

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA AFROCENTRADA: LOCAL, IDENTIDADE E AGÊNCIA

Marcos Borges dos Santos Júnior  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

### RESUMO

O presente ensaio teórico tem como objetivo reflexões entorno da construção de uma escola afrocentrada a partir do viés de local, identidade e agência. Tal assunto se torna relevante ao levantarmos um breve histórico de genocídio a partir do período escravocrata europeia que ocorreu ao longo dos séculos no Brasil culminando na morte de milhões de pessoas no continente africano assim como sua diáspora e ressignificando as diferentes *formas* existenciais. Motivados pelos seguintes questionamentos: “É possível a construção de uma escola afrocentrada?”, “Por que é necessário?”, “Quais são os caminhos viáveis?”, “Haverá barreiras?” e “Quais benefícios haverá para luta antirracista?”, (in)refletiremos a fim de encontrar brevemente alguns posicionamentos. Refletir sobre táticas e estratégias para transmitir epistemologias negras na tentativa de solucionar problemas como a questão racial torna-se de suma importância aos negros no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afrocentricidade, Educação, Agência.

## SOME CONSIDERATIONS ABOUT A AFROCENTED SCHOOL: LOCALIZATION, IDENTITY AND AGENCY

### ABSTRACT

The purpose of this theoretical essay is to reflect on the construction of an Afrocentric school from the perspective of territory, identity and agency. This subject becomes relevant when we raise a brief history of genocide from the European slavery period that occurred over the centuries in Brazil, culminating in the death of millions of people on the African continent as well as its diaspora and resignifying the different existential forms. Motivated by the following questions: "Is it possible to build an Afrocentric school?", "Why is it necessary?", "What are the viable paths?", "Will there be barriers?" and "What benefits will there be for the anti-racist struggle?", (in) we will reflect in order to find some positions soon. Reflecting on tactics and strategies for transmitting black epistemologies in an attempt to solve problems such as the racial issue is of paramount importance to blacks in Brazil.

**KEYWORDS:** Afrocentricity, Education, Agency.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE UNA ESCUELA AFROCÉNTRICA: LUGAR, IDENTIDAD Y AGENCIA

### RESUMEN

Este ensayo teórico tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de una escuela afrocentrada desde la perspectiva del territorio, la identidad y la agencia. Este tema cobra relevancia cuando planteamos una breve historia del genocidio a partir del período de la esclavitud europea ocurrido a lo largo de los siglos en Brasil, culminando con la muerte de millones de personas en el continente africano así como su diáspora y resignificando las diferentes formas existenciales. Motivados por las siguientes preguntas: “¿Es posible construir una escuela afrocéntrica?”, “¿Por qué es necesaria?”, “¿Cuáles son los caminos viables?”, “¿Habrá barreras?” y “¿Qué beneficios tendrá la lucha antirracista?”, (in)reflexionaremos para encontrar brevemente algunas posiciones. Reflexionar sobre tácticas y estrategias para transmitir epistemologías negras en un intento de resolver problemas como la cuestión racial se vuelve de suma importancia para los negros en Brasil.

**PALABRAS CLAVE:** Afrocentrismo; Educación; Agencia.

### INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico tem como objetivo tecer reflexões em torno da construção de uma escola afrocentrada a partir do viés de local, identidade e agência. Nos limitaremos abordar o tema através das seguintes ideias-chave: Educação, afrocentricidade e agência.

Tal assunto se torna relevante ao levantarmos um breve histórico de genocídio a partir do período escravocrata europeia que ocorreu ao longo dos séculos no Brasil culminando na morte de milhões de pessoas no continente africano assim como sua diáspora e ressignificando as diferentes *formas* existenciais.

Motivados por questionamentos como “É possível a construção de uma escola afrocentrada?”, “Por que é necessário?”, “Quais são os caminhos viáveis?”, “Haverá barreiras?” e “Quais benefícios haverá para luta antirracista?”, (in)refletiremos afim de refletirmos brevemente sobre alguns posicionamentos. Realizaremos um atravessamento pelos conceitos de local, identidade, agência, dentre outros, pois visamos uma maior compreensão sobre suas influências acerca da construção de uma escola afrocentrada.

O texto então se estrutura em 4 tópicos: (1) A tríade do local: reflexões entre “sujeito e objeto”; (2) Identidade: uma formação de fluxos; (3) Forma: o que é?; (4) Agência: escola afrocentrada.

Consideramos um grande avanço histórico se apontarmos, por exemplo, a construção do MNU (Movimento Negro Unificado), o projeto PI (Pedagogia Interétnica) e TEN (Teatro Experimental do Negro), todos no século XX; a lei 10.639/03 e 12.711/12 no início do século XXI. Porém ainda há um grande percurso a ser realizado na luta antirracista observado que o racismo funciona conforme uma teia em que cria e desenvolve redes compartilhadas: desde as instituições produzidas pela sociedade até as relações sociais do dia a dia.

Refletir sobre táticas e estratégias para transmitir epistemologias negras na tentativa de solucionar problemas como a questão racial torna-se de suma importância a população negra brasileira.

### **A TRÍADE DO LOCAL: REFLEXÕES ENTRE “SUJEITO E OBJETO”**

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “libertador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livre”. (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

Suscitar reflexões no que concerne o “local” e suas conexões entre “sujeito e objeto” é primeiro evocar os povos africanos arrancados das terras que residiam e condicionados à escravidão europeia no qual futuramente viveriam os progenitores ao longo dos séculos no Brasil. Além da *forma* político-jurídica que legalizou tal ato, as prerrogativas que delinearam para a “Abolição” ou “Lei Áurea”<sup>1</sup> não optaram por criar

---

<sup>1</sup> Para melhor elucidação, a “Lei Aurea” surgiu como decreto de lei que sanciona a extinção da escravidão no Brasil a partir de 13 de maio de 1888, assinada pela então Princesa Isabel. Contudo, antes dessa lei já houvera pressões nacionais e internacionais para a proibição da escravatura, voltado significativamente para questões econômicas e religiosas, mas também coordenados por múltiplas populações de africanos escravizados.

intervenções – políticas públicas – acerca da transição entre “escravo e liberto” (NASCIMENTO, 2016).

Perspectivas ocidentais que projetavam ideias sobre “local” entrariam em choque emoldurando a população negra brasileira. Um choque entre diversas concepções das culturas “eurodiasmóricas”, “afrodiasmóricas” e “indígenas” respectivamente. Jogados à própria sorte afirmaria Abdias Nascimento (2016) a população negra procurou ressignificar tais concepções com o objetivo de sobreviver. A partir deste contexto produziremos reflexões sobre a tríade do local afim de concebermos concepções entre “sujeito e objeto” para projetarmos as ressignificações do “local” da população negra brasileira.

Nos mais diversificados ambientes que reside o “humano” estará a materialidade simbólica e concreta do “local”. A partir desta relação com o “local” somos propensos a criarmos significações a fim de termos familiaridades. Dispomos de conceitos na contemporaneidade para tentar representar a totalidade do “local” como ‘espaço’, “lugar”, “território”, dentre outros. Cada conceito tem como parte integrante uma objetividade e subjetividade. Indo além, todo conceito expõe-se pelos efeitos do paradigma<sup>2</sup>, do *ethos*<sup>3</sup> e da singularidade *espaço/tempo* do indivíduo. Outro fator que comumente ocorre nos conceitos, por exemplo “Território”, é o “empréstimo” de uma determinada área da ciência para a utilização noutra área, mas com ressignificações que revelam singularidades, mesmidades e alteridades.

É impossível concebermos o conceito de “Território” e as implicações no “sujeito” e “objeto” sem levarmos em consideração outros dois conceitos: “lugar” e “espaço”. “Mas então, o que seria espaço?” Usufruímos do Milton Santos (2014, p. 78) para instigarmos uma resposta:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre eles especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.

---

<sup>2</sup> Paradigma é um conjunto complexo de noções-chaves que fazem parte de uma ideia-central dada as receptividades dos dados empíricos e/ou lógicos que configuram as relações sociais (SANTOS JUNIOR, 2019).

<sup>3</sup> *Ethos* parte do princípio das relações entre costumes e normas da sociedade, sendo que o *ethos* “não focaliza o indivíduo, mas a expressão de valores da sociedade no indivíduo e por meio dele.” (NASCIMENTO, 2009, p. 359).

O autor afirma a princípio um processo *social/educacional* das relações entre “objeto” e “sujeito” (“homem”) no qual tal relação se inscreveria como dispositivo. Há uma divisão entre “sujeito” e “objeto” específica no qual “sujeito” (“homem”) é provedor de ações conquanto o objeto (espaço) é o dispositivo propulsor das ações. Previamente extrairemos o dispositivo mencionado: a relação fluxional das materialidades concretas e simbólicas dos objetos para servir de processo *educacional/social* entorno das relações sociais dos indivíduos, ou seja, o espaço. Tal provocação reitera que qualquer relação entre “sujeitos” no “local” em que considere o “outro” como “objeto” e aonde aconteça a interação, será prescrito como espaço, isto é, o dispositivo que se utiliza mutuamente com a ação será prescrito como espaço. A ideia-chave “objetividade” no dispositivo espaço surge como uma engrenagem para alcançar determinados fins.

Definido o conceito de “espaço”, continuaremos a desenvolver a concepção de “lugar”. Segundo Muniz Sodré (2012, p. 74) “Diferentemente de espaço abstrato, lugar é a localização de um corpo ou de um objeto, portanto é espaço ocupado”. Se o “espaço” é um dispositivo de relações, o “lugar” adentra como matéria concreta e/ou simbólica posicionado em determinado ponto. “Lugar” perpassa então pela percepção de si e do outro em relação a referência topológica (SODRÉ, 2012).

Retrocedemos, o “espaço” é um tipo de dispositivo, o “lugar” é a materialidade de determinado ponto “então qual a relação com o território?” O território surge como “produto final” das interações entre “espaço” e “lugar”<sup>4</sup>.

Território, palavra mais moderna, é o lugar ampliado. Assim, hoje dizemos que território é o espaço afetado pela presença humana, portanto um lugar da ação humana. Só que essa localização não é necessariamente física, pode ser a propriedade comum de um conjunto de pontos geométricos de um plano ou do espaço. Aí, então, nossa referência não é mais topográfica, mas topológica - a lógica das articulações do lugar, portanto a teoria das forças das linhas de tensão e atração, presentes no laço invisível que desenha a cidade como lugar comum (koiné) ou comunidade (communitas). (SODRÉ, 2014, p. 74).

Neste caso “território” pode ser resumido no “produto final” do dispositivo espaço através das interações das localizações que produzem uma *forma* simbólica e/ou concreta do “lugar” pela percepção do “sujeito” diante do “objeto”. Pela ótica do autor, podemos

---

<sup>4</sup> Devo salientar que “produto final” não existe, são fluxos continuamente emergentes que ao todo momento se modificam. O “produto final” aqui adentra como um engessamento do *espaço/tempo* referente ao espectador que observa.

alegar o “território” como realidade, imaginário, ilusório, portanto, um campo das contradições.

O “território” através da generalidade, normalmente cria um vínculo entre “sujeitos” frente aos lugares que são depositados o trabalho. Um exemplo que se enquadra nesta característica é a inserção da população negra nas instituições escolares que por meio de diversos movimentos sociais em prol da luta antirracista institucionalizaram a lei 10.639/03 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”<sup>5</sup>.

Desde o começo do século XX no Brasil a inserção da população negra nas instituições escolares dispunha de modelos eurocêntricos de ensino, pautados no arcabouço tecnológico como a escrita, não atribuindo valor a qualquer saber que percorria por outros modos. A negação do conhecimento e da cultura “africana e afro-brasileira”, mais as reproduções estereotipadas nas relações sociais e nos meios midiáticos, contribuíram para uma imagem “identitária” entorno do “ser” negro, afetando direta e indiretamente a estrutura social escolar no sistema de ensino.

Houveram múltiplas tentativas para “driblar” tal perspectiva que se transcrevia como hegemônica nas escolas, por exemplo, na segunda metade do século XX com a criação da “Pedagogia Interétnica e Pedagogia Multirracial” (LIMA, 2017)<sup>6</sup>. Estes “locais”, ressignificados a partir do “lugar” e “espaço” produziam um “território” acolhedor. Consideramos então uma tríade fluxional do “local”: “lugar” (localização da massa), “espaço” (dispositivo de interação entre lugares) e “território” (o “produto final” que advém do trabalho acerca do dispositivo).

---

<sup>5</sup> Devo ponderar que não aprofundaremos na lei 10.639/03 já que a proposta do artigo não está na vertente político-jurídico da luta antirracista.

<sup>6</sup> “A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou [...] além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos.” (CRUZ, 1989, p. 51 apud LIMA, 2017, p. 103). Já a Pedagogia Multirracial, tendo fortes influências da pedagogia Interétnica, é voltado para a estrutura escolar, considerando “não apenas o espaço para a apropriação do saber sistematizado – como entendem algumas concepções pedagógicas – mas também o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos [...] a escola deve deixar de ser o espaço e negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, [...]” (LOPES, 1997<sup>a</sup>, p. 25 apud LIMA, 2017, p. 46-47).

Destrincharemos a seguinte pergunta: “Ok, definido os conceitos de lugar, espaço e território, qual a relação com sujeito e objeto?” Partiremos do conceito de “sujeito”. A noção de “sujeito” implica em diversas subjetividades, dentre elas destacaremos três: *Individualidade, complexidade, transformação* (SANTOS JUNIOR, 2019). Com base neste preceito é fundamentado uma separação entre indivíduo e sujeito: indivíduo tem o caráter de estagnação, inerte perante os acontecimentos *espaço/tempo* vivido, sendo preponderado como dado quantitativo da massa corpórea, enquanto sujeito adentra em ações do “mundo vivido”.

O vínculo produzido entre “sujeito” e “objeto” (instrumento simbólico/material) manifesta-se pela objetividade e subjetividade das relações estabelecidas entre os dois. O “sujeito” a partir da tríade do “local” (“espaço, lugar e território”) compromete-se a modificar o outro. Entretanto é ingênuo descaracterizar o “objeto” como nulo de objetividade. Assim como qualquer “corpo biológico” carrega um *saber/poder*, qualquer “objeto” também carrega um *saber/poder* com funções, objetividades e subjetividades (FOUCAULT, 2018).

Neste emaranhado de fluxos no qual a percepção de si e/ou do outro definirá quem é “sujeito” ou/e “objeto”, há uma inscrição da tríade do local que produz dois componentes: cultura e identidade. A difusão generalizada dos dispositivos tecnocientíficos, por um lado, “produziu” uma cultura “nacional” apresentada como uma imagem engessada, por outro a própria difusão criou resignificação e gradação dos conhecimentos. A população negra, por exemplo, utilizou dos dispositivos tecnocientíficos musicais para transmissão de conhecimentos afim de criar mecanismos de defesa contra o racismo, mas indo muito além como aponta Ivan dos Santos Messias (2015, p. 20)

Com o advento da indústria cultural no início do século XX, a reprodução tecnomassiva das expressões culturais tornou-se meio de controle dos modos de vida e do comportamento político das populações, especialmente no Ocidente. Por outro lado, as populações socialmente marginalizadas utilizaram-se especialmente da musicalidade e do mercado para se organizarem cultural, étnica e politicamente. Propagam noção de respeito grupal ou universal, desenvolvendo autoestima, resgatando símbolos históricos, edificando projetos humanitários de valorização identitária, nacional ou classista.

É possível identificarmos alguns dos efeitos do capitalismo, mais especificamente do mercado, por exemplo, na imagem cultural da população negra dos Estados Unidos da América (assim como os instrumentos tecnocientíficos: o rap, os vídeos, os *ethos* e

paradigmas, conhecimentos, dentre outros) servindo como um espelho duplo acerca do reconhecimento de si no/do outro para fins do território na população negra no Brasil. “Sujeito” e “objeto” já se perdem neste misto de ressignificações aonde um conduz o outro.

Indivíduos, “sujeitos” e “objetos” (a população negra em geral) agrupados em determinados locais como favela<sup>7</sup>, mais as relações estereotipadas e subjugaras difundidas acerca do que é “ser” negro individualmente e em coletivo, bem como as pretensões políticas de se enquadrarem no que ditam “ser” padrão brasileiro (padrões estes fundamentados na matriz e ótica europeia) conduziram a novas projeções territoriais.

A formação desordenada das megalópoles e as violentas consequências da desigualdade social intraurbana ao longo de todo o século XX não elidem a centralidade da vida urbana na tarefa de construção da modernidade. Pelo contrário, torna-se cada vez mais claro que o espaço urbano na contemporaneidade sintetiza de modo inequívoco as complexas relações entre a vida, o tempo e o trabalho. Na “cidade global”, figura-chave da economia-mundo, espelham-se as principais mutações do modo de produção capitalista. (SODRÉ, 2012, p. 161).

Partindo da ótica do autor, compreendemos que as ligações entre “sujeito” e “objeto” produzidas pela tríade do local são relações complexas, muitas vezes minimizadas e caracterizadas como saberes marginalizados para atender os avanços mercadológicos e as ressignificações paradigmáticas (SANTOS JUNIOR, 2019) e *ethos* (NASCIMENTO, 2009). No olhar da economia-mundo, não existe “sujeito” ou “objeto”, mas sim engrenagens nas quais o “humano” permanece em conformidade com a igualação maquinaria. Surge uma pergunta “Se o humano está para atender as demandas, que tipo de identidade surgirá?” Prosseguiremos a responder noutro tópico.

## IDENTIDADE: UMA FORMAÇÃO DE FLUXOS

As produções epistemológicas entorno da identidade constroem-se mutuamente com a cultura. É possível formularmos (in)reflexões somente sobre identidade, mas percorreremos outro caminho, discorreremos acerca da cultura intercalando as duas como fluxo de relações.

---

<sup>7</sup> Neste contexto o termo “favela” ganha significado como área histórica, econômica e geograficamente de exclusão que são condicionadas às populações negra como *forma* de repressão frente as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.



A relação entre Identidade e cultura configura-se pelo espelhamento das ressignificações afim de adequar-se as representatividades “humanas” no “local”. Seria ingênuo não levarmos em consideração a tríade do “local” em relação a identidade e cultura. Tal tríade, não produz uma identidade e cultura imóveis e engessadas, mas múltipla e diversa.

A tríade do “local” cria possibilidades de retroalimentação paradigmática (SANTOS JUNIOR, 2019) e *ethos* (NASCIMENTO, 2009) de acordo com a identidade e cultura. A cultura então atua como uma retroalimentação ontológica dos “sujeitos”, no qual esta antologia é promovida pelos aparatos disponíveis do “local”, enquanto a identidade configurada pela mesmidade e alteridade, cria e desenvolve vínculos reprodutivos que reforçam a percepção de si e do outro. Podemos compreender que a ação do “sujeito” é tanto um reforço singular (mas também paradigmática e *ethos*) do ser como um reforço do outro (o outro entendido como concretude e/ou símbolo) pelas expectativas depositadas. Por exemplo, um livro que a princípio é considerado um objeto/tecnologia da linguagem encoberto de saber/poder (FOUCAULT, 2018), a partir da leitura do indivíduo (possuindo uma identidade fluxional construída desde sua concepção ideológica e não biológica), o objeto/tecnologia revela-se carregado de objetividades e subjetividades, no qual pontua-se a provocação de modificação no leitor, ocorrendo um “choque” pelo leitor, com sua base singular, paradigmática e *ethos* sobre o livro.

Identidade e cultura então revelam-se como um *continuum* emergencial (MORIN, 2014), pois constantemente são ressignificadas. Uma diversidade cultural (termo este que podemos utilizar para cultura e identidade) habitua no “local” produzindo singularidades, paradigmas e *ethos*, estes que podem ter características de tentativas falhas de hegemonização, subalternizando “sujeitos” (transformando em indivíduos ou grupos marginalizados), ou na heterogeneização que reconhece e aceita a pluralidade dos sujeitos. A tríade do “local” retorna novamente. Muniz Sodré (2012, p. 185) adverte:

É que, em termos simbólicos, a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes. Isto implica um novo paradigma cognitivo – o paradigma do sensível –, que traduz um novo olhar para o mundo e um novo modo de sentir o comum ou a existência, entendida como uma dimensão que transcende a presença pura e simples dos entes e das coisas no mundo. Não basta a prédica liberal da existência livre. Existência implica responsabilidade

(obrigação) e parceria (ser junto a outro), mas principalmente a injunção de se assumir, por sensibilidade, o destino da experiência do mundo como a abertura para outros mundos possíveis.

Sodré através do intermédio da diversidade cultural elabora um novo paradigma cognitivo intitulado de “paradigma do sensível”, conforme exposto acima. Tal concepção entra em choque diretamente com a perspectiva racista brasileira acerca da população negra: o recorte biológico apresentado como conceito-chave de inferioridade e subjugação<sup>8</sup>. Se a população negra é retratada através do campo biológico, partindo do paradigma do sensível tais produções com o conceito-chave (o recorte biológico) serão ressignificadas para desmistificar tais ideias racistas, por exemplo, na identidade e cultura.

É possível encontrarmos no paradigma do sensível que engloba responsabilidade, respeito mútuo, cooperação e principalmente a sensibilidade da existência do outro, alinhamentos com a afroperspectividade.

O paradigma do sensível que engloba responsabilidade, respeito mútuo, cooperação e principalmente a sensibilidade da existência do outro, a afroperspectividade também adentra neste caráter.

O que quer dizer filosofia afroperspectiva (também denominada de afroperspectividade)? Em linhas muito gerais, afroperspectividade significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios. (NOGUERA, 2014, p. 45).

A pluriversalidade das diferentes perspectivas tem como congruência as *formas* existenciais da população negra brasileira, mas que são marcados pelo racismo. É necessário salientar, ainda com diferentes *formas* existenciais da população negra brasileira, isto não descaracteriza outras perspectivas que ponderem na homogeneização com pulsões idílicas que marginalizam saberes.

Articular a afroperspectiva no contexto brasileiro é emitir uma (re)orientação acerca das adversidades vividas na população negra. Através do paradigma da democracia racial (SANTOS JUNIOR, 2019) no qual a ideia de existência harmoniosa das ditas “raças”,

---

<sup>8</sup> O recorte biológico encajado desde o século XVIII com o objeto/tecnologia da ciência, neste contexto é utilizado como uma separação do “sujeito”: a população europeia por terem nascidos em terras “férteis” e com descendência “superior”, se tornaram mais aptos a sobrevivência e as construções das “faculdades humanas”, conseqüentemente se tornaram seres vivos “superiores”, seres “humanos”, enquanto a população africana relegado a terras “infernais”, de difícil sobrevivência, não conseguiram acompanhar o ritmo de “evolução humana” se tornando seres inferiores, “animais” e/ou “não animais” (SANTOS, 2002). Tal pensamento traz diversas reflexões, por exemplo, a concepção de “humano” e “animal”.

aonde a população europeia trouxe “as faculdades mentais” na colonização brasileira, lesionaram direta e indiretamente a população negra, exercendo uma modelagem a partir do branco brasileiro, ou em outro termo o “humano”. Seja na cultura e/ou identidade, o modelo do “ser” brasileiro deveria ser exercido à medida que atendesse as diretrizes da sociedade brasileira, obstando a episteme negra e/ou ressignificando para torná-la tolerável. (Re)orientação seria então validar este saber negro que resistiu (ressignificou-se), assim como o saber negro que foi produzido fundamentado na ótica da população branca brasileira, afim de adentrar nesta dialética contemporânea de identidade e cultura, reconhecendo a pluriversalidade e a sensibilidade dos mesmos.

NOBLES, Wade W. (2009, p. 281) é enfático neste ponto, à medida que a possibilidade de tais (re)orientações das produções negras ocorrem a partir da ancestralidade.

Somente por meio de uma interpretação profunda da linguagem e dialógica de nossa própria ancestralidade seremos nós, os africanos diaspóricos [a população negra brasileira], capazes de verificar os significados e as compreensões que determinadas comunidades transportaram para o *maafa* da escravidão. Marimba Ani (1994) introduz o conceito de *maafa* e o defino como grande desastre e infortúnio de morte e destruição além das convenções e da compreensão humanas. Para mim, a característica básica do *maafa* é a negação da humanidade dos africanos, acompanhada do desprezo e do desrespeito, coletivos e contínuos, ao seu direito de existir.

Compreende-se aqui a princípio a ancestralidade como suspensão do *espaço/tempo* conectados por diferentes arcaibouços dos “mundos vividos” anteriores ao “ser” entre múltiplas potências “humanas” que convergem no “ser” *uno*. Não na *forma* idílica que traz a experiência “humana” engendrado aos acontecimentos vividos, mas um *traço* de reexperimentar e reelaborar o “mundo vivido” (SODRÉ, 2015). Tal pulsão do *maafa* que denega o direito existencial destoa da ancestralidade, geradora de potência revitalizadora e pertencimento a um povo.

Uma das ontologias carregadas de ancestralidade da população africana escravizada e transportada para o Brasil que iremos destacar é a oralidade. Usufruindo da oralidade é possível transmitir valores, comportamentos, conhecimentos, histórias, enfim, toda uma produção epistemológica. A maioria dos descendentes intitulados posteriormente de “negros”, também carregavam tais fatores ressignificados dos seus ancestrais. Os racismos entorno da oralidade, dita como exótica, mística, falsa e até

inferior, persistiram com suas ressignificações a fim de desvalidar qualquer produção negra. De acordo Com Sandra Haydée Petit (2015, p. 110).

Existe um preconceito segundo o qual a literatura oral tem menos preocupação estética que a escrita e que não apresenta originalidade e imaginação individuais. Isso acontece por falta de conhecimento das formas mais elaboradas de literatura oral na África.

Através da primeira tecnologia da comunicação (a linguagem, a fala, o vocabulário) desenvolvida pela “humanidade”, foi sendo constituído a projeção da tríade do “local” para o desenvolvimento da identidade e cultura, consequentemente tecendo mais *formas* complexas de relacionar-se com o meio que habitua. A partir dos fluxos dialéticos, alguns caracterizam como inferior, outros como superior. O mesmo pode-se perceber na população brasileira no qual subjuga o dialeto da favela. Se por um lado com a escravização “Interessava aos escravocratas a desafricanização do africano escravizado porque a identidade africana representava o vínculo à terra, à ancestralidade, à religião, à liberdade e, sobretudo, à soberania sobre a própria vida” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2008, p. 139) que tentaria reprimir uma identidade fluxo, compreendemos então uma ressignificação dos valores e vínculos afim de promover uma “nova” identidade. A *forma* estaria presente neste pensamento. “Mas o que é forma?” e “Qual relação tem com local, identidade e agência?” discutiremos a seguir.

### **FORMA: O QUE É?**

As pressuposições acerca da Identidade e cultura tecem relações das experiências vividas pelo sujeito. No que tange as produções epistemológicas dos sujeitos entorno do grupo, surgirão conceitos que definirão o mesmo como “comunidade” ou “sociedade. Dentro deste requinte ocorrerá impactos efetuados pelos paradigmas e *ethos* que tem a possibilidade de constatar um *lócus* organizacional, entrecruzando e (re)formulando-se nos paradigmas e *ethos*.

Há possibilidade de manifestar-se uma indagação: “Mas e o singular, adentraria neste pensamento?” Primeiramente definiremos a princípio a concepção sobre singular (singularidade): é a obtenção das experiências *espaço/tempo* do indivíduo dentro das ações pulsantes em conjunto dos impactos paradigmáticos e *ethos* que é provocado pelo outro (a sociedade e/ou indivíduo) (SODRÉ, 2015). Entretanto, o aspecto biológico afeta a

composição singular (os reagentes químicos do organismo, as experiências obtidas e o “desenvolvimento” biológico do “corpo”, dentre outros) perante a construção do indivíduo, do mesmo modo que a construção social do indivíduo afeta o organismo (os alimentos ingeridos e seus impactos no organismo). A singularidade então impacta na construção das concepções conceituais que exercem efeitos sobre o grupo. Tal implicação decorrerá acerca do “sujeito”: a singularidade do uno (sujeito) tem a capacidade de modificar o todo (grupo) (MORIN, 2014). Porém, seria ingenuidade não evocarmos a *forma* como um fator preponderante na construção do conhecimento.

A primeira questão apresenta-se: “O que é forma?” de antemão afirmamos que *forma* adentra na concepção de dispositivo. De acordo com Muniz Sodré (2015, p. 69)

Ao contrário de estrutura, que é feita de relações internas, forma é uma exterioridade relacionada com aspectos internos e comporta a coexistência dos múltiplos em que implica a existência vivida. [...] . A forma supera a oposição entre exterior e interior, individual e coletivo, singular e universal, manifestando-se como uma unidade ancorada no espaço e no tempo, como uma determinada maneira de existir. Existência e realidade social revelam-se em conjunto num estilo de vida, numa “atmosfera”, suscetíveis de apreensão sensível.

A *forma* constitui-se na internalização existencial do “ser” no indivíduo afim de revelar-se como dispositivo nas predisposições das ações. Se a *forma* é ancorada no *espaço/tempo*, é possível afirmar que a mesma é múltipla e diversa no que tange as existências dos grupos e dos indivíduos. Tal implicação enuncia que a *forma* dentro da sua própria concepção é impossível de engessar.

Para se ter melhor compreensão utilizaremos como exemplo a caneta. Como podemos definir a caneta e sua objetividade? É evocado a partir do *espaço/tempo* de um indivíduo uma formatação objetiva, simbólica e concreta que busca referências em outros conhecimentos e saberes pra configurar a concepção da caneta (parece um tubo, tem tampa e tinta, serve para escrever, dentre outros), mostrando-se entrelaçada nas concepções da cultura. As forma-chave – a repartição do todo que vai dirimindo até as partes, mas que não significa que é parte do todo e nem a junção da parte seria o todo – é atribuído valores bem tênues, difíceis de serem distinguidos.

Assim nos deparamos com a seguinte questão “A escola também é uma forma?”

*A escola é igualmente uma forma*: uma forma moderna, ao lado de outras (como a nação, o mercado etc.), pela qual se incorporam os saberes e se promovem entre eles as conexões pertinentes. Para defini-la, o essencial não está nos conteúdos (saberes, informações) nem nos suportes técnicos (a escrita, os

impressos), mas na modalidade espaçotemporal assumida pela transmissão cultural, isto é, em sua forma. Esta, sob as aparências de instituição voltada exclusivamente para a internalização de conteúdos técnicos e culturais, funciona de fato como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante. É uma forma que metaboliza socialmente os parâmetros de reprodução do sistema. (Sodré, 2012, p. 81).

Tal modalidade seria os pressupostos componentes intrinsecamente ligados no *espaço/tempo* e nas epistemologias produzidas pela “humanidade” acerca da escola (a materialidade concreta – sala, carteira, quadro, pátio, corredor, banheiro, sala de informática, dentre outros – e a materialidade simbólica – corpo docente e discente, os conteúdos ensinados, os relacionamentos entre diferentes grupos, as posições hierárquicas, dentre outros), entrelaçados nas diversas culturas existentes. Dentro das concepções sobre o sistema capitalista no século XXI, a escola emerge como uma tríade do “local” que “simboliza” o *ensino/aprendizagem* formal dos conteúdos assim preparando para o mercado de trabalho.

No interior destes locais, encontramos “*forma-chaves*” que se revelam grandes potências na “*formação*” ontológica do indivíduo. Retirando, por exemplo, a ótica de analisar o “*todo para as partes*” ou “*as partes para o todo*” encontraremos uma “*forma-chave*” bastante peculiar na escola: a validação do conhecimento. Vejamos uma citação entorno da história da filosofia.

Os manuais de história da filosofia, em sua maioria, concordam quando se trata de fazer o registro do “nascimento” do pensamento filosófico. A hipótese mais aceita é a da certidão grega. O modo menos polêmico gira em torno de um “cadastro” feito por volta do século VI. A.E.C. na Grécia Antiga, com a patente de primeiro filósofo conferida por Tales de Mileto. (NOGUERA, 2014, p. 29).

A validação do “fazer filosofia” – esta que é uma atividade fundamentalmente “humana” – torna-se promulgada pelo Ocidente<sup>9</sup>. Portanto, nesta citação, afirma-se que o ato de “pensar” ou “refletir” nasceu na Grécia<sup>10</sup>. Isto reverberou desde o século XX nos livros didáticos, no qual estudavam apenas a Grécia. Na contemporaneidade podemos

---

<sup>9</sup> É necessário sinalizar que o grego não levantou “a bandeira da exclusividade do começo da filosofia e da civilização na Grécia, jamais reivindicou o monopólio do conhecimento universal nem sequer chamou a si próprio de ‘grego’” (SODRÉ, 2017, p. 9). Muniz Sodré (2017) nos elucida ao apontar que tal discurso sobre a “bandeira de exclusividade” é uma construção narrativa da Europa afim de expandir e solidificar o domínio imperial (ontológico e epistemológico).

<sup>10</sup> É importante assinalar que esta preposição encontramos sumariamente no racismo científico do Século XVIII no qual prepondera os seres inferiores “a população africana” e seres superiores “a população europeia”, desqualificando a África como produtor de “pensar” e “refletir”.

encontrar escolas que estudam “filosofia africana” ou ameríndia, mas que se tornam ínfimas se levamos em consideração a atuação dos desdobramentos do racismo ao longo dos séculos. Porém

Vale frisar que a escola é o lugar determinado do sistema social onde se reconstitui o movimento de produção do conhecimento, mas sempre como um efeito das relações de classe. A língua nacional ensinada na escola não escapa ao jogo das diferenças de classes, na forma de conflitos linguísticos (práticas contraditórias de linguagem), disfarçados pela suposta uniformidade do idioma pátrio. Assim como dentro de uma escola presumidamente única se realiza uma divisão que vai assegurar uma diferença na reprodução da força de trabalho, também dentro de uma língua que se quer comum ocorrem práticas diferentes de linguagem. (SODRÉ, 2012, p. 25).

A escola transparecendo como uma *forma* resulta nas relações de classe dentro da sociedade brasileira<sup>11</sup>. Isto remete a toda uma estrutura hegemônica no qual haverá uma reprodução das classes dominantes através da *forma* escolar: a reprodução do sistema de classes pelos estudantes; repreensão de qualquer “desvio” da “normalidade; uma categorização dos “anormais”; o fomento pelo prestígio social; dentre outros.

É possível pensar em outras concepções que conciliem a tríade do local em conjunto com a identidade e a *forma* escolar afim de promover uma educação antirracista? Caminhemos para reflexões sobre uma escola afrocentrada.

### **AGÊNCIA: ESCOLA AFROCENTRADA**

A partir da perspectiva afrocêntrica, agência adentra como um fator preponderante na construção de uma tríade do “local” voltado para a população negra brasileira. Nas palavras de Molefi Kete Asante (2009, p. 94) “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade”. Em outros termos, podemos dizer que agência é a construção de estabelecimentos que tenham como foco principal a promoção da valorização da população negra.

A tríade de “local”, manifesta-se em formações múltiplas na identidade e cultura acerca do estudante negro. Se no outro tópico constatamos que é impossível construir um

---

<sup>11</sup> Antecipadamente caracterizamos que a interseção entre classe e raça “não deve obscurecer a clareza solar de que em nosso mundo capitalista, racialmente heterogêneo, o fator da condição racial é primordial na formação da estrutura econômico-sócio-psico-cultural da sociedade. (NASCIMENTO, 2019, p. 170).

“sujeito” cultural (identidade e cultura) engessado, aqui também entendemos que é impossível construir um discente engessável.

A filosofia afrocêntrica (ou afrocentricidade), tem como pressuposto as múltiplas *formas* existenciais da população africana e diaspórica, o que reflete na população negra brasileira. Trazer tal perspectiva sobre a afrocentricidade dentro de instituições também compreenderá as diferentes *formas* existenciais da população negra referentes as condições sociais que são impostas no dia a dia. Temos potencial para ir além já que afrocentricidade não tem o objetivo de se delimitar no próprio conceito (ASANTE, 2009). Isto implica dizer que os saberes marginalizados acerca da população negra assim como os próprios saberes construídos/ressignificados pelos mesmos, podem eclodir na valorização do saber na escola, adentrando na dialética de debates, conclusões e contradições. Por exemplo, uma família negra que ressignificou a construção do conhecimento sobre o termo “moreno” a fim de criar um “saber negro”. Caracterizar esse conhecimento e saber construído/ressignificado pelo negro como inferior, desvalorizando-o no qual a subjetividade carreta na própria inferiorização da população negra ainda cai no pensamento racista que enquadra os pensamentos sobre o negro. Que adentre no campo da dialética afim de proporem estratégias e táticas acerca do combate ao racismo em que a população negra tenha a oportunidade de se expressar e não se sentir inferiorizado.

Uma pergunta surge “existem agências dentro do Brasil no qual marginalizam os saberes negros?” De fato, existem agências em múltiplos órgãos na sociedade. Temos como exemplo, o modelo escolar instituído no Brasil no século XX, no qual perdura até hoje (compreendendo todas as ressignificações e progressos entorno da luta antirracista). Ainda reside de modo geral uma marginalização dos conhecimentos e saberes à medida que atende as devidas objetividades do racismo. Se por um lado a instituição do modelo escolar europeu colaborou para a marginalização dos conhecimentos e saberes negros, o tecnicismo estadunidense tendo como pressuposto o neoliberalismo colaborou ainda mais para a marginalização. Nos limitaremos ao modelo escolar europeu.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino Brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sívio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a



memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

No decorrer das composições que formaram a sociedade brasileira a escola foi (e é) de suma importância para introduzir o sistema capitalista. Desde as escolas técnicas que preparavam para o mercado de trabalho à alfabetização e letramento, foram pautados nas condições sociais da época. Entretanto tais pautas eram ponderadas a partir da ótica europeia (“formação da civilidade”). Uma outra *forma* ontológica no qual obrigava a população negra a se enquadrar.

As fronteiras territoriais na perspectiva do Ocidente (a ontologia do ser da Europa se entrelaçando com as culturas “locais” dos continentes) nos diz respeito a uma demarcação do local topográfica – plano geográfico das materialidades concretas. Fugindo deste escopo, sentimos a necessidade de pensar em outras perspectivas que não entrelacem a topografia, mas as questões culturais e/ou sociais. A população negra brasileiro como “sujeito” produtor de conhecimento e saber trabalha com ressignificações. Porém a “autossuficiência na criação e adoção de tecnologia, assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das nações, obedecendo seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana.” (NASCIMENTO, 2019, p. 98).

De antemão abandonaremos o debate acerca da composição conceitual de ciência e desenvolvimento. Esta citação do Abdias Nascimento (2019) é interessante para preponderarmos uma linha de progressão tecnológica, científica e cultural acerca da realidade do indivíduo.

Se por um lado a escola promulgava os desdobramentos do racismo dentro de suas ações, por outro lado esta tecnologia em conjunto com tecnologias-chave fora apreendida e ressignificadas. Dispomos do referencial-metodológico Pretagogia (PETIT, 2015) para ser utilizado nas instituições escolares com o efeito de ressignificar-se.

A pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. (PETIT, 2015, p. 119 - 120).

Tal como é a construção metodológica científica, este referencial teórico-metodológico apreendeu das tecnologias escolares a fim de construir um referencial para a população negra. Como a citação se refere, utiliza-se do mesmo para auxiliar na construção de uma escola afrocentrada. Disponibilizar-se deste tipo de conhecimento é alavancar um choque paradigmático comumente não vivenciado por uma grande parte da população negra no Brasil.

Então é instigado um questionamento “Se agência composta pela tríade do “local” traz uma outra possibilidade de se pensar uma escola, como será essa inserção dos conhecimentos e saberes produzidos pela população negra?” Nas palavras de Molefi Kete Asante (2009, p. 104).

Na visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador. Como romper as grades da prisão que mantém os seres humanos na servidão mental? Como fazer justiça em situações nas quais só há injustiça? Como criar condições de liberdade quando os poderes governantes negam ao povo os recursos para a vida? Essas são questões críticas de um paradigma do progresso para a libertação. (ASANTE, 2009, p.104).

Fugindo do escopo conceitual sobre prisão, emancipação e liberdade, compreendemos que o paradigma afrocêntrico traz ao debate os conhecimentos e saberes negros produzidos de todas as *formas* afim de se direcionarem como construção de sujeitos.

Para além da pulsão teórico-metodológico de Petit (2015), é possível evocarmos a proposta política e organizacional de Abdias Nascimento (2019) com o Quilombismo, que adentra no paradigma afrocêntrico. Conforme nos destaca Nascimento (2019, p. 305) sobre os princípios e propostas do Quilombismo.

O Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O igualitarismo democrática quilombista é compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, enfim, todas as expressões da vida em sociedade. O mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis do poder e de instituições públicas e privadas.

Sendo um movimento político, cultural e social da população negra brasileira, o Quilombismo surge na década de 1980 (regimentado por experiências *espaço/tempo* do “mundo vivido”) como uma proposta de agência emergente devido a inercia do *Estado-Nação* brasileiro no combate ao racismo. No Quilombismo, manifesta-se projetos que possibilitam sua inserção nas escolas como “Sema da memória Afro-Brasileira” e o “ABC do

Quilombismo”, estes focalizado no não apagamento da história e cultura afro-brasileira e africana, e na constituição do reforço étnico-racial.

A partir da ressignificação das escolas a fim de construir uma agência de promoção e valorização da população negra, na qual tange a construção e progresso dos sujeitos, compreendemos a necessidade de promovermos uma escola afrocentrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das (in)reflexões propostas, compreendemos uma urgência acerca de outras possibilidades para a construção de uma escola afrocentrada, na qual podemos intercalar com a tríade do local, agência e identidade. Indo além, outros paradigmas em que visem o combate a luta antirracista se torna necessário mediante as adaptações encontradas do racismo.

O imagético da população brasileira no que concerne o “ser” negro visa uma representação engessada de inferioridade. Mais profundo, o sinônimo de “ser” negro revela-se como inferior. Um quadro como este perpassa a ontologia da formação do “ser” na sociedade.

O que lutamos aqui é a ressignificação da imagem inferiorizada que a mídia tem destes espaços supracitados, assim partindo de tais mudanças poderemos potencializar as identidades negras e proporcionar um combate ao cenário de racismo institucional, o qual impede negros e negras de estarem presentes em locais tidos como de poder na sociedade e nas possibilidades de ascensão social do ensino superior. (SANTOS JUNIOR; CORREA, 2018, p. 424).

Uma imagem ressignificada é necessária em todos os polos, aqui nós partimos de uma perspectiva escolar, mas isto não nos impede de pensarmos no campo industrial, teatral, musical, dentre outros. Em suma, a compreensão da tríade do “local” viabiliza em construções das *práxis* para a formação de uma agência. Elucidar não só a filosofia como uma atividade “humana”, mas também a história como um produto técnico-científico com objetividades e subjetividades que atentem as demandas de quem utiliza, é de suma importância para a não perspectiva idílica. Conforme Carlos Moore (2009, p. 22).

Toda tentativa de elucidação histórica que contrarie o *status quo* produz profundo receio naqueles segmentos da sociedade que, por motivos diversos, temem as consequências das iniciativas reparatórias. Sem contrair a lei frontalmente, como fazer para deturpá-la no sentido prático, em que realmente impacta e afeta a consciência nacional? Isso tem sido realizado mediante a legitimação teórica – espaço privilegiado do investimento intelectual acadêmico

– de todo ou de parte do processo que culminara na escravização de dezenas de milhões de africanos em terras americanas.

Se apropriando do meio acadêmico, uma parcela da população negra através de investigação científica produz conhecimento voltado para elucidação dos negros. Impactando direta e indiretamente em algum meio da sociedade, aos poucos podemos observar mudanças na sociedade, seja pela lei 10.639/03 ou pela lei 12.711/12.

Existem diversos estudos que propõem estratégias e táticas de combate ao racismo – temos como exemplo produções a partir das questões étnico-raciais voltados para formação de docentes (GONÇALVES; RIBEIRO, 2014a; 2014b) –, porém ainda se torna necessária (re)atualizações. Não se pode esquecer, as palavras são engessáveis, mas as ações do cotidiano não são.

## 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.
- NASCIMENTO, Gizêlda Melo do Nascimento; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o “descobrimento” das américas. NASCIMENTO, Elisa Larkin(org). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. P. 133 – 139.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014b.

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

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Nota da organizadora referente ao artigo “A função e o futuro dos estudos Africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia” de Maulana Karenga. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333 – 359.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277 – 298.

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

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para a implantação da lei nº 10.639/03. FORTALEZA: EdUECE, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: entre a periferia e a educação. **KWANISSA**: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, São Luís, v. 2, n. 3, 2019. p. 132-150. Disponível em: <  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/10008/6337>  
>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos; CORREA, Marco Aurélio da Conceição. **Ressignificando o espaço para uma educação contra hegemônica**. Interespaco: revista de geografia e interdisciplinaridade, v. 4, p. 420-436, 2018. Disponível em: <  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/9319/6128>  
>. Acesso em: 26 de jul. de 2022

\_\_\_\_\_. 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: 26 de jul. de 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

**Marcos Borges dos Santos Júnior**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

Membro/pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UERJ.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6458-8542>.

E-mail: [cunhajp2013@gmail.com](mailto:cunhajp2013@gmail.com).