais* da civilização africana viabilizarem a continuidade de existência nos múltiplos povos, auxiliado pela transmissão oral, mesmo que aconteça múltiplas tentativas de apagamento. A partir da diáspora africana no Brasil, surge como resultado uma (re)estruturação das relações sociais pelo intermédio da “tradição oral” para a continuidade da ancestralidade “afro-brasileira” (Santos Júnior; Correa, 2018).

Neste sentido, em conjunto da transmissão oral acerca das *formas sociais* africanas na ressignificação da população negra brasileira, também é viável elencar a “família” como estrutura fundamental das relações. Michael Hamenoo, em sua pesquisa, escreve sobre a posição da África no mundo, refletindo diretamente as influências africanas em diferentes civilizações e discorre a respeito da família, considerada “constituição sagrada” dos povos autóctones.

As estruturas políticas africanas nativas, organizadas da base para cima, giravam em torno das instituições sagradas da família, de onde ramificam para o clã, a linhagem e o grupo de descendência. Por meio das convenções de exogamia, testadas ao longo de milênios, os casamentos são contratados fora da linhagem. Isso significa que um indivíduo de determinada ascendência, ao casar, passa a pertencer a outro grupo mais distante. Assim, grupos vizinhos ligam-se em uma série de alianças com uma consciência comum de identidade cultural, para se defender quando ameaçados por um grupo estrangeiro hostil. A autoridade, tanto a temporal como a espiritual – às vezes diferenciadas –, pertence ao homem precedente na genealogia do clã (Hamenoo, 2008, p. 113).

⁵ Vale citar a obra de Carlos Moore “Racismo & Sociedade” (2012) no qual se propõe em fazer uma análise dos contatos de diferentes povos com a África da antiguidade. Neste caso o autor argumenta na eclosão do “protorracismo”, uma “*forma social*” produzido pelos povos leucodérmicos (os povos de pele clara) com o objetivo de eliminar os povos melanodérmicos (os povos de pele escura) culturalmente/biologicamente.

No decorrer desta referência, a constituição familiar orientada pela sobrevivência direciona-se na procura da “mesmidade” no “Outro” (Sodré, 2015) ou no campo do comum, com o objetivo de construir uma identidade cultural, numa espécie de retroalimentação (auto)organizativa comunitária. Eventualmente surgem outras interpretações como a “assimilação cultural do Outro”, no entanto, saindo do escopo idílico, é inegável que a busca pelo “Outro” no que se refere à procura do meio de conservação de “Si” (similar, mas não igual) produz *formas* novas (ou ressignificadas) nas normas, costumes, relações e composições familiares⁶. Do mesmo modo, a “constituição familiar” pode lembrar uma “teia de aranha” senciente, sendo conectada e tecida por diferentes povos.

Esta constituição familiar da população africana e a diáspora no Brasil vêm sendo ressignificada conforme os desdobramentos do racismo que intensificaram as relações sociais, seja pela sobrevivência mediante as adversidades educacionais, empregatícias ou territoriais (Theodoro, 2022). A energia pela sobrevivência (e também vivência) estabeleceu o “sagrado familiar” como fundamental para a manutenção dos elos entre as diferentes “nações” africanas, influenciando as religiões da sociedade brasileira (Mattos, 2016).

Dois pontos levantados até o momento, a “transmissão oral” e o “sagrado familiar”, são forças revitalizadoras das *formas sociais* africanas ressignificadas no interior da população negra brasileira. Tais *formas sociais* são capazes de adentrarem nos desdobramentos da “cosmovisão”, isto é, a percepção do/no/ com mundo produzido a partir da visão, contudo

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyéwùmí, 2021, p. 29).

Tanto a conceitualização de *forma social* (Sodré, 2012) quanto a de *cosmopercepção* (Oyéwùmí, 2021) buscam abarcar a complexidade do “ser/estar/mundo” deslocando a constituição do “mundo vivido” pelo privilégio visual sem deslegitimar as múltiplas concepções das populações existentes. Em síntese é apontar as origens, continuidades, ressignificações e principalmente revitalizar “aquito” que foi (ou está) esquecido⁷.

Apresentar a África com algumas das suas *formas sociais* através da “transmissão oral” e do “sagrado familiar” evidencia a revitalização da diáspora manifestada na população negra brasileira. Tal

⁶ Para melhor aprofundamento dos estudos sobre a composição e relação familiar na África (mais especificamente na cultura Oyo-Ioruba) no que tange à generificação e relações de “poder” recomenda-se a leitura do livro “*A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*” de Oyérónké Oyéwùmí (2021).

⁷ O esquecimento do “ponto inicial” pode ser enquadrado numa simbologização, isto é, “refere-se aos processos mediante os quais essas reformulações são operadas até constituir um novo imaginário coletivo [...]” (Moore, 2012, p. 192).

revitalização é que mantém viva a ancestralidade e a continuidade da existência diaspórica. Se a população negra brasileira no século XX buscara a contribuição do *lócus* educacional (mas sem deslegitimar outros *lócus*) para autossuficiência do seu destino, outras pulsões educacionais também ganharam visibilidades. A seguir analisaremos o atravessamento destas pulsões.

Pulsões das formas sociais na educação brasileira

Com base nas pulsões edificadoras do *Estado-Nação* Brasil que estava sendo estabelecido a partir do final do século XIX, haveria necessidade de se pensar a constituição do “ser” brasileiro, quer dizer, uma *forma social* ou “cosmopercepção” aglutinada na homogeneidade, destoada de qualquer contradição que interfira na “ordem e progresso”. Assim também traz um significado em curto prazo de tentar solucionar os “problemas nacionais e transnacionais” de acordo com as diretrizes organizativas do mundo.

Uma pergunta é evocada: “Mas que problemas seriam estes?” Uma hipótese aqui é apresentada: a abdicação do sistema econômico-político da escravidão (tanto suas causas e consequências) pelos moldes iniciais do capitalismo, mas também das mobilizações religiosas de cunho católico por pressões da “*intelligentsia*” brasileira e principalmente do movimento gerido pela população negra. Tal “levante” carrega a síntese generalizada do termo “abolicionismo”.

De acordo com Sodré

O abolicionismo era em si mesmo um movimento educacional no sentido amplo da palavra, porque se tratava no limite de educar ou preparar as elites dirigentes para o ingresso da nação brasileira no século XX sob o signo de uma modernidade (de inspiração liberal e europeia) incompatível com a escravatura e já muito atrasada frente à conjuntura internacional (Sodré, 2012, 125).

Conforme o autor analisa, a empreitada abolicionista urgia a constituição de uma *forma social*, sendo delineada pela assimilação das pulsões epistemológicas europeias, mas também pela abordagem educacional, analisando as possíveis ações de organização para o acesso ao século XX. Esta “abordagem educacional” para a “nação brasileira” foi investigada a partir do viés “étnico-racial” pelos autores Abdias Nascimento (2016) que viveu entre 1914 – 2011 e Mário Theodoro (2022) na qual concluem a construção de um projeto de Estado orientado para o abandono, apagamento e extermínio da população negra⁸.

No decorrer do século XX com a abolição do sistema escravocrata Europeu, à medida que tal *forma social* integrava os projetos de *Estado-Nação* desde o “abolicionismo” – deslocando a população negra da formação organizacional do campo Estatal, o culpabilizando das adversidades existentes como aponta

⁸ Produzindo uma correlação entre população negra e Estado brasileiro, mas focado especificamente na epistemologia do âmbito jurídico-legislativo, vale apena ressaltar o livro “*Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*” do autor Adilson José Moreira (2019) em que é possível alcançar conclusão semelhante.

Nascimento (2016) e Theodoro (2022) – e com o fomento das “abordagens (pulsões) educacionais” (aporte teórico, infraestrutural e econômico) as interações entre diferentes países continuaram se intensificando, produzindo uma influência na sociedade brasileira. Tal influência, afetando as concepções e ações educacionais, dentre diferentes recortes no nível epistemológico, destaca-se uma que possuí grande dimensão na contemporaneidade: o “neoliberalismo”, a síntese da destituição do “mundo vivido”, sendo transferida a responsabilidade de potência, possibilidade e autossuficiência, mas também da *tríade do local* ao Capitalismo (Santos, 2014; Santos Júnior, 2022a).

Para ampliar o escopo conceitual do “neoliberalismo” na educação, é necessário utilizar um dos maiores expoentes do neoliberalismo no século XX, Milton Friedman (1912 - 2006), conselheiro pessoal de alguns presidentes (Richard Nixon, Ronald Reagan, etc.) dos Estados Unidos da América (EUA). Influenciando “(in)diretamente” os rumos econômicos-políticos dos EUA, o autor prepondera que

A sociedade democrática estável é impossível sem um nível mínimo de alfabetização e de conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a aceitação generalizada de um conjunto de valores comuns. A educação contribui para ambas as necessidades. Por conseguinte, os ganhos decorrentes da educação de uma criança beneficiam não só a criança e os pais, mas também os outros membros da sociedade. A educação de meu filho contribui para o bem-estar de todos, ao promover uma sociedade estável e democrática. Não é possível identificar os indivíduos (ou famílias) que com ela mais se beneficiam e cobrar-lhes pelos serviços prestados. Constata-se, portanto, a decorrência de expressivo “efeito de vizinhança” (Friedman, 2019, p. 91).

Desconsidere a expressão “efeito de vizinhança” neste momento. Se no neoliberal, há compreensão em relação à importância da educação para o funcionamento do convívio na sociedade democrática, isto é, um pragmatismo produtivista de cunho econômico gerado pela capacitação profissional (normas, regras e condutas), contudo, já se cogita o desmantelamento do “Estado Democrático” pelo menos no âmbito educacional: quem presidiaria a educação produtivista?

Em termos de efeitos, a desestatização das escolas ampliaria a variedade de escolhas dos pais. Se, como no presente, os pais puderem matricular os filhos em escolas públicas, sem nenhum pagamento, bem poucos terão condições de ou optarão por matriculá-los em outras escolas, a não ser que também elas sejam subsidiadas. [...]. Se os atuais gastos públicos com escolarização fossem oferecidos aos pais, não importa onde matriculassem os filhos, surgiria ampla variedade de escolas para atender à demanda (Friedman, 2019, p. 95).

O autor expressa através desta citação uma ação educacional que pode ser inserida nos EUA: o deslocamento dos recursos públicos para as famílias com o objetivo de optarem pelo ensino privado. Uma espécie de “livre mercado educacional” onde são instaladas múltiplas *formas sociais* na tentativa de atender as demandas familiares, ocasionando em lacunas para epistemologias homogeneizadoras e exterminadoras de potências e possibilidades (como o racismo). No âmago, tal concepção sobre a estrutura escolar possibilita uma tentativa de individualismo epistemológico retroalimentado.

Na contraposição (mas que notadamente, advém antes) da difusão neoliberal pelo Mundo (intensificada especificamente no Brasil a partir da década de 1980) tem-se a disposição alguns movimentos sociais como o Movimento Negro (MN) no Brasil, desde a primeira metade do século XX, marcando expressão através de organizações culturais, sociais e políticas na educação da população negra.

Ao revisitar as investidas do MN no âmbito educacional, tem-se a seguinte afirmação de Ivan da Costa Lima (2017, p. 46): “a partir do ressurgimento das organizações do Movimento Negro no Brasil, tendo como marco a década de 70, a educação tem sido apontada como uma das grandes preocupações desse setor, no sentido de que seria considerada uma das políticas públicas indispensáveis para a organização dos setores marginalizados”.

Perante a síntese de Nascimento (2019; 2016) no que concerne às táticas e estratégias (seja epistemológica ou/e ôntica) de genocídio da população negra brasileira serem embasadas e documentadas desde a chegada da população Europeia nas Américas, o mesmo aponta que houvera múltiplas resistências, desde organizações quilombolas até produção e sistematização da educação gerida pelo MN. Não só de organização social (como a instituição de escolas pela extinta Frente Negra Brasileira), mas também de políticas públicas, como o fomento de leis (em níveis municipais e estaduais) sobre o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e/ou indígena nas décadas finais do século XX (Lima, 2017).

Pelas pulsões constituidoras do *Estado-nação* brasileiro, vem-se constituindo uma *forma social* homogeneizadora e aglutinadora, postulado por diferentes segmentos da sociedade, que constroem obstáculos e delimitações a população negra. E neste emaranhado de percepções, a educação ganha destaque pelo lugar de construção das *formas sociais*.

Numa matriz econômico-política tardia acessada pelo Brasil, a educação pragmática tecnicista transparece em escolas sob a percepção de uma *forma social*, isto é, um aparato tecnológico/técnico de poder exercido pelo corpo escolar (o enunciador) que disciplina, regula e sujeita os discentes, o enunciatório (Sodré, 2012).

No alicerce de tais ponderações, é possível um diálogo entre as *formas sociais* (pelo contato do neoliberalismo) com as tecnologias da “Inteligência Artificial” (IA) para o condicionamento de hiperprodutividade na contemporaneidade? Kai-Fu Lee, o inventor da “IA como a conhecemos”, traz as seguintes informações

A experiência de educação com tecnologia IA ocorre em quatro cenários: ensino em sala de aula, lição de casa e exercícios, provas e notas e aulas personalizadas. O desempenho e o comportamento nesses quatro ambientes alimentam e constroem o alicerce da educação baseada em IA, o perfil do aluno. Esse perfil contém uma contabilidade detalhada de tudo que afeta o processo de aprendizado do aluno, como quais conceitos eles já entenderam, em quais têm dificuldades, como reagem a diferentes métodos de ensino, se prestam atenção durante a aula, com que rapidez respondem às perguntas, e quais incentivos os motivam (Lee, 2019, p. 149).

Tal conceito sobre IA é questionável a respeito de equiparar dados, memória e comparação à inteligibilidade “humana”, contudo, não se discorre mais na primeira instância em evidenciar as *formas sociais* direcionadas ao racismo, mas sim de subjetivá-la, objetivando uma produtividade pelo *ensino/ aprendizagem* e pelos conhecimentos e saberes “práticos”. No íntimo da *forma*, trata-se de destituir o ato comunicacional/educacional do “ser” e transpassa-lo a tecnologia⁹.

Nestas *formas sociais* de extermínio da população negra, que nada mais é que o racismo penetrado na sociedade brasileira projetado desde a educação, aonde adentram os saberes africanos e diáspóricos? Qual é o papel de tais saberes neste contexto? A partir da afrocentricidade, analisaremos tais questionamentos.

Uma proposta educacional revitalizadora: afrocentricidade na mira

As continuidades a partir das ressignificações das *formas sociais* africanas como a “transmissão oral” e a “constituição familiar” na população negra brasileira conduziram a múltiplos desdobramentos epistemológicos em relação ao “mundo vivido”. Tem-se, por exemplo, as epistemologias de matriz africana diluídas na língua português-brasileira, nas músicas e instrumentos musicais, nas religiões, nos conhecimentos e saberes, e propriamente no cotidiano, quer dizer, nas *formas sociais* da população negra brasileira.

Na mesma direção, no decorrer do século XX com a inserção e expansão da população negra brasileira no campo educacional, surgiram propostas pedagógicas nas reflexões sobre “ser” negro (conforme ponderado anteriormente). Sejam produzidos pela população negra ou qualquer outro segmento, alguns questionamentos manifestam-se a princípio como, por exemplo, o que leva os estudos pedagógicos de Paulo Freire (1921 – 1997) nos livros “Pedagogia do oprimido” (2021) e “Pedagogia da autonomia” (2019) a serem referências mundiais sobre a condição do “oprimido” e o ponto de ignição para “mudança de realidade”? O desenvolvimento de tais ideias teria um devaneio anterior ou apagado pelas adversidades do tempo? No decurso de uma reflexão similar, Jeruse Romão (1997) questiona

[...] um fato a se considerar é que enquanto as propostas pedagógicas de Paulo Freire foram assumidas e massificadas pelas esquerdas e pela Igreja, o mesmo não ocorreu com as propostas do Movimento Negro. As falas de Correia Leite, sobre os anos 20, e de Abdias do Nascimento sobre os anos 60/70 são convergentes no sentido de indicar que o comunista sempre entendeu que não havia questão racial, não havia causa de negros, ou a questão era subutopia para as esquerdas, a eterna questão classe versus raça (Romão, 1997, p. 31 *apud* Lima, 2017, p. 40-41).

Embora Paulo Freire tenha aproveitado as reflexões teóricas de Frantz Fanon (1925 – 1961) através do livro “Os condenados da terra” (2005), é possível compreender uma convergência do apagamento “étnico-racial” pulsionado pelos comunistas acerca das ações do MN com as pesquisas desenvolvidas pelo

⁹ É de suma importância dizer que esta destituição já começa a ocorrer nas pulsões neoliberais.

Kabengele Munanga sobre a “mestiçagem” no Brasil (2020) – a findável busca em diluir o dito “sangue negro” para criar a raça perfeita – e do Abdias Nascimento em relação ao “mito da democracia racial” (2016) – a inexistência de um conflito étnico-racial, uma harmonia entre as raças. Tais estudos ponderam num projeto de solução (ou melhor, diluição e apagamento) da população negra negando a existência do racismo e produzindo uma forma social sobre “ser” brasileiro.

As propostas manifestadas e expandidas de Paulo Freire (2021; 2019) para a sociedade brasileira suscitam numa disputa epistemológica sobre o domínio territorial da legitimidade dos saberes e conhecimentos, isto é, quem discursará e validará os projetos consumidos pela sociedade. No amago é uma pulsão eurocêntrica que tenta ausentar a autossuficiência epistemológica da população negra brasileira, *vide* o apagamento de Fanon em uma das obras de Freire, mesmo que bebendo da fonte “fanoniana”.

Um ponto de partida para estudar o campo territorial da legitimidade dos saberes e conhecimentos acerca da filosofia é a partir de Renato Nogueira, quando diz que

Se um saber só pode ser efetivamente filosófico, isto é, preencher os critérios específicos que diferenciam a filosofia dos saberes – a filosoficidade – através das condições geopolíticas de sua produção – a saber: condições ocidentais –, a filosofia precisaria estar sempre ligada, articulada ou mantendo algum tipo de diálogo com pressupostos e temas erigidos pelos gregos. Eu rechaço esse raciocínio e trago outro argumento para a nossa pesquisa. Se a filosofia ocidental tem historicamente sido constituída por uma visão etnocêntrica – no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade –, essa visão tenderia a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficos, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais (Nogueira, 2014, p. 28).

Para hegemonia da *forma social à brasileira* (racista), recorre-se à delimitação da legitimidade epistemológica, isto é, à propensão de impossibilitar ou extinguir outras “*formas sociais*” ou “*cosmopercepção*” como a africana ou diáspórica. O eurocentrismo então se torna equivalente ao mediador do campo territorial da legitimação, sendo o fio condutor do ingresso da população brasileira na “contemporaneidade” e no sistema econômico-político neoliberal.

Torna-se possível então compreender no mínimo um projeto de *Estado-Nação* brasileiro direcionado desde o século XX para uma *forma social* que opera a partir do campo educacional para se propagar, infringindo as epistemologias “negras” que não atendessem às demandas. Contudo, a população negra brasileira, usando como ferramenta também o MN, direcionou as energias durante o século XX para a educação, gerando oportunidades de se explorarem múltiplas produções africanas e diáspóricas, por exemplo, a pedagogia interétnica.

Este contexto adentra o âmbito filosófico da afrocentricidade como pulsão ancestral das *formas sociais africanas e diáspóricas*, a fim de projetar uma percepção no campo educacional e posteriormente a sua autossuficiência.

No desconhecimento da afrocentricidade evoca-se a seguinte pergunta “Mas o que é afrocentricidade?” Ama Mazama elucida tal questão.

A afrocentricidade surgiu no início da década de 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade*, de Molefi K. Asante (1980), seguido por “A ideia afrocêntrica” (1987) e “Kemet, afrocentricidade e conhecimento” (1990). No cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa de que nós africanos [e a afrodiáspora] devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva. Os critérios dessa autodefinição devem ser extraídos da cultura africana (Mazama, 2009, p. 111).

A autora destaca que afrocentricidade é compreendida pela prática epistemológica e ontológica da autossuficiência da população africana e sua diáspora, no qual ecoa na população negra brasileira. O não ser “definidos e manipulados” reflete na autonomia da produção de conhecimentos e saberes, mas se distanciando perante uma retroalimentação determinista, isto é, indo ao encontro a abertura do “sensível”. Molefi Kete Asante (2009) estabelece algumas diretrizes de suma importância para o desenvolvimento da afrocentricidade, entre as quais serão destacadas quatro: *Agente; Agência; Conscientização; Localização*.

Agente condiz com a autonomia construída no “ser” que o habilita a conduzir-se para seu “mundo vivido”. Já *agência* se define pelos aparatos/recursos necessários acerca da construção da autonomia. *Conscientização* é a percepção da condição que o racismo impôs à população africana e diaspórica, assim orientando a conscientização para promover o “equilíbrio mental”. Por fim *localização* diz respeito à lógica entre território, espaço e lugar em referência aos saberes e conhecimentos constituídos do “ser” a fim de situar-se na relação entre mundo africano e diaspórico.

Orientando a afrocentricidade para a educação, Noguera desdobra os seguintes posicionamentos

Pois bem, uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem-nas em sociedades africanas e afrodiáspóricas, e, numa psicologia afrocentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas, não se trata, somente, de identificar os padrões hegemônicos; mas, de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida (Noguera, 2010, p. 06).

Ao longo do texto vem-se apontando um projeto de *Estado-Nação* brasileiro, atravessado pelo campo educacional para o cotidiano, isto é, a *forma social* do “ser” brasileiro. Nestas percepções educacionais a afrocentricidade reivindica um lugar de espacialização produtor de territórios (a síntese da tríade do local) geridos pela população africana e diaspórica que reverbera no negro brasileiro.

Se a “sustentabilidade” da afrocentricidade passa por uma reconfiguração nas *formas sociais* brasileiras, tendo a educação como um dos motores, isto repercute na compreensão de que diferentes

povos da África vieram pelo advento do sistema escravocrata europeu, ressignificando as *formas sociais africanas*. Tal observação, ponderada na sessão anterior, produz uma ação na educação afrocêntrica que tenta lidar com as diferentes *formas existenciais* da população negra (Santos Júnior, 2022b). Uma espécie de *cosmopercepção* (Oyéwùmí, 2021) da afrocentricidade que auxilia na potência e possibilidade de existir.

Um dos desafios para a educação afrocentrada brasileira está no enfrentamento da perspectiva neoliberal que vem impulsionando a desvinculação do comum pelas tecnologias e atribuindo-as como parte infundável do “ser” ao ponto de constituir outro mundo, isto é, a bios virtual (Sodré, 2014). Ao analisar o comum, os afetos, a bios virtual e suas relações com o “mundo vivido” Sodré nos diz

Sob a gratificante do consumo conspícuo e sob as aparências de uma concentração tecnocultural do diverso ou do múltiplo, o isolamento sensorial é uma espécie de avatar do extremismo individualista, que se exacerba desde fins dos anos de 1970. Parecem confirmar-se velhas suspeitas sociológicas no sentido de que o indivíduo da modernidade atual tende a trocar o ideal da ação deliberada (ético-política) pelo “comportamento reflexo”, isto é, pela conduta transparente, baseada na mera racionalidade funcional ou no cálculo utilitário dos efeitos, afins à conveniência dos sistemas técnicos, do mercado, mas também de sofisticados adestramentos militares (Sodré, 2021, p. 215).

A educação afrocêntrica indo na contramão de restringir a sociabilidade ao “extremo” ou se “comportar como reflexo” das ações deliberadas pelo racismo e seus sistemas, propõe em se desvincilar da ideia pragmática que estipula um valor sobre tudo e todos. Sucinta em realinhar a comunidade e os locais de educação, assim ponderando nos laços sociais de vivência e autossuficiência.

A educação afrocêntrica produz a possibilidade e potência de expansão da população negra brasileira, não como um mero valor econômico, mas como direito a existência. E nesta perspectiva, uma urgência surge para a expansão tanto das formas sociais africanas como diáspóricas.

Considerações Finais

O tempo, na concepção africana tradicional, é um fenômeno que se realiza em duas dimensões. A primeira é a dimensão que comprehende todos os fatos que estão prestes a ocorrer. A segunda é a dimensão que engloba todos os acontecimentos passados, que ligam o início das coisas ao presente desdobramento dos eventos no Universo. De acordo com esta ideia ancestral, o tempo flui mais pela opção existencial do ser humano do que por outros fatores. Assim, é preciso acreditar na existência simultânea do passado, do presente e do futuro; e orientar o tempo dentro da harmonia dessas três variantes (Lopes, Simas, 2021, p. 24).

Tal ponderação sobre a cosmopercepção africana está vinculada à ancestralidade, isto é, à suspensão do *espaço/tempo* para direcionar o “mundo vivido”. Uma *forma social* que se orienta pela continuidade existencial dos que vieram e estão por vir, não como projeção ou virtualidade, mas pela vivência que os diversos “seres” habitam o mesmo local, seja no plano “topológico”, “geográfico” ou “territorial”. Isto vai

na contramão do que o Ocidente vem produzindo pela percepção (no qual a prioridade é a visão) e mais do que “ver” refere-se em inserir atributos aos diferentes corpos, produzindo uma valoração, uma “realidade” e por fim uma epistemologia como configuradora das relações sociais (Oyewùmí, 2021).

Assim evocar a “transmissão oral” e o “sagrado familiar” como pulsões de *formas sociais* africanas evidenciam a necessidade do contato com o “Outro”, numa busca por ressignificações das *formas*, compreendendo os laços conectivos entre a população negra brasileira e a África. O resgate destes laços não só representa a redescoberta de um passado ou propriamente a criação de um passado, mas sim produz potências e possibilidades na percepção do “mundo vivido” e mudar a realidade, isto é, trazer novas/outras *formas* de combater o racismo.

A afrocentricidade é uma destas possibilidades de combate ao racismo. Aqui então se direciona para o aspecto educacional já que a população negra brasileira vem direcionando suas energias para a transformação da realidade na educação. A educação afrocêntrica é uma percepção em projetar *formas sociais* abertas ao diálogo, ao contato com “Outro”, mas sem se desvincilar de uma autocritica, em não cometer erros de pensar-se e fechar-se de “si” para “si”.

No debate sobre as diferentes *formas sociais* que podem ser (auto)destrutivas ou potencializadoras, vale destacar o autor Achille Mbembe ao estender nos seus estudos a “falência” do “humanismo” europeu na África.

De hoje em diante, o que está em jogo no exercício de um poder mais retalhado e capilar do que nunca é em grande parte a possibilidade de produção e reprodução da própria vida. Essa nova forma de poder fundamentada na multiplicação de situações extremas ou de vulnerabilidade enfrenta os corpos e a vida apenas para melhor controlar o fluxo de recursos variáveis. Mas como a vida se tornou, mais do que no passado, uma colônia dos poderes imediatos, seus termos não são somente econômicos (Mbembe, 2019, p. 191-192).

Similarmente as “situações extremas” que produzem “simbologizações” desconexas da condição populacional ao evocar o “humanismo” como modos de “ser” no/do/com “mundo vivido”, a uma *forma social* introjetada até os níveis atômicos nos quais potencializam e multiplicam o racismo, subjetivado pelo “ser” brasileiro em que possibilita o deslocamento da percepção sobre “ser” negro.

Para não projetar o idílico na identidade, cultura e luta antirracista da população negra brasileira, isto é, uma percepção calcada no imaginário e imagético que ovaciona a distorção do *espaço/tempo* como auto-organização do “mundo vivido” (Santos Júnior, 2021) é necessário trazer uma tensão as formas sociais sem o esvaziamento do principal objetivo que é auxiliar na “emancipação”, ou em outros termos, autossuficiência.

Por fim, a constituição das *formas sociais* através do vínculo ancestral da África com sua diáspora, produzem potências e possibilidades nos modos de vidas, isto é, estimulam transpor as barreiras do *espaço/tempo* para uma luta 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.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. O Etíope: uma escrita africana. *Revista Educação Gráfica*, Vol. 11, p. 1-10, 2007. Disponível em: http://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2011/06/01_O_Etiope.pdf. Acesso em: 23 de mai. de 2024.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e sociedade*. Com ajuda de Rose D. Friedman. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- HAMENOO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 109-132.
- LEE, Kai-Fu. *Inteligência artificial*: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos comunicamos e vivemos. Tradução de Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil*: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Curitiba: Appris, 2017.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas*: uma introdução. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111 – 128.
- MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite*: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade*: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOREIRA, Adilson José. *Pensando como um negro*: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. 5^a ed. re. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3^a ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

_____. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Eliza Larkin. As civilizações africanas no mundo antigo. In: NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 73 – 108.

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

_____. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147 – 150. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/358/331>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

_____. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, Ano 3, n. 11, novembro, 2010. P. 1 – 16. Acesso em: https://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

OYÉWÙMÍ, Oyérónké. *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.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: local, identidade e agência. *Epistemologia e Práxis Educativa* - EPEduc, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3014/2629>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

_____. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: (re)pensando a noção de identidade. *Ensaios filosóficos*, v. 23, 2021. p. 165-185. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo23/09_SANTOS_JUNIOR_Revista_Ensaios_Volume_XXIII.pdf. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

SANTOS, Milton. *O Espaço do cidadão*. 7. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos; CORREA, Marco Aurélio da Conceição. A ancestralidade oral: epistemologias africanas para uma educação antirracista. *Revista África e africanidades*, v. XI, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/0090072018.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

SODRÉ, Muniz. *A sociedade incivil*: mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

_____. *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. 3^a ed. Atual. E ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

_____. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

Recebido em: 06/11/2024

Aceito em: 08/04/2025