

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA AFROCENTRADA: entre a periferia e a educação

Some considerations about an afrocentrated school: between periphery
and education

Algunas consideraciones sobre una escuela afrocentrada: entre la
perifería y la educación

Marcos Borges dos Santos Júnior
Graduando em Pedagogia (UERJ)
cunhajp2013@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir o cotidiano com a finalidade de auxiliar na construção de um espaço escolar afrocentrado. Diante da situação apresentada desde o século XIX pelo Brasil em que a figura da população negra era inferiorizada e deslegitimada pela sociedade seja no meio midiático ou institucional nos deparamos em pleno século XXI, um país colonizado, aonde a alienação identitária é aprofundada pelas disparidades étnico-raciais que infligem a população negra. Encontramos o racismo travestido pelo paradigma da democracia racial se tornando sutil e agindo de modo eficaz perante a sociedade brasileira. Pensar em meios de transpor com epistemes negras para solucionar tais problemas como o racismo se torna vital para a população negra.

Palavras chaves: Epistemes negras, alienação identitária, Escola afrocentrada, Paradigma da democracia racial

Abstract

The objective of this work is to reflect daily life with the purpose of assisting in the construction of an afrocentrated school space. In view of the situation presented since the nineteenth century by Brazil in which the figure of the black population was inferiorized and delegitimized by society, whether in the media or institutional environment, we find ourselves in the 21st century, a colonized country, where identity alienation is deepened by ethnic- racism that inflict the black population. We find racism disguised by the paradigm of racial democracy becoming subtle and acting effectively before Brazilian society. We must Think of ways to transpose with black epistemes to solve such problems as racism becomes vital for the black population.

Key Words: Black epistemes, identity alienation, Afrocentrada school, Paradigm of racial democracy.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflejar lo cotidiano con la finalidad de ayudar en la construcción de un espacio escolar afrocentrado. Ante la situación presentada desde el siglo XIX por Brasil en que la figura de la población negra ha sido rebajada y deslegitimada por la sociedad, ya sea en el mediático o institucional nos encontramos en pleno siglo XXI, un país colonizado, donde la alienación identitaria es profundizada por las disparidades étnico- raciales que infligen a la población negra. Encontramos el

racismo disfarçado por el paradigma de la democracia racial volviéndose sutil y actuando de modo eficaz ante la sociedad brasileña. Pensar en medios de transponer con epistemicas negras para solucionar tales problemas como el racismo se vuelve vital para la población negra.

Palabras Clave: Epistemías negras, alienación identitaria, Escuela afrocentrada, Paradigma de la democracia racial.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir o cotidiano com a finalidade de auxiliar na construção de um espaço escolar afrocentrado. Se analisarmos o contexto histórico do Brasil deixado pelos colonizadores europeus e seus descendentes brancos descobriremos que a população africana e sua diáspora além de terem sido excluídas pelo estado na luta jurídica da abolição escravocrata foram abandonados sem receberem qualquer apoio à sua subsistência (SANTOS, 2002; NASCIMENTO, 2016), tal proposta sobre uma escola afrocentrada mostra-se emergente.

Para efeito do mesmo, um dos meios midiáticos entre o século XIX e XX (o jornal) propusera a desqualificar o trabalho, as relações sociais, a cultura, enfim, todas as epistemes negras no propósito de difundir uma imagem sobre o ser negro (SANTOS, 2002). Jesus (2017) outrora nos apontava as múltiplas vezes que um discurso vinculado a uma imagem, é construído no imaginário social o *ethos* desta figura. Então ao decorrer dos séculos, os discursos disseminados entorno da população negra como inferior sucedeu na construção e perpetuação do racismo.

Diante disso nos deparemos em pleno século XXI, um país colonizado, onde as disparidades étnico-raciais infligem aos afrodescendentes. Uma das formas de docilização dos corpos e mentes é a punição como repressão nas mãos da segurança pública que agem de acordo com os interesses do Estado (FANON, 2005). O racismo travestido pelo paradigma da democracia se torna sutil agindo de modo eficaz na população brasileira. A episteme eurocêntrica sendo seguida pelos modelos escolares, uma mídia que traz o papel da população negra ora como subserviente ou marginalizada são alguns exemplos que mostram a emergência de se criar espaços de (re)conhecimento para pauta identitária afro-brasileira.

Espaços idealizados como esses já foram pensados por pré-vestibulares comunitários, escolas quilombolas, teatros, dentre outros. Refletiremos, portanto, para contribuirmos na construção de um espaço escolar afrocentrado. O artigo propõe se estruturar em quatro tópicos:

(1) A terra do colonizado: dentre a segurança pública e o paradigma da democracia racial; (2) A periferia: algumas epistemes negras; (3) A noção de sujeito; (4) Filosofia e educação: algumas considerações sobre um espaço escolar afrocentrado.

Colocar a população negra como seu próprio guia na luta contra o racismo utilizando as epistemes produzidas, torna-se fundamental para transgredir com os valores do paradigma da democracia racial. Devo realçar que o proposto não é trocar uma episteme por outra, numa destituição de saber/poder, mas trabalhar na pluriversalidade (NOGUERA, 2014). Pensar em meios de transpor com epistemes negras para solucionar tais problemas como o racismo se torna vital para a população negra.

A TERRA DO COLONIZADO: DENTRE A SEGURANÇA PÚBLICA E O PARADIGMA DA DEMOCRACIA RACIAL

O mundo colonizado é um mundo cortado em dois. A linha de corte, a fronteira, é indicada pelas casernas e pelos postos policiais. Nas colônias, o interlocutor legítimo e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o policial ou o soldado. (FANON, 2005, p. 54).

Entre variados pontos periféricos no Brasil, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro, tal semelhança com esta citação de Fanon (2005) é comumente encontrado. Este mundo colonizado, onde espaços habitados pela população negra, indígena e branca são visivelmente divididos. Tal afirmação forte poderá surgir algumas perguntas: “Será que a população negra percebe ou então tenta mudar esta situação?”, “Será que querem mudar esta situação?”, ou melhor, dizendo “Será que existe esta divisão?”. Fanon (2005) nos salientou que o que demarca este mundo colonizado é à força de repressão, no caso da situação do estado do Rio de Janeiro, a Polícia Militar (PM).

Entre múltiplos noticiários que nos bombardeiam todos os dias, encontramos alguma notícia direcionada a PM, por exemplo, uma operação realizada na favela ou na periferia. Em 16 de fevereiro de 2018 foi decretado pelo o presidente Michel Temer uma intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro até 31 de dezembro de 2018, pela justificativa do temor a ordem pública. Medida essa em que o general Braga Netto ficara responsável pela área da secretaria de Segurança Público, tornando que o decreto ficasse conhecido como “Intervenção Militar”. O Observatório da Intervenção, do CESESC (Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Cândido Mendes) divulgou dados que logo após 5 meses da intervenção federal ocorreram acréscimo de 86% em situações violentas com no mínimo três mortos, aonde 28 casos de “mortes múltiplas” é 138% maior que ano passado, informação essa sendo

complementada porque “práticas policiais violentas continuam predominando contra as favelas. As operações, que segundo o Gabinete da Intervenção chegam a mobilizar 5.000 homens, resultam em medo, mortes e poucos efeitos positivos”¹. Intervenção essa que age violentamente de forma coerciva e repressiva contra seus alvos: a favela e a periferia.

A repressão acontece não só pela segurança pública, há outros mecanismos que auxiliam a docilizar os corpos e mentes da população negra com o intuito de tornar a divisão real como: o modelo escolar, a moralidade adentrando na figura do “cidadão de bem”, os programas midiáticos, a religião. Enfim, um arsenal de aparatos disponíveis para formular a subserviência da população negra maquiando a fragmentação da sociedade brasileira. Há de se destacar um aparato sutil, impregnada nas mais diversas relações sociais: o paradigma da democracia racial.

Primeiramente deixarei explicitado o meu ponto de vista sobre paradigma. De acordo com Morin (2014) podemos definir o paradigma como “[...] o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias.” (MORIN, 2014, p. 258). Compreende-se então o paradigma como um conjunto complexo *a priori* para a formulação de uma ideia principal perante as aceitações e/ou oposições dos dados empíricos e/ou lógicos, aonde surge redundâncias e/ou noções-chave que, por exemplo, podem configurar as relações sociais no decorrer do cotidiano, seja pelo pensamento crítico ou senso comum. Há de se conceber o cotidiano, as percepções portadas sobre determinado contexto e as teorias fundamentadas pelas ditas ciências, estão constantemente se desdobrando através da introjeção. Por exemplo, o surgimento de diferentes sociedades pelo mundo entrara no ciclo *pensamentoação/açãopensamento*. Dito isto, podemos pressupor que em todas as sociedades existentes de algum modo agem, pensam, discutem, ou utilizando do conceito que a Europa denominou sobre *pensamentoação/açãopensamento* refletem filosoficamente.

Devemos também elucidar o conceito de democracia racial. De cunho teórico e social

[...] erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 2016, p. 47-48).

¹ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/07/16/com-intervencao-ocorrencias-com-mais-de-3-mortes-no-rio-sobem-e-apreensoes-de-armas-caem-diz-estudo.amp.htm>>. Acessado em: 29/08/2018.

Pois bem, as sociedades africanas foram destituídas de “humanidade”, milhões de africanos foram escravizados e transportados para o “novo mundo” com a finalidade de atender as demandas da população europeia², suas culturas e relações sociais, produções ontológicas e epistemológicas, sofreram inferiorizações e fragmentações na tentativa de dissipar a “mancha negra”. Os descendentes desta população africana no Brasil denominado negros carregaram os traumas dos seus antepassados, pois foram e ainda são demarcados pela população branca eurodescendente. A democracia racial surge a partir das relações sociais, aonde negaria a existência do racismo sendo a sua principal comprovação o “Mulato”³. A dinâmica da democracia racial tem como base o não reconhecimento da grande parte da população negra em reconhecer-se adentrando no caráter de alienação⁴.

E se percebermos a dinâmica de discriminação, poderemos notar que ela se sustenta pelo fato de que, na sociedade brasileira, o racismo opera gerando seres que não podem reconhecer. O discriminador não reconhece que discrimina e o discriminado não percebe que foi discriminado e não reconhece como auxilia na manutenção das estruturas e dos discursos de discriminação. É uma sociedade em que o reconhecimento é vetado; em que os seus cidadãos não podem olhar (SANTOS, 2004, p. 31).

Mesmo a sociedade brasileira criando leis como a 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino e a 1.390/1951 que foi a primeira lei a constituir a contravenção penal, ao estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor, a aplicabilidade das leis se torna ainda difícil se considerarmos o paradigma da democracia racial ecoando na sociedade. As instituições instauradas com seus aportes teóricos em que se fundamentam na Europa, por exemplo, a escola, aonde introduz o *ethos* europeu na população brasileira, assim dificulta para determinadas epistemes como a afro-brasileira trazer outras perspectivas que contemplem a população negra.

² Através da informação do livro *A escravidão na África: uma história de suas transformações* (2002) de Paul Lovejoy cerca de 10.116.000 milhões de africanos foram escravizados e comercializados entre 1500-1800 (MATOS, 2014).

³ Outras denominações apresentam-se como moreno, mestiço, pardo, entre outros, todos com o intuito de se distanciar do negro.

⁴ Mesmo reconhecendo a origem do termo “alienação” advinda das ideias originais de Marx, ideia esta influenciada por Ludwing Feuerbach pela crítica a filosofia do cristianismo (GIDDENS; SUTTON, 2017), em que se refere as desigualdades das sociedades capitalistas, procuramos utilizar na sua definição prática: “Separação ou dissociação dos seres humanos de algum aspecto essencial de sua natureza ou da sociedade, muitas vezes resultando em sentimentos de impotência e desamparo.” (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 73). No caso estamos empregando o termo “alienação” para designar a eliminação de reconhecer enquanto identidade étnico-racial negra.

Desde o século XVI na qual estereótipos sobre os povos africanos eram relatados em viagens (SANTOS, 2002), o racismo biológico do século XIX de cunho científico, o racismo epistêmico, dentre outros males, criara no imaginário social brasileiro uma figura; uma representação do ser negro assim contribuindo para o *status quo* da democracia racial.

O racismo, no Brasil, baseado na representação do negro ora como exótico-sensual que nos atrai e dá prazer, ora como o exótico-violento que nos repulsa e dá medo, cria e criou condições de sobrevivência psíquica extremamente difíceis para os negros, já que há uma gradação subjetiva entre o que é considerado racismo e o que é considerado não tão racista assim, entre o que é considerado violência e o que é considerado não tão discriminatório assim, como se fosse possível estabelecer uma quantidade de discriminações, injúrias, desrespeitos, agressões que se pudesse sofrer sem se sentir atingido (SANTOS, 2004, p. 30-31).

A representação do ser negro, por exemplo, como ser exótico-violento cria e da condição de repulsa e discriminação com a justificativa da natureza do ser. Tal subjetividade racista pode ditar afirmações como uma intervenção na segurança pública em um estado. A psique prejudicada pelas condições impostas nas questões sociais, culturais, econômicas, biológicas e geográficas traz à tona o racismo vivido no dia a dia.

Voltemo-nos a pergunta “Será que existe uma divisão entre a população negra, indígena e branca?” O paradigma da democracia racial mostra-se de maneira sutil e eficaz ao trazer a seguinte resposta, “Mas existem pessoas brancas na mesma situação que eu, então isso é baboseira. Nós somos todos iguais, o que falta é força de vontade!”.

A adversidade incumbida a população negra perante o mecanismo do paradigma da democracia racial e da segurança pública na terra colonizada reverbera nas epistemes concretizadas. Por exemplo, Instituições de ensino na qual funcionem na perspectiva da universalidade – a formação da cidadania no enquadramento da lei – poderá desqualificar transpondo-se o multiculturalismo na forma da cultura brasileira. Deve-se abordar então três epistemes negras mostrando sua importância para a população negra.

A PERIFERIA: ALGUMAS EPISTEMES NEGRAS

Diante da história do Brasil, há um conceito-chave incluso no paradigma da democracia racial importante de mencionar: a assimilação cultural. O processo de assimilação cultural ou aculturação tem como seu *locus* o prestígio social (NASCIMENTO, 2016). Na tentativa de aceitação da sociedade brasileira uma parte significativa da população negra enxergava como obrigatório para sua sobrevivência absorver o *ethos* predominante: o eurocentrismo. Enfim, em

depreciação da cultura afrodiásporica, o *ethos* imposto restringiria uma grande parcela do grupo de se mobilizar (NASCIMENTO, 2016).

Entretanto a cultura afrodiásporica, frequentemente perseguida no passado pela polícia e atualmente por uma parte da própria população resistiu e se ressignificou de acordo com o contexto apresentado⁵. Epistemes negras coexistiam com as epistemes brancas, se miscigenando e concebendo novas singularidades. Neste momento serão tratadas sobre epistemes negras encontradas corriqueiramente no Estado do Rio de Janeiro.

Para refletirmos sobre um espaço escolar afrocentrado, devemos salientar algumas epistemes envolvidas entornos da população negra. As populações de africanos escravizados que foram transportados para o Brasil transmitiam conhecimentos pelos fundamentos da tradição oral. Uma herança compartilhada pelos indígenas foi perpassada para a sociedade brasileira. Contudo, a escrita foi e continua sendo supervalorizada em detrimento da oralidade. Tratado com desdém, as instituições de ensino construíram o *lócus* da escrita como fonte única de conhecimento e verdade absoluta. Petit (2015) aponta que

Infelizmente, as sociedades de tradição oral, como são as africanas, têm frequentemente sido consideradas inferiores às ocidentais modernas por não darem precedência à escrita e ao livro como veículos do saber e da herança cultural. Ora, como sublinha Vansina (1982, p. 157), a oralidade é sobretudo “(...) uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. (PETIT, 2015, p. 109).

A tradição oral tem importância significativa na construção dos valores civilizatórios. Além desta abordagem, a tradição oral foi um dos meios que os africanos escravizados e afrodiásporicos encontraram de (re)existir e (re)conhecer em meio o solo colonizado. Compreendemos está questão se observarmos, por exemplo, os gêneros musicais produzido pela episteme negra. Apresentaremos o Samba, Rap e Funk como exemplos.

A palavra Samba (*semba*) “entre os quiocos de Angola, por exemplo, diferentemente de seu significado em quimbundo, quer dizer brincar, divertir-se.” (MATTOS, 2016, p. 195). *Semba* ou *di-semba* na língua quimbundo significa umbigada (CASTRO, 2014; MATTOS, 2016) que é encontrado no Brasil “no batuque, lundu, jongo, baiano, coco, calango, samba rural etc.” (MATTOS, 2016, p. 195). O samba foi influenciado por danças originárias da África Centro-Occidental, mais especificamente a região do Congo-Angola (MATTOS, 2016).

⁵ Captamos como exemplo a destruição de terreiros de candomblé e umbanda. Pessoas transvertidas pela cristandade (GROSGUÉL, 2016), mas permeadas por sujeição do racismo (MORIN, 2014) destroem os terreiros com a justificativa de representarem demônios. Notícias como está disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5545302-terreiro-e-destruido-por-trafficantes-na-cidade-alta.html#foto=1>>. Acesso em: 31/08/2018.

Sua origem segundo Mattos (2014) foi durante a segunda metade do século XIX, aonde foram trazidos por africanos e seus descendentes nascidos na Bahia. Esta população afro-baiana imigrou para o sudoeste do Brasil, assim adentrando no Rio de Janeiro. Nesta empreitada se estabeleceram uma área que ficou conhecida como a “Pequena África”, abrangendo “desde a Pedra do Sal, no morro da Conceição, próximo à atual Praça Mauá, até a Cidade Nova, perto de onde hoje fica o Sambódromo” (MATTOS, 2016, p. 195-196). Dentro desta comunidade afro-baiana, aconteciam nos quintais das casas o samba rural, com características como palmas, as batidas do pandeiro, contudo com a urbanização e intervenção pública nestas áreas no início do século XX surgiram o samba urbano carioca (MATTOS, 2016). Tais criações das populações urbanas cariocas surgiram as escolas de samba para o Rio de Janeiro.

Inicialmente eram grupos de pessoas que cantavam, dançavam, representavam reisados, durante as festas populares do ciclo de Natal. O rei de Ouro, primeiro rancho carioca, criado em 1893, deixou de sair às ruas no dia apropriado, isto é, 6 de janeiro, festa dos Três Reis Magos, passando a sair durante o Carnaval. O deslocamento do desfile para o Carnaval transformou suas características iniciais, pois os ranchos passam a fazer parte de uma festa profana. Criadores de elementos tais como fantasias, enredos, porta-estandarte, mestre de harmonia e mestre-sala, os ranchos existiram até 1990. Todos estes elementos cênicos estão presentes nos desfiles das atuais escolas de samba cariocas, que foram divididas em quatro grupos e desfilam em diferentes locais do núcleo central da cidade. As escolas de samba, criadas na década de 1920, passam a fazer parte oficialmente do desfile de carnaval na década de 1930. (GONÇALVES, 2007, p. 17-18).

Então em 1935 foi reconhecido e legalizado as escolas de samba do estado do Rio de Janeiro sendo oficializados e financiados pelo Estado (GONÇALVES, 2007). Enfim, surgiram outras variedades de samba como o Samba de partido-alto (realizado em roda, com palmas sincronizadas e letras improvisadas comumente relacionadas à malandragem e casos amorosos), o Samba de roda (samba rural, em que geralmente são utilizados instrumentos como atabaque, pandeiro e viola) e Samba-enredo (feitos pelas escolas de samba tratando de um tema específico) (MATTOS, 2016).

Já o Rap é um dos componentes do movimento hip-hop⁶. Do mesmo jeito que o hip-hop é “um movimento sociocultural de origem coletiva” (MESSIAS, 2015, p. 35) a origem do rap também condiz com a miscigenação de diferentes culturas, aonde teve auxílio das tecnologias europeias e estadunidenses. O Rap, desde sua criação tem ligações fortes com a África, como Messias (2015) nos informa:

O Bronx e o Brasil dificilmente conheceriam rap sem que a tradição oral africana estivesse impregnada no estilo vocal dos jamaicanos Duke Reid, Coxsone Dodd, Kool

⁶ Devo salientar que o Rap não faz parte exclusiva do hip-hop. O Rap é “independente”, pode ser encontrado em qualquer identidade.

Herk que levaram técnica vocal acoplada aos pequenos trios elétricos (sound systems) para os Estados Unidos a partir da década de 1960. Exportaram também o manuseio da paródia rítmica (sample), a interrupção e colagem musical (break), o arranhão sonoro (scratch), o desafio improvisado (free-style) e a canção falada dos contadores de história africanos (griots) habitando as Américas. (MESSIAS, 2015, p. 33).

Esta arte musical no Brasil se configurou como instrumento de luta da população negra. O rap permitiu aos negros mais um meio de comunicar-se transmitindo suas felicidades e algozes, apontando o racismo permeado no Brasil. Pois bem, o Rap estimula a criatividade, desestrutura as hierarquizações dos saberes e ressignifica o território permeando o caráter de pertencimento da localidade. Grupos como Racionais MC's, MV Bill, Sabotagem, Emicida, Criolo e tanto outros mostraram estes apontamentos ao se tornarem sucesso simpatizando com os pensamentos da população negra.

Por último o Funk

é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960. Na verdade, o funk se originou a partir da soul music, tendo uma batida mais pronunciada e algumas influências do R&B, rock e da música psicodélica. De fato, as características desse estilo musical são: ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão (batida) marcante e dançante. (DANTAS, s/d, online).

Já com a chegada do Funk no Brasil (por volta de 1969) o

Gerson King Combo lançou o álbum Brazilian Soul com clássicos brasileiros executados com a batida dos EUA. No mesmo período, **Tim Maia**, Carlos Dafé e Tony Tornado adotaram o cabelo black power, começaram a cantar o ritmo e fundaram o Movimento Black Rio, que se tornou um expoente da cultura afro no país. (TAVARES, 2016, s/p, online).

Enfim, nos anos 1970, surgiram as primeiras gravadoras do Rio de Janeiro, sendo a mais conhecida a Furacão 2000, sediando as primeiras versões do baile funk. Permeada pelas epistemes afrodiáspóricas foi logo ganhando espaço entre a população negra. Com o surgimento do funk carioca, começaram a ser produzidas músicas em português, aonde já abordava a violência e a pobreza das favelas sendo

nas periferias, os bailes continuavam crescendo, especialmente no início da década de 2000. Mas as brigas de facções do crime organizado e outras confusões começaram a ser comuns. Ainda assim, houve espaço para o surgimento de grupos populares, como o Bonde do Tigrão, do hit "Cerol na Mão". MC Marcinho, **Tati Quebra Barraco** e outros também marcaram época. (TAVARES, 2016, s/p, online).

O funk desde o final da década de 1960 até os dias atuais se resignificou. Por muitas vezes apontando as felicidades e algozes da sociedade, em outras trazendo o ritmo contagiante. Petit (2015) nos aponta que a dança e a música foram e é de suma importância na resistência e (re)existência aos males provocados pelo racismo. Analogicamente, isto se reconfigurou com as favelas sendo transformada em depósito de pessoas negras na terra colonizada. No início de

2010 o Funk ostentação se difundiram entorno da sociedade transvertido numa nova roupagem do estilo musical.

O Samba, Rap e Funk são epistemes produzidas pela população negra, o que não descarta outras importantes epistemes na ressignificação do ser negro. Entretanto a assimilação (para alguns se chama apropriação) no Brasil acontece em todos os pólos. Mas o que isso quer dizer? Enquanto a maioria da população negra assimila epistemes europeias, a população branca assimila epistemes afrodiáspóricas e africanas. Na tentativa de criar uma identidade brasileira, engloba-se previamente conteúdos selecionados das epistemes negras a fim de expor no Brasil a residência de uma única população: a brasileira. Podemos pressupor que está ideologia gira entorno do etnocídio (extermínio de sociedades e/ou cultura de uma etnia em prol de outro grupo étnico)⁷.

Tais epistemologias (Samba, Rap, Funk) compõem o panteão de ressignificações das vivências e experiências que a população negra produziu e produz. Essas Epistemologias marginalizadas (NOGUERA, 2014) contribuem para a construção do reconhecimento e pertencimento da comunidade e podem contribuir para a construção de um espaço escolar afrocentrado.

Devo ressaltar que tais aportes epistemológicos foram importantes para a história do Rio de Janeiro como um todo. Por conta deste fator, dentre outros, o Samba, Hip-hop e Funk podem ser ensinados em algumas escolas do Rio de Janeiro. Por exemplo, no Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ em 2018, no período de carnaval, foi-se realizado um projeto bimestral multidisciplinar em que continha uma pesquisa sobre escolas de samba, ou seja, compondo o panteão do Samba. Mas atividades como essa é ínfima se levarmos em consideração a alienação identitária pelos mecanismos raciais que estão se perpetuando desde o século XVI no Brasil. A alienação identitária percorre por um conceito-chave que devemos destacar: sujeito. Para aplicarmos as epistemes negras com a finalidade de modificarmos a condição de alienação identitária da população negra, recorrerei a refletirmos a noção de sujeito.

A NOÇÃO DE SUJEITO

⁷ Outras formas de etnocídio já surgiram como a miscigenação com a finalidade de apagar a “mancha negra” e a exportação de populações europeias a fim de compor o quadro da “identidade nacional” brasileira.

Buscando intencionar uma compreensão de sujeito na perspectiva de provedor das transformações se mostra emergente diante de longos períodos de destituição da “humanidade” na população negra. No século XVI foi-se instituído discursos teológicos racistas entorno dos povos “bárbaros” caracterizando-os como “seres sem alma”, já no século XIX se transmutaram assim emergindo no discurso biológico (GROSFOGUEL, 2016). O crescimento das ciências sociais também mostrou o novo discurso racista, por exemplo, da antropologia cultural caracterizando as populações africanas como “primitivos a serem civilizados” (GROSFOGUEL, 2016). Hoje (2018) os discursos racistas surgem com novas roupagens nos diversos mecanismos como o multiculturalismo ou o paradigma da democracia racial. Fato é que ainda se escuta muitas opiniões contra as ações afirmativas, aonde a ideia principal está ligada na igualdade cognitiva entre a população negra e branca. O ponto central seria o mérito próprio para alcançar determinado objetivo.

A alienação identitária além de remover a “humanidade”, ela deturpa a noção de sujeito como agente de transformação. Cabe-nos uma pergunta: “o que seria sujeito?” Usarei as reflexões de Morin (2014) para traçarmos a conceitualização de sujeito. O termo sujeito perpassa algumas camadas subjetivas, destacarei três: a *individualidade*, *complexidade* e *transformação*.

A *individualidade* do sujeito é o primeiro caráter incrível que podemos destacar. O sujeito habita em torno da unicidade. O ser único, computado pela singularidade físico-química e antropossocial do *espaçotempo* comporta a condição egocêntrica das suas ações. Trata-se então de uma *complexidade* de aleatoriedades e determinismos caminhando nos desdobramentos do dia a dia em que este mutualismo transborda na *transformação*. Podemos assemelhar a *individualidade* com o devir (vir a ser). Não um devir de permanente modificação, mas um devir de acumulação do conhecimento. A respeito da *individualidade*, o sujeito “é o ser computante que se situa, para ele, no centro do universo, que ele ocupa de forma exclusiva: eu, só, posso dizer eu para mim.” (MORIN, 2014, p. 323).

O segundo caráter do sujeito é sua *complexidade*. Tratar a *individualidade* do sujeito como único viés de conceitualização seria muita ingenuidade. Dentre as inúmeras palavras-chave acerca da *complexidade*, destacarei o *espaçotempo*. “O que podemos refletir sobre a *complexidade* do *espaçotempo*?” O sujeito aprisionado pelo *espaçotempo*, constrói sua imagem de acordo com o paradigma regente. Com as trocas de conceitos-chave emergindo há possibilidade de novas concepções nas peculiaridades do sujeito assim liberando o potencial de

sobrepôr o paradigma regente, ou seja, criar um novo paradigma trazendo seus ruídos e degradações (MORIN, 2014). A *complexidade* se dá pelas variadas mutações que as aleatoriedades e determinismos podem ocasionar. Para ser mais objetivo, as aleatoriedades e determinismos que suscitam as percepções de realidade criam a complexidade do espaço-tempo do sujeito, auxiliando na imagem “engendrada”, mas vivida de potencialidades!

Por fim o sujeito como caráter de *transformação*. Dizer o sujeito como um ser *transformador* de sua realidade implica em também afirmar o sujeito como *transformador* do seu próprio “eu”. Para melhor compreender utilizamos da filosofia Ubuntu que “pode ser traduzido como ‘o que é comum a todas as pessoas’. A máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos.” (NOGUERA, 2012b, p. 148). O Ubuntu atravessa perfeitamente no caráter de *transformação*. O perfilamento do “eu” transmuta nas trocas do *ensino-aprendizagem* do perfilamento do “outro”. A vivência do sujeito nas comunidades, implicam neste caráter de “eu” *transformador* aonde permuta na *transformação* do “outro”.

Traçado algumas camadas subjetivas do sujeito – *individualidade*, *complexidade* e *transformação* – pressupomos que a destituição da noção de sujeito dentro do aspecto da alienação identitária permutou a mais de 400 anos na grande parte da população negra no Brasil. Trata-se da desumanização da população negra aonde são estereotipados em seres exóticos-animalescos-raivosos, dóceis e pseudodependentes. Pessoas excluídas pelo racismo seja na questão econômica, geográfica e epistemologia, são diariamente reprimidas na tentativa de permanecerem na condição de esteriotipação do ser negro.

O Estado brasileiro institucionalizou modelos escolares europeus e principalmente o *ethos* europeu como mecanismo de ensino sem levar as disparidades raciais entre negros e brancos existentes, mostrou-se presente na omissão e na promoção do auto(re)conhecimento, pertencimento e capacidade de usufruir nossas faculdades (NOGUERA, 2012b).

Mesmo com todas as adversidades que contrapõem a população negra, resistências são emergidas. Durante o sistema colonial escravocrata no Brasil temos exemplos de resistência como Zumbi e Dandara com a criação do Quilombo dos Palmares, já no século XX podemos citar como exemplo o ativista Abdias do Nascimento como defensor da população afro-brasileira, criando então o Teatro Negro Experimental (TEM), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO).

Vale apenas destacar também o surgimento dos quilombos educacionais aonde promovia o ingresso da população negra nas universidades. Como mencionado por Messias (2015):

O surgimento dos quilombos educacionais significou uma reorganização da educação popular na Bahia, corresponde à melhor alternativa encontrada pelos movimentos sociais para capacitação dos jovens no ingresso às universidades, essa ação teve um impacto expressivo nas políticas públicas. Não se pode pensar em políticas de cotas nas principais universidades públicas do nosso Estado (Ufba e Uneb) sem fazer referência à participação dos quilombos educacionais na proposição dessas políticas e na pressão social feita para o convencimento do corpo acadêmico das instituições universitárias (MESSIAS, 2015, p. 53).

Perante a história da população negra no Brasil observa-se que espaços físicos foram fundamentais para ressignificar a (re)existência. Também podemos observar que mesmo com o surgimento de diversos mecanismos afim de exterminar a população negra, outros mecanismos foram criados para resistir. Espaços estes contribuintes para formações de sujeitos. Dado este histórico, pensemo-nos em espaços educacionais como uma escola e uma epistemologia negra para a construção da noção de sujeito assim promovendo uma equidade étnico-racial.

FÍLOSOFIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ESCOLA AFROCENTRADA

As disparidades étnico-raciais entorno da população negra criaram obstáculos na autoafirmação de sujeitos que atuam contra a alienação identitária. Tais obstáculos como o paradigma da democracia racial e a segurança pública contribui para dificultar as mobilizações sociais. Trata-se de impedir a representação dos negros como sujeitos “íntegros, válidos, autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira.” (NASCIMENTO, 2016, p. 112).

Para diminuir com estas mazelas, pensemo-nos em mecanismos de promoção das pautas identitárias negras. Pré-vestibulares comunitários, ONGs não governamentais, políticas públicas, dentre outras organizações de pessoas já pensaram e atuam nestes mecanismos no combate ao racismo. Focamo-nos em instituições de ensino, mais especificamente em escolas. Focaremos também na base epistemológica sobre afrocentricidade mencionado por Nogueira (2010) e como podemos usufruir para as escolas.

Antes de abordarmos sobre esta base epistemológica precisamos abordar uma das subjetividades que o espaço: O território. Quando dizemos sobre espaço, nos supomos

primeiramente a demarcação física diferentemente de quando mencionamos o território que no caso supomos a demarcação social de um determinado grupo dentro do espaço físico. O território é a base de todo grupo social aonde é depositado suas vivências, experiências, emoções, relacionamentos sociais, enfim, depositado toda troca simbólica e material do sujeito, por conseguinte, “o território é moldado não apenas por quem manda, mas também por quem vive nele.” (MESSIAS, 2015, p. 21).

O espaço molda o sujeito pela mesma destreza que o sujeito molda o espaço, assim configura-se o conceito de território. Portanto, refere-se a uma construção identitária. O espaço escolar não foge desta linha de raciocínio. Podemos ir além, são pautas identitárias em disputas, aonde o conhecimento será fator de disputa resultando na manutenção da hegemonia ou na plureversalidade de epistemes (NOGUERA, 2014). Bases epistemológicas e ontológicas devem ser levadas em consideração na construção de uma escola. Antes de prosseguir devo salientar que no censo relatório educação para todos no Brasil 2000-2015⁸ foi-se constatado cerca de 35,9% dos discentes são negros (pretos e pardos) enquanto 34,4% não se declararam, o que nos faz pressupor que entre as determinações e aleatoriedades da vida, nós encontramos o paradigma da democracia racial agindo efetivamente.

Abordaremos então a afrocentricidade como uma base epistemológica que pode ser utilizado nas escolas. Seu fundamento é “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos [e afrodiáspóricos] como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” (ASANTE, 2009, p. 93 apud NOGUERA, 2010, p. 1). No caso do Brasil, colocar a população negra como guia do seu próprio destino.

Trazer a afrodiaspórica como centro da episteme e ontologia dentro da escolar é referenciá-lo como centro da produção do seu próprio conhecimento. Está é uma perspectiva de se trabalhar nas escolas raramente vista. Trata-se da geopolítica de saberes no qual o fator preponderante será a centralidade da episteme executada no ensino. O Noguera (2010) nos informar muito bem que

O que está em jogo é a localização, a posição central que as experiências, perspectivas e referências epistêmicas africanas [e afrodiáspóricas] assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana [e afrodiáspóricas] como referencial de todas as atividades (NOGUERA, 2010, p. 1-2).

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/10/2018.

Contextualizando o cenário brasileiro, a proposta apronta em expor a população negra como noção de sujeito! Nas escolas, concerne a desenvolver os discentes negros como noção de sujeitos! Compreendemos logo que estamos tratando de denegrir a educação (NOGUERA, 2012a). Denegrir a educação tem como significado “um exercício intercultural, uma revitalização existencial aberta à pluriversalidade.” (NOGUERA, 2012a, p. 69). Perspectiva essa constituinte de ressignificações sobre ser negro. Não obstante, é escurecer a instituição, trabalhar a diversidade e as perspectivas entorno da mesma.

Uma pergunta nos recai “a perspectiva da universalidade das perspectivas já engloba este pensamento, então porque trabalhar a partir da pluriversalidade?” Primeiramente devemos definir a perspectiva da universalidade. A universalidade pressupõe a hegemonização das múltiplas perspectivas para compor a perspectiva dominante. O dito conceito de multiculturalismo que faz parte do panteão da globalização tem por característica a universalidade, ou seja, o choque de múltiplas culturas/perspectivas consumiria numa única cultura hegemonia. Por exemplo, a cultura afro-brasileira se dissolveria ao ponto de englobar a cultura brasileira. Está massificação, modelação e hegemonização têm como *locus* o eurocentrismo.

A pluriversalidade caminha na contramão desta perspectiva. A pluriversalidade pressupõe múltiplas e diferentes perspectivas que respeita e reconhece a diversidade humana. O que demonstra ser de grande importância esta perspectiva para usufruirmos na escola. Denegrir a educação pela episteme afrocêntrica a fim de promover a pluriversalidade. Buscamos deste modo

[...], através da pluriversalidade, da polirracionalidade e do reconhecimento da humanidade de todos os povos, dentro de uma perspectiva plural, todos os saberes emergem de contextos culturais específicos, isto é, adventos locais que, por conta do seu caráter humano, podem ser válidos em outros contextos culturais. Por exemplo, uma visão plural rechaça a ideia de que um povo possa ter inventado a música. Ora, em determinados contextos culturais surgiram gêneros, estilos, formas, formatos musicais, como o samba e o mesmo rock; mas não podemos subsumir a música a um deles. O mesmo deve se aplicar à filosofia. Por isso, tomar a filosofia da Grécia Antiga como o único protótipo ou modelo de filosofia é tão equívoco como restringir a música à bossa-nova (NOGUERA, 2014, p. 35).

Como Noguera (2014) destaca, uma escola a qual se dispõe da perspectiva plural deve atentar-se a não designar uma origem de uma atividade humana. Por séculos a compreensão de uma atividade humana como a “filosofia” demarcada pelos gregos e posteriormente conservar-se pelos europeus delimitou a cultura não ocidental caracterizando-o pela destituição de uma prática humana ou dita “razão” e “refletir filosoficamente”. O que nos

alude com um dos meios de “remover” a “humanidade”, classificá-los como “bárbaros” e por fim, vir à tona o racismo epistêmico. Voltamo-nos mais uma vez a alienação identitária e a afrocentricidade.

A afrocentricidade adentra como proposta epistemológica pluriversal nas escolas, pois em seu caráter está na centralização da população negra sem descartar outras epistemes de outros povos. Faço uma alusão a dialética e a transdisciplinaridade, um debate assíduo entre as epistemologias – tanto a afrocentricidade como arkhé – envolvidas aonde conseguem perceber suas singularidades e suas dualidades (MORIN, 2014)

Apresentar a população negra no centro da episteme “implica a assunção do papel de agente, isto é, de um sujeito protagonista e articulador de recursos para promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo.” (NOGUERA, 2010, p. 3). Enfim, para sermos eficazes na luta contra o racismo necessitamos posicionar a população negra como agente de transformação da realidade vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo desde o paradigma da democracia racial até algumas considerações sobre um espaço escolar afrocentrado, pontuamos que ainda há muitos desdobramentos condizentes com o contexto brasileiro para pesquisar. A alienação identitária na perspectiva da noção de sujeito e a episteme da afrocentricidade abre um leque de possibilidades para as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, principalmente em escolas.

Tais afirmações nascem devido à observação dos espaços de resistências que emergiram voltando-se para a população negra sendo de suma importância na construção de agentes que podem mudar a realidade vivida. Significa tanger com a “consciência negra”. Posto isto, não é de se pensar que ainda há muitos obstáculos na construção de espaços deste tipo sendo capaz de culminar em dificuldades financeiras, pouco ou nenhum apoio institucional, e até coerções da sociedade por falta de conhecimento!

Pensar em uma escola com novas abordagens que compõem a episteme afrocêntrica será benéfico tanto para o corpo discente como a sociedade brasileira. Como mencionado anteriormente trata-se então de denegrir a educação, trabalhar com a pluriversalidade de epistemes aonde a população negra sinte-se representada (NOGUERA, 2012a; 2014).

Na luta antirracista é necessário ter consciência das últimas consequências que o racismo provoca. Como Nascimento (2016) menciona

Caracteriza-se o racismo brasileiro por uma aparência mutável, polivalente, que o torna único; entretanto para enfrentá-lo, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigenocida. Porque sua unicidade está só na superfície; seu objetivo último é a obliteração dos negros como entidade física e cultural. (NASCIMENTO, 2016, p. 169).

Perante a toda comunidade negra, precisamos nos armar de conhecimento para as adversidades que estão presentes e que irão surgir. Vamo-nos transpor com epistemes negras no alcance de um novo paradigma para a população negra!

Referências Bibliográficas

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/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02/08/2018.

CASTRO, Maurício de Barros. Do samba ao semba: travessias atlânticas entre Brasil e Angola. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Outras letras, 2014. P. 68-79.

_____. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm>. Acesso em: 09/10/2018.

DANTAS, Tiago. **Funk**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>>. Acesso em 01/03/2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução de Claudia Freire. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemecídios do longo século XVI. In: CASTRO, Maurício Barros de; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. (orgs.). **Relações raciais e políticas de patrimônio**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2016. P. 27-62.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **O candomblé e o lúdico**. Rio de Janeiro: Quartet; NEAB_UERJ, 2007.

JESUS, Fernando Santos de. **O negro no livro paradidático**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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.

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

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

_____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 18: maio – out/2012a, p. 62-73. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033>>. Acesso em: 11/05/2018.

_____. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista ABPN**, v.3, n 6, nov. 2011 – fev. 2012b, p. 147-150.

Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf>. Acesso em: 11/05/2018.

_____. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3 – n, 11 no, 2010, p. 1-16. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acessado dia 11/05/2018.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Mulher negra, homem branco**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

TAVARES, Pedro Henrique. Como surgiu o funk?. Mundo Estranho, 9 de dez. 2016, atualizado em 04/07/2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-funk/>>. Acessado em: 01/09/2018.