



[Atribuição BB CY 4.0](#)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA AFROCENTRADA: QUILOMBISMO E PARTILHA DO COMUM

Marcos Borges dos Santos Júnior¹

Resumo

O presente artigo no qual trata-se de um ensaio teórico tem por objetivo a apresentação conceitual da escola afrocentrada a fim de auxiliar na luta antirracista da sociedade brasileira. Tal esforço filosófico, comunicacional e educacional na apresentação conceitual da escola afrocentrada surge à medida que os constantes estudos na área das questões étnico-raciais demonstram a manifestação/perpetuação do racismo na sociedade, principalmente no âmbito educacional resvalando no sistema de ensino e nas escolas. Diante desta situação é necessária a construção de diferentes produções epistemológicas que vão ao encontro do combate ao racismo. Assim, neste artigo projeta-se a escola afrocentrada, desde sua concepção até alguns dos limites a serem encontrados, de modo que auxilie na luta antirracista. Ao direcionar a forças para o trabalho teórico, o artigo foi desenvolvido em três sessões: (1) Considerações iniciais sobre escola afrocentrada; (2) Quilombismo na mira da escola afrocentrada; (3) Pela partilha do comum na escola: quilombismo e afrocentricidade. Para não estender mais, propostas epistemológicas que tenham a finalidade de auxiliar no combate ao racismo são bem-vindas à medida que tais produções não tolham os diferentes modos de viver.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC - FEBF/UERJ). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Professor Substituto pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP - UERJ). Email: cunhajp2013@gmail.com

Palavras-chave

Escola afrocentrada; Quilombismo; Educação; Pluriversalidade; Partilha do comum.

Recebido em: 25/12/2024
Aprovado em: 08/07/2025

SOME CONSIDERATIONS ON THE AFROCENTRIC SCHOOL: QUILOMBISMO AND SHARING THE COMMONS

Abstract

This article, which is a theoretical essay, aims to present the conceptual framework of the Afrocentric school in order to assist in the anti-racist struggle of Brazilian society. This philosophical, communicational and educational effort in the conceptual framework of the Afrocentric school arises as constant studies in the area of ethnic-racial issues demonstrate the manifestation/perpetuation of racism in society, mainly in the educational sphere, affecting the education system and schools. Given this situation, it is necessary to construct different epistemological productions that will help combat racism. Thus, this article projects the Afrocentric school, from its conception to some of the limits to be found, so that it may assist in the anti-racist struggle. By directing the efforts towards theoretical work, the article was developed in three sections: (1) Initial considerations on Afrocentric schools; (2) Quilombismo in the sights of Afrocentric schools; (3) For the sharing of the common in schools: quilombismo and Afrocentricity. To avoid further elaboration, epistemological proposals that aim to help combat racism are welcome as long as such productions do not hinder different ways of living.

416

Keywords

Afro-centered school; Quilombismo; Education; Pluriversality. Sharing the commons.

Introdução

O presente artigo no qual trata-se de um ensaio teórico tem por objetivo a apresentação conceitual da escola afrocentrada a fim de auxiliar na luta antirracista da sociedade brasileira. Tal esforço filosófico, comunicacional e educacional na apresentação conceitual da escola afrocentrada surge à medida que os constantes estudos na área das questões étnico-raciais demonstram a manifestação/perpetuação do racismo na sociedade, principalmente no âmbito educacional resvalando no sistema de ensino e nas escolas.

Em diferentes linhas de pesquisa, seja com a branquitude na educação infantil (Cardoso, 2021) ou o delineamento histórico educacional da população negra brasileira (Santos, 2014; Lima, 2021, 2017) é encontrado apontamentos semelhantes: o sistema de ensino e a escola ainda produzem mecanismos de manutenção e hegemonia para a continuidade do racismo, ainda dificultando, por exemplo, o cumprimento de leis ou mesmo a inserção epistêmica da população negra brasileira.

Diante desta situação é necessária a construção de diferentes produções epistemológicas que vão ao encontro do combate ao racismo. Assim, neste artigo projeta-se a escola afrocentrada, desde sua concepção até alguns dos limites a serem encontrados, de modo que auxilie na luta antirracista.

Deste modo, para a construção do artigo algumas perguntas manifestaram-se para potencializar as reflexões, nos quais são: “Como defino a escola afrocentrada?”, “Porque a necessidade de construir uma escola afrocentrada?”, “O que se pode extrair de outros saberes negros para a escola afrocentrada?”, “Quais conceitos conectivos podem ser apresentados para a sustentação epistemológica da escola afrocentrada?”.

Com tais perguntas, é evocado a conceitualização da afrocentricidade e o posicionamento sobre a escola afrocentrada. Depois é desbravado outra epistemologia, o Quilombismo e como pode contribuir para a escola afrocentrada. Por fim é desdobrado como as propostas podem ser conectivas, no qual é apresentado a *partilha do comum*.

Ao direcionar a forças para o trabalho teórico, o artigo foi desenvolvido em três sessões: (1) Considerações iniciais sobre escola afrocentrada; (2) Quilombismo na mira da escola afrocentrada; (3) Pela partilha do comum na escola: quilombismo e afrocentricidade. É compreensível que dentro das sessões

não abarcara toda a complexidade dos temas, mas servem como abertura inicial de reflexão.

Para não estender mais, propostas epistemológicas que tenham a finalidade de auxiliar no combate ao racismo são bem-vindas à medida que tais produções não tolham os diferentes modos de viver.

Considerações iniciais sobre escola afrocentrada

No alvorecer das produções acadêmica-científica no início do século XXI houve uma expansividade de pesquisas na área das questões étnico-raciais no Brasil. Se ocorrera no século XX um entrave acadêmico-científico sobre as questões étnico-raciais², atualmente encontramos múltiplas epistemologias (vide afrocentricidade e Quilombismo) penetradas e financiadas pela academia³. O Movimento Negro (MN) brasileiro foi fundamental neste processo, já que inúmeras pessoas negras, cada uma a seu modo, direcionaram suas energias no combate ao racismo apontando as causas, consequências e soluções para inviabilizarem esta adversidade. Deste modo é necessário reconhecer e compreender que a constituição de todo artigo sobre as questões étnico-raciais só é possível mediante a luta dos que vieram antes de nós.

Levando em consideração que as futuras gerações da população negra e sociedade brasileira disponham de novas/outras possibilidades epistêmicas, aqui será apresentado a pesquisa no qual recebe a nomenclatura de “escola afrocentrada”. Já sendo debatido em alguns textos como as epistemologias “negras brasileiras” na inserção da escola afrocentrada (Santos Júnior, 2019), a construção da identidade étnica na escola afrocentrada (Santos Júnior, 2021) e a construção/tensão do conceito “local” para o benefício na escola afrocentrada (Santos Júnior, 2022) será apresentado uma definição inicial (sempre aberta ao movimento circular da mudança) sobre escola afrocentrada a partir das pesquisas nas questões étnico-raciais.

² O entrave acadêmico do século XX relatado por Abdias Nascimento (2019; 2016) e Elisa Larkin Nascimento (2008) se refere as desarticulações criadas como a negação do racismo ou o apagamento “racial” pela “classe”, também podendo ser incluído o financiamento nacional e internacional das pesquisas com temáticas étnico-raciais dirigidas quase na totalidade por pessoas brancas, prejudicando significativamente os interesses da população negra.

³ Um exemplo a ser destacado é o programa “Caminhos amefricanos: programa de Intercâmbios Sul-Sul - edições Cabo Verde e Colômbia” fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para saber mais: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-caminhos-amefricanos>. Acesso em 07 de jul. de 2025.

É necessário definir primeiramente o significado de afrocentricidade. De acordo com Molefi Kete Asante

A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos. Se bem sucedido, o processo de recentralizar esse povo criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação da mente dos africanos. Era essa a esperança quando publiquei *afrocentricidade* em 1980. O objetivo era desferir um golpe na falta de consciência - não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis. Seria concebível analisar relações humanas, interações multiculturais, textos, fenômenos e eventos, bem como a libertação africana, da perspectiva de uma nova orientação para os fatos. (Asante, 2009, p. 94).

419

Asante traz a afrocentricidade como um conceito pluriversal epistemológico de orientação da população africana e afrodiaspórica (que reverbera na população negra brasileira) para a construção de espaços que promovam a emancipação. Para além de um conceito que auxilie nas competências protocolares de desenvolvimento do “ser”, pondera-se um posicionamento político acerca da própria produção existencial. Há então a ressignificação da leitura *espaço/tempo*, isto é, uma revisão histórica dos acontecimentos a partir da concretude viva.

Conscientização e recentralização do próprio “mundo vivido” para a África (e diáspora) são elementos fundamentais na afrocentricidade. Tal proposta se sustenta, dentre vários pilares: *agência* e *agente*. Se *agência* é o processo de construção da viabilidade do descolamento no “mundo vivido” a partir da centralidade africana, já *agente* é o sujeito capaz de abstrair tal *agência* assim se compreendendo como criador da sua imagem cultural e seu destino.

Afrocentricidade não está fechado em “si”, ou seja, não acontece o processo de retroalimentação epistemológica. Entendendo a existência de modo transicional e circulatório a afrocentricidade é aberta a ressignificação, sendo capaz de modificar tal compreensão a partir do contexto. Conforme Eliza Larkin Nascimento

Ao afirmar a necessidade de reestabelecer e valorizar o centro africano como ponto de articulação de ativismo social e produção intelectual, a afrocentricidade e o quilombismo rejeitam a hegemonia. Reconhecem como válidos outros centros não hegemônicos, sempre em diálogo, como fulcro da construção de uma convivência humana multipolar, em condições igualitárias e de respeito mútuo. (Nascimento, 2023, p. 22).

A afrocentricidade não surgiu deslocado do contexto social, mas sim a partir do estabelecimento de uma posição anticolonial, antirracista e não

hegemônica. Por consequência a afrocentricidade explora a pluralidade existencial “humana”, desde que não seja promovida a desvalorização de outros seres viventes. Intrinsecamente é produzido uma ressignificação das fronteiras, flexibilizando a linha imaginária entre “Eu” e “Outro”.

Em síntese, o conceito de afrocentricidade é tanto uma produção epistemológica quanto política a fim de auxiliar na constituição do “ser” enquanto sujeito criador do seu destino. Quando se discorre sobre “escola afrocentrada”, categoricamente é definido como *um dos lócus de produção de conhecimento, construção existencial e processos iniciáticos das relações sociais, isto é, uma agência formativa a partir dos primeiros anos de vida.*

Deve-se fazer neste momento um recorte sobre “Educação” e “escola afrocentrada” na contemporaneidade. A partir do livro “*Conceitos essenciais da sociologia*” de Anthony Giddens e Philip W. Sutton (2017) o conceito de educação se confunde com escola no que tange a diluição do processo ritualístico de iniciação as relações sociais, em que se desloca para a materialidade de um espaço, isto é, o espaço como mediador existencial. Sendo educação uma gênese elementar da constituição existencial do “ser”, tal processo invariavelmente “humano” se transforma na contemporaneidade, isto é, a educação é convertida em extensão do “ser”. Escola afrocentrada aqui assume outra posição, de *lócus* iniciativo, mas não o único. A potência da escola afrocentrada está em compreender na educação um campo que não necessariamente depende dos *lócus* para se manifestar. Isto significa que a centralidade da construção existencial e dos processos de *ensino/aprendizagem* ocorrem independente dos *lócus*.

A escola afrocentrada, na concepção epistêmica, destitui destas fronteiras definidas sobre a educação e o *lócus* para auxiliar na formação existencial e nos processos de *ensino/aprendizagem*. Tais caminhos são levados em consideração a fim de acarretar na potência e possibilidade existencial tanto do corpo escolar como da comunidade que está estabelecida.

Outro ponto a se destacar sobre a conceitualização de escola afrocentrada é o tratamento para as produções marginalizadas e fora do eixo de validação epistemológica. Por exemplo, trazer o Funk, Rap e/ou Samba como construtoras existenciais possibilita ressignificar o entendimento sobre si no campo escolar, tratando da pluralidade epistêmica (Santos Júnior, 2019).

A escola afrocentrada não tem como proposta ser inovadora, seja na perspectiva de um pressuposto-teórico, uma proposta pedagógica “solucionadora de todos os problemas” e nem a invenção de “uma teoria revolucionária”, todavia, surge para trazer no campo filosófico, educacional e comunicacional um desdobramento da afrocentricidade na educação, mais especificamente no sistema de ensino e na escola.

Outro posicionamento acerca da educação como combustível colaborativo nas reflexões e de modo a trazer tensão na construção do conceito de escola afrocentrada observemos a percepção de outro pesquisador das relações étnico-raciais, Sales Augusto dos Santos.

Vale a pena lembrar que a Educação não se restringe a um ou dois pontos de formação dos indivíduos. Ela se debruça sobre aspectos fundamentais do fazer-se humano, o que remete à preocupação com a diretividade dada à formação, atenta ao entrelhecho das forças sociais que lutam pelo controle da coisa social e pela consolidação de sua visão de mundo. (Santos, 2014, p. 277).

O apontamento de Santos sobre as disputas das forças sociais é importante para respaldar o objetivo da escola afrocentrada: a construção do seu próprio destino, direcionado a partir da luta antirracista. Diferentemente da africanidade que se respalda somente nos costumes e práticas africanas, a afrocentricidade é preocupada no saber filosófico africano crítico, isto é, preocupado com a realidade vivida dos povos africanos e sua diáspora, na localização que se encontra. A “visão de mundo” que se projeta na escola afrocentrada remete em utilizar da educação para fazer-se no/do/com mundo.

Mediante a tais apontamentos, é possível apontar contribuições da população negra brasileira acerca de epistemologias que contribuem para a constituição da “escola afrocentrada”. Adentremos com o Quilombismo.

Quilombismo na mira da escola afrocentrada

Na produção paradigmática afrocêntrica compreende-se a necessidade de múltiplas abordagens acerca das percepções africanas e diaspóricas, seja sobre o *espaço/tempo* vivido ou o mundo globalizado. Estas abordagens precisam, cada um a seu modo, construir um posicionamento dialógico, compreendendo os limites e as críticas que surgirá. Não se busca um modelo de explicação do mundo, muito menos devaneios filosóficos individualistas, mas sim um posicionamento axiomático a respeito da *pluriversalidade*.

A partir das leituras de Renato Nogueira utilizando Ramose, evoquemos o conceito de “Pluriversalidade”.

A partir das leituras de Ramose (1999, 2010, 2011), entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade. (Nogueira, 2012, p. 34 – 35).

Na pluriversalidade, o reconhecimento da validação das perspectivas não às isenta de um compromisso com a falseabilidade ou o detrimento do “Outro” para o privilégio do “Eu” já que um dos tensionamentos que se traz nesta pluriversalidade é o pé de igualdade entre os saberes. De modo sucinto, a explicação do surgimento do universo ou da vida pela religião Candomblé é igualmente válido e dialógico com as teorias explicativas acadêmicas-científicas. Do mesmo modo também é igualizado, por exemplo, os saberes tradicionais de diferentes povos para a saúde e os saberes científicos-tecnológicos hegemônicos (conhecido na contemporaneidade como “medicina moderna”).

A pluriversalidade torna-se um instrumento de potência e possibilidade existencial para o paradigma afrocêntrico. Não somente ecoara percepções africanas e diaspóricas pautadas na experiência e no modo de vida, mas também comprometidas com diálogo e respeito mútuo. Na escola afrocentrada a pluriversalidade significa a construção existencial do corpo escolar (comunitário e sociedade) pautada no partilhamento do diverso e múltiplo, se desvencilhando de uma entrada individualista, isto é, é buscado a co-pertença entre seres vivos, a circularidade dos saberes e a prática do exercício com a perpetuação de tal posição.

O posicionamento epistêmico quilombista, no qual Abdias Nascimento (1914 – 2011) organizou adentra perfeitamente na pluriversalidade da escola afrocentrada.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repitamos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam essa colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalecentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. O compasso e o ritmo do quilombismo se conjugam aos

mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Não há propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza – todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa, no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana de que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Liberto o trabalhador da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecnocapitalista, sua desgraça deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de jogos e futilidades. (Nascimento, 2009, p. 205).

As forças motrizes do Quilombismo são pautadas na potência e possibilidade existência de acordo com as relações do comum, isto é, as relações constituintes sobre “Eu”. Coloca-se em xeque o tratamento habituado acerca da irrelevância dos seres vivos para direcionar a vida como um ecossistema. Seres vivos e bem coletivo não reflete em “nós” enquanto “humanidade”, muito pelo contrário, pertence na vida em um todo e a relação de funcionamento para a continuidade da vida como a conhecemos no planeta Terra. Tal proposta, esta pautada na herança cultural advinda dos múltiplos quilombos que resistiram ao longo dos mais de 300 anos do sistema escravocrata europeu.

Nesta força diretiva do Quilombismo encontra-se em um dos seus pilares: o campo comunitário. A comunidade se manifesta a partir das relações de aproximação no contato com “Outro”, não partindo necessariamente do sensível, mas do *comum* em um modo de resistência. Se outrora a população africana que foram escravizadas e trazidas para o que viria ser chamado “Brasil” produziram táticas e estratégias de resistência *vide* a criação do Quilombo dos Palmares (1597 – 1694), este direcionamento se deu ao contexto vivido. Diferentes povos da África são agrupados e arrastados em um lugar desconhecido, vivendo a um ambiente de adversidades, isto criaria, cada um a seu modo, um sentimento de pertença e diálogo comunitário.

Esta potência e possibilidade na construção de laços diversos que em *comum* tecem a convivência para resistir, lutar e da continuidade existencial as próximas gerações são forças epistemológicas da pluriversalidade que a escola afrocentrada atua. A crise contemporânea sobre a destruição do ecossistema como a conhecemos, as diferentes *formas* de opressão que continuam e perduram como o racismo, as epistemologias (auto)destrutivas que continuam delimitando os “seres”, enfim, tais adversidades servem de motor para a resistência e ação quilombista.

Para o Quilombismo resistir, lutar e dar continuidade existencial tem-se no projeto a construção de modos de vida. De outro modo Nascimento explicita que

A envergadura do nosso projeto exige uma revolução cultural permanente. E todos sabemos que uma revolução não pode consistir apenas na substituição de uma pessoa por outra, ou mesmo na troca de um sistema por outro. Ao contrário, uma revolução *cria* ambos: pessoas e sistemas. O sistema de valores é a espinha dorsal de todas as culturas. (Nascimento, 2019, p. 100).

Revolução cultural aqui não se enquadra numa percepção estética da contemporaneidade que sucinta na troca de atores (pessoas brancas por pessoas negras), mas sim na transformação epistemológica que (re)orienta e direciona a continuação da vida. Numa perspectiva de Muniz Sodré (2023) é deslocar a *forma social escravagista* (um modo de vida pautado em relações sociais racistas) para evocar uma *forma social* a partir da partilha do comum. Produzir *formas sociais* é produzir modos de vida e sistemas, ou seja, uma abertura da exterioridade e interioridade existencialista de modo objetivo/subjetivo a fim de provocar mudanças com/no/sobre o “mundo vivido”.

Nascimento ao organizar o Quilombismo como proposta epistêmica, política, cultural e social caminha para resgatar aquilo que se vem construindo a séculos de resistência pelos povos africanos e diaspóricos. Resistências são ressignificadas conforme as demandas *espaço/tempo*, produzindo em meio as vicissitudes uma força matriz na continuidade da vida. As rotas de fugas que outrora eram manifestadas nas tranças retomam atualmente na condição de estética negra seja para um padrão homogêneo ou na afirmação valorativa.

O Quilombismo como força matriz de desenvolvimento epistêmica volta-se em caminhos da pluriversalidade a partir da escola afrocentrada. Não somente dialoga na sua constituição as diferentes forças epistêmicas que constituíram o Quilombismo, mas também salienta a necessidade do diálogo para a obtenção da emancipação antirracista da população negra brasileira. Outrora a escola afrocentrada busca a manifestação da diversidade da população negra, assim o Quilombismo se enquadra como uma destas diversidades que apontam na pluriversalidade existencial.

Dentro desta pulsão quilombista, há uma construção de modelos de vida que contribuem significativamente a construção da educação para a escola afrocentrada. Tais modelos estão fincados na construção do “Eu” com contato do

“Outro”, não como subjugamento da relação social, mas sim mediante a *partilha do comum*.

Tensões podem surgir à medida que se avançam na epistemologia quilombista, por exemplo, com enquadramento populacional dos grupos étnico-raciais ou a proposta de hegemonia linguística para todos os povos ditos “negros” conforme aponta Nascimento (2019). Contudo, dialogando em conjunto de Asante (2009) os saberes afrocêntricos são transformações espaço/temporais não fechados a “si”, isto é, na escola afrocentrada os saberes são construídos coletivamente, abordando as necessidades de ressignificações de acordo com a realidade vivida.

Manifestado o Quilombismo como modo pluriversal epistêmico de contato com “Outro” numa não hierarquia do saber, a escola afrocêntrica recebe mais uma contribuição para a luta antirracista e modos de vida. O Quilombismo se utiliza da *partilha do comum* como potência e possibilidade dos modos existenciais da vida, então deste modo adentraremos na próxima sessão com a *partilha do comum* e como pode ser benéfico para a escola afrocentrada.

Partilha do comum na escola: afrocentricidade e educação

Na sessão anterior foi lincado forças epistemológicas do Quilombismo, sendo um modo existencial atravessado pela pluriversalidade, como proposta a fim de auxiliar em mais uma das epistemologias da população negra brasileira na “escola afrocentrada”. O Quilombismo é uma proposta de resistência e emancipação dos determinismos contra a população negra brasileira segundo Nascimento (2019), contudo, é necessário salientar que tais epistemes vão de encontro com uma força matriz planetária a níveis atômicos que vem sendo abandonado: a *partilha do comum*. Então nesta sessão será desenvolvido o conceito de *partilha do comum* para mostrar ao nível epistêmico o encontro de tal conceito que entrelaça o Quilombismo e a “escola afrocentrada”.

Para auxiliar na reflexão epistêmica sobre o conceito de *partilha do comum* é possível evocar Muniz Sodré, tendo diversas produções acadêmico-científica sobre a radicalidade filosófica da constituição do ser na sociedade (2021; 2016; 2014). Frequentemente o autor vem abordando o *nomos* das relações sociais, no que se refere os diferentes grupos sociais que se relacionam na Terra, a constituição dos demarcadores sociais produzidos e as forças matrizes do *espaço/tempo* vivido. Neste esforço epistêmico será evocado alguns dos termos que o autor manifesta.

Observemos como Muniz Sodré utiliza “O *comum*” no seu esforço para a construção do método comunicacional.

O comum é *sentido* antes de ser pensado ou expressado, portanto, é algo que ancora diretamente na existência. O homem pensa porque existe, logo, é em comum. A contratradução, que abriga o sentido da fala, se torna possível pela sensibilidade comum num lugar próprio, regido pela *communicatio*, que é outro modo – o modo dialógico – de dizer *societas* (sociedade). Isto é, referir-se ao *companheiro* (*socius*) que, pluralizado, constitui o pronome “nós” de um agrupamento humano ou da rede complexa de relações jurídicas e políticas em que se insere o cidadão de um Estado. (Sodré, 2014, p. 204).

De acordo com Sodré a produção do *sentido* é o “algo” inerentemente a concretude do *espaço/tempo* vivido, isto é, a projeção relacional do exterior (“Outro”) com o interior (“Eu”) institui um “Si” reflexo da sociedade e único na singularidade. Dizer “o *comum*” revela um tangenciamento de “Si” em nenhum momento igual seja no reflexo da sociedade ou na manifestação da singularidade, mas em constante transformação pelo “algo” que nos cerca. Dizer *companheiro/nós* na produção do *comum* requer uma sensibilidade de contato com aquilo que os cerca para reconhecer a semelhança, em oposição a força constituidora do “Outro” que é apático a qualquer movimento ao não semelhante afetando a nossa vida indiferentemente do nosso posicionamento ao outro.

O *companheiro/nós* no *comum* abre margem para expandir o agrupamento “humano” produzindo assim o conceito de “*comunidade*”.

A comunidade enquanto “o comum”, porém, não pode ser pensada a partir do ser humano já constituído, logo, não é uma *substância* compartilhada por sujeitos da consciência. Em consequência, ela não se institui originariamente a partir de uma reciprocidade contratual (como queria Rousseau), porque ela mesma já é a condição de possibilidade de qualquer troca – uma condição baseada na entrega total (a doação originária, a alienação radical) do indivíduo a uma dinâmica de diferenciação e aproximação. (Sodré, 2014, p. 212).

Se outrora no *comum* entende-se que a relação dialógica entre os pares (Eu e *companheiro/nós*) advém de uma abertura existencial para o contato ao exterior, a *comunidade* no que se refere ao agrupamento “humano” imputa uma radicalidade de pertença (aqui lido como dinâmica de diferenciação e aproximação) a partir da subjetividade do “ser”. Esta entrega total é a máxima das forças de tensão construídas pela subjetividade do “ser”, reconfigurando as normas sociais ou a própria constituição *espaço/tempo*.

Não existe a “*comunidade*” ou propriamente o “*comum*” sem o desenvolvimento do fio condutor que auxilia na constituição dos conceitos: *Vinculação*.

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

Este laço que é a *vinculação*, trata-se de uma força motriz existencial desparelhada do enquadramento realizado para a racionalidade instrumental ou dos campos de aproximação e diferenciação do sensível. *Vinculação* é a projeção existencial dos *nomos* do “ser” em sociedade, a partir dos campos sociais que caracterizam a *comunidade* e o *comum*. Compreende-se que a projeção produz regras e deveres subjetivos, instituindo não somente uma expectativa sobre “Outro”, mas também sobre a comunidade.

Vinculação é o processo dialógico de relacionar-se na gênese da radicalidade existencial, isto é, a potência e possibilidade de construção infinitas/finitas com o *espaço/tempo* vivido. Tal *vinculação* oferece o pilar da constituição do *comum* com a sensibilidade de se reconhecer no “Outro” e da *comunidade* com a pertença das relações grupais para a continuidade existencial.

Agora chega-se no seguinte apontamento: a relação do processo *vinculativo* é na sua gênese (mas também cria) uma *partilha*.

A partilha originária mediada pelo símbolo é o ato primeiro da comunicação, de onde provém a cena social. Com efeito, isolado no discurso filosófico (na fenomenologia), o “estar em comum” é mera abstração. Historicamente, porém, é algo que se constrói no movimento dialético da agregação humana. As forças vivas do comum podem ser apreendidas como palavras, gestos, sinais ou acolhidas como informação e suscetíveis de integrarem sistemas, como o sistema de diferenças e substituições de signos designado por “língua”. Mas a comunicação não se define, em última análise, por esses sistemas, e sim pelo *a priori* do comum coesivo, da *organização simbólica*, condição de possibilidade das partilhas ou trocas vitais. (Sodré, 2021, p. 82).

Partilha não é a mera materialidade ou elemento tangencial ao “mundo vivido”, mas a presença sentida e vivida daqueles que as compreendem, isto é, só é possível a presença quando gradualmente nós aferimos um deslocamento do nosso “mundo vivido” sobre o “algo” em que nos toca subjetivamente ou objetivamente. A *partilha* então é uma marca presencial manifesta na constituição dos grupos, *comunidades* e no *comum* sendo um elemento de força informacional organizativa.

Demarcado os limites conceituais desenvolvidos e manifestados por Muniz Sodré, podemos então definir a princípio o conceito sobre a *partilha do comum*:

uma força elementar que manifesta/cria deslocamentos na presença, instituindo uma abertura existencial de contato com “outro” (seja pelo reflexo ou singularidade) ao passo que produz vínculos de potências e possibilidades no “Eu”, “Outro”, “Si” e principalmente no agrupamento dos seres vivos. Esta partilha do comum evidencia em nós como seres vivos no espaço/tempo estamos direcionados desde a gênese as trocas sociais, a partilhar o planeta Terra que vive.

A escola afrocentrada, no objetivo de tecer laços entre as diferentes epistemologias a serviço da população negra e sociedade brasileira, mira na *partilha do comum* com o Quilombismo. Os tensionamentos realizados entre as epistemologias são nas capacidades organizacionais de reflexão do componente elementar do diálogo, dos limites encontrados e da ressignificação da compreensão *espaço/tempo*. Aquilo que é da *partilha do comum* em determinado contexto pode-se ressignificar e encontrar novos reagentes.

Trazer a pauta do quilombismo como uma construção epistêmica a partir da *comunidade* reverbera em acionar a *partilha do comum* dentro dos diferentes povos africanos que foram escravizados e trazidos para o que viria ser o Brasil, utilizando do diálogo para sobreviver, resistir e lutar. Quilombo é *vínculo, partilha, comum e comunidade*, a episteme quilombola é a tensão existencial para a continuidade dos agrupamentos dos seres vivos.

Esta *partilha do comum* tão caro no mundo contemporâneo em que as transformações das relações sociais cada vez mais se tornam rápidas, torna-se de suma importância o resgate do comprometimento com a vida. A luta antirracista da escola afrocentrada tem nos seus desdobramentos a política dos seres vivos, o direito a vida daqueles que são constantemente negados. E tal *partilha* é o que colabora para o entrelaçamento entre escola afrocentrada e Quilombismo.

Por fim, a *partilha do comum* como um conceito transcendente de instituição das organizações sociais potencializam e criam possibilidades de produções de múltiplas/diversas modos existenciais que a população negra brasileira vem buscando, então evidenciar tal conceito na escola afrocentrada e consequentemente no Quilombismo é mais que necessário, é urgente.

Considerações finais

A curiosidade é uma força elementar que desloca o “mundo vivido”. Seja no questionamento sobre a organização das formigas ou dos planetas, há indivíduos se questionando, investigando e debatendo. Deste modo existem

múltiplas lógicas existenciais como o campo acadêmico-científico, religioso ou sensitivo, cada um ao seu modo, tentando responder as perguntas que os atravessam ao longo do *espaço/tempo*.

Portanto, ao longo do texto vem-se apresentando a constituição da escola afrocentrada e as epistemologias que auxiliam na luta antirracista. Neste questionamento tem as forças epistêmicas do Quilombismo que possibilita contribuir na pluriversalidade para o diálogo dos saberes. Uma projeção então evocada: um esforço intelectual da *partilha do comum* passa a ser buscado e encontrado tanto na epistemológica afrocêntrica como na quilombista.

As delimitações para a construção da escola afrocentrada, que percorre a pluriversalidade epistêmica são muitas: a transformação da educação (e consequentemente o sistema de ensino e a escola) em mercadoria; as forças destrutivas e expansivas do ódio na contemporaneidade; a destruição do ecossistema como a conhecemos; a diluição sobre o entendimento do racismo e as questões étnico-raciais; dentre outros.

Muniz Sodré (2016) reforça excessivamente que a comunidade não é o agrupamento quantitativo do estar-junto, mas sim a *partilha*, a troca de uma responsabilidade do “Eu” com “Outro”. Pode-se evocar uma obrigação ou dívida como o autor aponta, e neste apelo se faz a necessidade de compreensão para o diálogo pluriversal dos modos de vidas, uma política dos seres vivos que tem na primazia a promoção e continuidade da vida.

Nogueira (2014) ao repensar a construção e o ensino de filosofia aponta para a disseminação da filosofia africana (e afrodiaspórica) em desbravar novas potências e possibilidades do pensamento, deste modo, também é necessário apontar as contribuições dos saberes produzidos pela população negra brasileira na educação como a escola afrocentrada a fim de alcançarmos uma sociedade mais justa.

A proposta aqui não é encerrar o tema, mas abrir portas para possíveis reflexões futuras da escola afrocentrada e suas aberturas como a quilombista.

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.
- CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.
- GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Traduzido por Claudia Freire. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- LIMA, Ivan Costa. **História da educação do(a) negro(a) no Brasil II: pedagogia multirracial, o pensamento de Maria José Lopes da Silva (RJ)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.
- _____. **História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Curitiba: Appris, 2017.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- _____. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- _____. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197 – 218.
- NASCIMENTO, Eliza Larkin. Afrocentricidade e Quilombismo. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (Orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 20 – 23.
- _____. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, Eliza Larkin (org.). **Cultura em movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 93 – 178.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.
- _____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, 2012, p. 62-73. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: local, identidade e agência. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPEduc, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3014/2629>. Acesso em: 23 de mai. de 2024.

_____. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: (re)pensando a noção de identidade. **Ensaaios Filosóficos**, v. 23, p. 165-185, 2021. Disponível em:

https://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo23/09_SANTOS_JUNIOR_Revista_Ensaaios_Volume_XXIII.pdf. Acesso em 23 de mai. de 2024.

_____. Algumas considerações sobre uma escola afrocentrada: entre a periferia e a educação. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 2, p. 132-150, 2019. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/10008/6337>. Acesso em 23 de mai. de 2024.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo Nacional**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

_____. **A sociedade incivil: mídia, iliberalismo e finanças**. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

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