



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEDSON SEVERINO DE LIMA

**TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR AFROCENTRADO PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO**

**Recife
2020**

CLEDSON SEVERINO DE LIMA

**TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR AFROCENTRADO PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Teoria e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos Reis

**Recife
2020**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

L732t Lima, Cledson Severino de.
Teoria da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação
do povo negro. / Cledson Severino de Lima. – Recife, 2020.
104 f.

Orientadora: Maria da Conceição Reis.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Afrocentrismo . 2. Teoria da Afrocentricidade. 3. Negros – Educação.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Reis, Maria da Conceição.
(Orientadora). II. Título.

306 (23. ed.)

UFPE (CE2021-009)

CLEDSON SEVERINO DE LIMA

**TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR AFROCENTRADO PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria da Conceição dos Reis (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto (Examinador Externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AGRADECIMENTOS

À nossa ancestralidade negra, em especial àqueles e àqueles que vieram antes de nós, aos presentes e aos que virão. Desejo a todos e todas um lugar digno ao Sol e à Lua. Hotep! (Eu vim em paz), Dwá! (Gratidão), Asè!

Aos meus avós maternos **João Gomes da Silva** (*in memoriam*) e **Maria Nascimento da Silva** (*in memoriam*). Aos meus avós paternos **José Severino de Lima**, saudoso Zé Maxixe (*in memoriam*) e **Maria José de Lima** (dona Ciça). E aos meus tios (as) e primos (as). Vocês são exemplos de existência, resistência e insurgência.

Agradeço imensamente à minha mãe, **Leide Gomes de Lima** (dona Leide), e ao meu pai **Carlos Severino de Lima** (Carlos PP), que, durante nove anos após minha graduação, me provocavam a continuar estudando a fim de realizar meu desejo de cursar mestrado. Dwá, Mãe! Dwá, Pai!

A meu filho, **Cledson Gabriel Fernandes Baia de Lima**, à sua mãe e minha companheira **Jane Flávia Fernandes Baia**, a todos meus irmãos: **Carlos Severino de Lima Jr** (Tibico), **Clebson Severino de Lima** (Binha), **José Cleiton Severino de Lima** (Ciço/Carbonel) e **Cleber Severino de Lima** (Cleber), e a todos sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio incondicional. Que a centralidade da consciência vitoriosa guie suas histórias de vida!

Manifesto gratidão à minha orientadora e líder do LABERER, Professora Dra. Maria da Conceição dos Reis - a essa altura, minha amiga **Ceça Reis** - por aceitar o desafio de construirmos juntos uma pesquisa científica a partir do aporte teórico da Afrocentricidade do título ao apêndice. Venho publicamente agradecer por sua exaustiva paciência, respeitando meu tempo e sempre me encorajando a seguir em frente, porque pesquisar com Ceça Reis é como as manifestações culturais de origem negra, é uma explosão de felicidade e entusiasmo constante. **És a orientadora que empodera seus orientandos**. Desejo que a Senhora continue inspirando e incentivando pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e afrocêntricas. Um eterno obrigado!

Agradeço a meu grupo do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (**LABERER CE/UFPE**). Forte abraço a todos pesquisadores e ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (**NEAB**) da mesma instituição. Forte abraço a todos os pesquisadores e a meus amigos e coordenadores, Professora Dra. Dayse Cabral de Moura e Professor Dr. José Bento Rosa da Silva. Ambos os grupos de pesquisa me proporcionaram aprendizados e vivências que enegreceram minha perspectiva de pesquisador afrocêntrico.

Agradeço à Afrocentricidade Internacional Brasil (AI-Brasil), grupo de negros de consciência afrocêntrica, o qual conheci durante o curso de mestrado e do qual hoje sou membro. Forte abraço aos irmãos e irmãs dentro e fora do Brasil e, em especial, aos presidentes, Professor Dr. Molefi Kete Asante e Professora Dra. Ama Mazama, e ao Shenuti (líder) da AI-Brasil, Gabriel Swahili.

Aos professores participantes da minha banca de qualificação: Professor Dr. Ricardo Matheus Benedicto, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Professor Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Professor Dr. Edilson Fernandes de Souza, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dwá! (gratidão)! Aos dois primeiros, pela orientação da pesquisa na perspectiva da afrocentricidade, e, ao último, pelas sugestões de metodologia da pesquisa científica.

Agradecimentos aos colegas e professores da disciplina **Pesquisa em Teoria e História da Educação I (2017.1) e II (2018.1)**, ministradas pelos Professores **Edilson Fernandes de Souza e José Luís Simões**. Suas arguições me renderam aprovação em duas seleções de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Recife-PE e Campus Caruaru-PE. Aos colegas e professores da disciplina **Seminários de Pesquisa em Teoria e História (2019.1)**, ministrada pela Professora **Aurenéa Maria de Oliveira**. Nas primeiras disciplinas, estudamos autores do campo da educação e, a partir dos projetos de pesquisa dos estudantes matriculados, simulamos defesa oral do projeto, com direito a banca examinadora, que era formada pelo professor/a e estudantes da turma. Eu venho agradecer a todos e todas pela leitura minuciosa do meu projeto. A sabatina, em todas disciplinas, fortaleceu meu eu pesquisador. Um agradecimento especial aos colegas e à professora da primeira disciplina **Educação das Relações Étnico-Raciais (2019.1)** do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, Professora **Maria da Conceição dos Reis**. E aos colegas de disciplina e ao professor de **Educação - Cultura e Sociedade (2018.1)** e de **Teoria e Análise do Discurso em Educação (2018.2)**, Professor **Gustavo Gilson Sousa de Oliveira**, pelos momentos reveladores em suas aulas. Todas disciplinas fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE).

Agradeço também ao meu programa de mestrado, PPGEdu, a todos funcionários, professores e coordenadores que sempre estiveram dispostos a cuidar do bem-estar de seus estudantes.

Dwá!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maria Lúcia Gomes dos Prazeres	50
Figura 2 - Euclides Ferreira da Costa.....	51
Figura 3 - Rejane Maria Pereira da Silva.....	51
Figura 4 - Renildes de Jesus Silva de Oliveira.....	52
Figura 5 - Gina da Silva Guimarães.....	53
Figura 6 - Emerson Raimundo do Nascimento.....	54
Figura 7 - Edmilton Amaro da Hora Filho.....	55
Figura 8 - Mariana de Souza Alves.....	55

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existe ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate; [...] o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano (ASANTE, 2009, p.95).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada Teoria da Afrocentricidade e Educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro, teve como objetivo analisar a educação do povo negro brasileiro, identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Buscou-se elucidar o seguinte problema: como as perspectivas da educação afrocentrada são identificadas na educação do povo negro brasileiro através das referidas narrativas? A hipótese do trabalho é de que estudantes com a trajetória de vida marcada por processos educacionais de hegemonia eurocêntrica vivenciam a marginalidade das suas próprias experiências individuais, culturais, psicológicas e educacionais. O grupo de estudantes observado faz parte da primeira turma da disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais” (ERER) do PPGEdu/UFPE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi obtida mediante entrevistas semiestruturadas, baseadas no método de história oral definido por Paul Thompson (1992), tendo sido aplicada a técnica “história de vida”. O principal marco teórico foi a Teoria da Afrocentricidade, defendida por Molefi Kete Asante (2014), focada na análise dos conceitos centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência. Como resultado, a investigação concluiu que, durante a trajetória de vida dos estudantes investigados, esses vivenciaram experiências de marginalidade de sua própria história e cultura afrodiaspóricas, as quais os impediram de experimentar a vivência afrocêntrica como autovalorização individual, cultural, psicológica, educacional e social.

Palavras chave: Teoria da Afrocentricidade. Perspectivas Afrocentradas. Educação Afrocentrada. Educação do Povo Negro. História de Vida de Negros e Negras.

ABSTRACT

This dissertation, entitled Afrocentricity theory and Education: an Afrocentered look at the education of black people, aimed to analyze the education of the Brazilian black people, identifying the perspective of Afrocentered education through the narratives of life history of black and black students of the Graduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco (PPGEdu/UFPE). This work seeks to elucidate the following problem: how are the perspectives of Afrocentered education identified in the education of the Brazilian black people through these narratives? The work hypothesis is that students with the life trajectory marked by educational processes of Eurocentric hegemony experience the marginality of their own individual, cultural, psychological and educational experiences. The group of students observed is part of the first class of the discipline "Education for Ethnic-Racial Relations" (ERER) of PPGEdu/UFPE. The research, with a qualitative approach, was obtained through semi-structured interviews, based on the oral history method defined by Paul Thompson (1992), and the "life history" technique was applied. The main theoretical framework was the Afrocentricity Theory, defended by Molefi Kete Asante (2014), focused on the analysis of the concepts centrality/marginality, psychological, cultural and social localization, and agency. As a result, the investigation concluded that, during the life trajectory of the students investigated, they experienced experiences of marginalization of their own history and afrodiasporic culture, which prevented them from experiencing the Afrocentric experience as individual, cultural, psychological, educational and social self-valorization.

Keywords: Afrocentricity theory. Afrocentered perspectives. Afro-centered education. Education of the Black People. Black and Black Life Story.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE: UM CAMINHO TEÓRICO AO ALCANCE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	24
2.1. A EMERGÊNCIA DA TEORIA DA AFROCENTRICIDADE.....	24
2.2. A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS:	29
2.2.1. Centralidade/Marginalidade	30
2.2.2. Localização psicológica, cultural e social	33
2.2.3. Agência	35
3. HISTÓRIA DE VIDA À LUZ DA AFROCENTRICIDADE: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA POSSÍVEL	43
3.1. HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DE VIDA	44
3.2. APRESENTANDO O POVO NEGRO DA PESQUISA	47
4. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AFROCENTRADAS NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PÓS-GRADUANDOS NEGROS.....	58
4.1. CENTRALIDADE E MARGINALIDADE DA PERSPECTIVA AFROCÊNTRICA NAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	58
4.2. LOCALIZAÇÃO PSICOLÓGICA, CULTURAL E SOCIAL: CONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA.....	68
4.3. A AGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA TRANSCENDENDO A INTERFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	100

1. INTRODUÇÃO

No final do século XX, início do XXI, o Brasil vivenciou debates entre políticas universalistas *versus* políticas afirmativas, lançando olhares diferenciados para diversos segmentos populacionais, inclusive o da população negra. Nesse sentido, é importante ressaltar que políticas de promoção de igualdade racial necessitam de paradigmas que transcendam barreiras de exclusão das quais as políticas universalistas não dão conta.

Homenageando três séculos sem Zumbi, no ano de 1995, o Movimento Negro Unificado (MNU), realizou a Marcha Zumbi dos Palmares, na capital do país. Esse marcador histórico impulsionou formulações de políticas públicas para os afro-brasileiros. Entre os meses de Agosto e Setembro do ano de 2001, a cidade de Durban, na África do Sul, sediou a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, chamada de Conferência de Durban. Entre os países participantes, estavam os que traficaram e escravizaram africanos. Nessa conferência, os países se comprometeram a promover ações para combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Naquele ano, o presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, recebeu e acatou as reivindicações do Comitê Nacional que representou o Brasil em Durban.

No campo educacional, a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, foi alterada pela lei n.º 10.639/2003, posteriormente substituída pela lei n.º 11.645/2008. Elas determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, sendo a primeira a mais referenciada ao tratar de uma educação para o povo negro. Ela inclusive estabelece 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra nos calendários escolares, bem como recomenda que os conteúdos a serem trabalhados perpassem todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

No sentido de criar condições e parâmetros para aplicação da Lei referida, organizou-se primeiramente o Parecer da CNE/CP 03/2004 e a Resolução n.º 01/2004. Os referidos documentos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação da referida Lei, respectivamente. Trata-se de orientações que norteiam a educação pública e privada do país à luz de um viés menos excludente.

O parecer da CNE/CP 03/2004 foi organizado pela Professora Pesquisadora da área, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que consultou pessoas e grupos do movimento negro,

Conselhos de Educação das três esferas públicas, professores e pesquisadores da temática das relações étnico-raciais. Neste documento, encontramos trilhas para a efetivação da política educacional, recomendações e conteúdo para formação de professores. O documento ainda aponta a necessidade de investimento em pesquisas, livros didáticos e produção didática afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004).

Amparada pelo Parecer, a Resolução nº 01/2004, constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a rede educacional brasileira, servindo como parâmetro de avaliação de funcionamento das redes de ensino. A resolução apresenta os objetivos e atribuições do sistema de ensino e legitima parcerias com grupos como os movimentos sociais negros e núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas a fim de atuarem na formação de professores.

As políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais colaboram para o rompimento de um modelo universal de educar, o qual marginaliza as histórias, memórias e experiências de povos africanos e afrodiaspóricos. Assim, segundo Asante (2014), elas ajudarão a superar a conscientização de inferioridade da história das pessoas negras, provocada por esse modelo universal. Essa constatação nos permite afirmar que, para além dos dispositivos legais da legislação, o povo negro precisa de perspectivas teóricas que mais se aproximem de sua realidade e que consigam despertar a consciência vitoriosa pela qual a pessoa negra se torne o centro da sua própria história.

Ao se analisar brevemente a história da educação do Brasil, percebe-se que a maioria dos africanos e afrodiaspóricos foram intelectualmente marginalizados. As primeiras escolas do país foram idealizadas pela Igreja Católica já no período colonial. A conhecida educação jesuíta, por volta do ano de 1549, tinha por meta converter os povos indígenas que habitavam nossas terras ao cristianismo. Esse processo ocorria em espaços improvisados e construídos nos territórios indígenas, conhecidos como aldeamentos ou missões, e as práticas educacionais consistiam nos ensinamentos de religião e educação para o trabalho. Já para os filhos dos europeus colonizadores, a educação ocorria em espaços físicos preparados para o ensino, tendo ido para além do religioso, ensinando-se gramática, humanidades, retórica, filosofia e teologia, tudo restrito ao gênero masculino (BARROS, 2018).

Por volta do ano de 1759, a reforma pombalina extinguiu a educação jesuíta no Brasil e adota um novo modelo de educação para a colônia. Figura importante nesse processo foi o primeiro Ministro de Portugal no Brasil, o Marquês de Pombal. Suas ideias se aproximavam dos ideais iluministas europeus do século XVIII, no entanto sem abrir mão dos valores

monárquicos (ROMÃO, 2005). Convicto de que a educação precisava se aproximar do cotidiano, Pombal cria a figura do professor, funcionário público da monarquia, e as aulas régias. As aulas passaram a ser ministradas nas casas dos professores, predominando estudantes filhos de europeus. Em seu novo sistema de ensino, ainda permaneciam excluídos da educação na colônia brasileira as mulheres, os indígenas, bem como os escravos.

Findada a era pombalina e com a chegada da família real portuguesa no início do século XIX, acerca de 1808, o sistema educacional recebeu investimentos para financiar escolas básicas, superiores e bibliotecas, com objetivo de atender, exclusivamente, a prole da nobreza de Portugal e dos aristocratas brasileiros. Os profissionais foram formados para atender as demandas da família real. Percebemos que, no que podemos chamar de terceiro sistema de educação do país, o ensino ainda contemplava uma minoria rica e de predominância europeia. A política educacional do Estado não contemplava o grande grupo de africanos e afrodiáspóricos presentes no país, assim como as demais minorias.

Em torno de 1889, o Brasil tornou-se uma República e criou o cargo de Ministro da Instrução, pasta responsável pela educação. As escolas superiores continuaram a receber mais investimentos do que as básicas. O sistema de ensino continuou a beneficiar os mais abastados, em detrimento da maioria da população desprovida de título de nobreza e posses. O baixo investimento na educação básica criou um abismo qualitativo estrutural entre o ensino dos descendentes da nobreza europeia e aristocrata brasileira e o ensino dos descendentes dos africanos e afrodiáspóricos, marginalizados ainda mais pelo Estado a partir da publicação da Lei Áurea em 1888 (CRUZ, 2005).

Já independente, no início do século XX, o sistema educacional do Brasil recebeu forte influência do movimento da Escola Nova, também chamado de escolanovista, que tinha por perspectiva tornar a educação mais inclusiva. Tal proposta questionava o ensino tradicional escolástico e propunha um novo modelo didático para os estabelecimentos de ensino e defendia práticas voltadas para a vida com as escolas parques (ROMÃO, 2005). Ao mesmo tempo que essas escolas minguavam no país, o debate sobre a educação infantil, educação de qualidade e combate ao analfabetismo crescia. Entretanto, o movimento da Escola Nova não trouxe grandes contribuições para a educação dos africanos e afrodiáspóricos, considerando-se que não havia políticas públicas educacionais bem definidas para as pessoas negras.

O silenciamento histórico da educação brasileira para as pessoas negras, registrado no início do século XX, é um desacato aos povos africanos e afrodiáspóricos, uma vez que, no mesmo período dos debates da Escola Nova, existiram “imprensas, escolas, clubes, associações, entidades religiosas, grupos culturais e teatros amadores”, criados para promover e dar

assistência aos africanos e afrodiáspóricos desassistidos por esse mesmo Estado que escrevia o futuro educacional do país (CRUZ, 2005, p. 22). O predomínio da história da educação do Brasil por um único viés reforça a marginalidade da história do povo negro e exalta a do povo não negro, criando uma hegemonia intelectual e cultural prejudicial para a educação das relações étnico-raciais.

A partir do ano 1930, a educação brasileira estabeleceu o ministério e as secretarias de educação. O sistema educacional adotado a partir de então teve um caráter ideológico e que atendeu ao processo de industrialização. Na medida que se foi constituindo políticas educacionais cresciam no país as camadas pobres, em sua maioria negras. Elas ocupavam majoritariamente o ensino industrial (ROMÃO, 2005), o qual focava na formação profissional tecnicista das pessoas menos abastadas. Desta forma, a educação brasileira pouco se preocupou em cuidar das especificidades da sua população em especial do povo negro.

Ainda nessa década, grupos de intelectuais negros denunciavam práticas discriminatórias acometidas as pessoas negras, eles reivindicavam direito a educação e ao mesmo tempo cuidavam da formação dessas pessoas. Um desses grupos foi a Frente Negra Brasileira (FNB), movimento de negros paulistas e com repercussão nacional e internacional. Ela tinha por objetivo preparar negros para que pudessem ocupar diversos cargos da sociedade. Atuavam nas áreas educacional e social criando escolas, formação musical, artistas, esportes, apoio jurídico, saúde, com atendimento médico e odontológico, e na formação política do povo negro. Podemos inferir que a atuação da FNB centralizava os melhores interesses sociais, políticas e educacionais das pessoas negras, seus serviços foram desfalecendo com advento do golpe de Estado no ano de 1937 permanecendo nesse processo até 1944. As reivindicações dos movimentos negros por mudanças sociais, políticas e educacionais se intensificaram nas décadas seguintes. (ROMÃO, 2005).

Em 1961 foi promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seus incisos e capítulos fortaleciam um modelo de educação industrial intensificado nos anos seguintes durante o período do Regime Militar no Brasil (1964 a 1982) com fortes marcas do tecnicismo. Frutos do período de redemocratização em 1996, o Brasil recebe a nova LDB a qual começa a fazer menção ao povo negro em seu artigo 26, § 4º - “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Assim, ela estabelece legislação específica para o povo negro, entretanto, não cria diretrizes que apontem a centralidade da história, cultura e políticas para pessoas negras.

Durante os anos de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi instituído com o propósito de superação das desigualdades e injustiças raciais e sociais instigados pela limitação do ingresso do negro na educação escolar. Para além dos atos antidemocráticos de governo da ditadura militar, essa entidade se estabelece no Brasil institucionalizando a resistência e a reivindicação por implementação de políticas públicas para o povo negro. A educação para o MNU é entendida como fator decisivo para as implementações das políticas públicas, onde se faz necessário a construção de um currículo e material didático mais representativo para os negros.

A educação foi garantida a população negra, ainda assim as escolas ainda reproduziam o racismo. É diante dessa história de luta e resistência negra do MNU e de outros ativistas, que a Lei 10.639/2003 é organizada e publicada. Ela é um marcador histórico significativo porque legitima a participação do movimento negro na formulação de uma lei educacional no país, expressando os coletivos negros “na produção de conhecimentos que valorizam o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais, a união dos diversos atores sociais e raciais, contra as formas de discriminação e preconceito na educação” (GOMES, 2012, p. 735).

Nas últimas décadas, a população negra foi contemplada com políticas de ações afirmativas oriundas de inúmeros focos de luta dos movimentos sociais e em especial do movimento negro. Desde então, essas ações vêm enfrentando tensões via forças políticas conservadoras crescente no Brasil e no mundo. Muitos ativistas e intelectuais negros, não se intimidaram, reconhecem que estamos em ameaça e nos lembram que a história dos africanos e afrodiáspóricos no Brasil sempre foi de resistência ao conservadorismo.

Em meados dos anos 2016, as políticas de equidade social, político e econômico do país começaram a ser desarticuladas. Uma presidenta foi destituída do seu cargo e uma onda conservadora tradicional volta a ser predominante no cenário político brasileiro. Ambiente que foi fortalecido dois anos seguintes, 2018, com a eleição de um presidente conservador ao extremo. As políticas públicas para o povo negro, neste governo, estão perdendo importância e são marginalizadas estrondosamente.

Diante desta situação, nos debruçamos sobre as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em levantamento divulgado no dia 19 de junho de 2019, sobre indicadores educacionais entre 2012 a 2018. O IBGE constatou que a autodeclaração de negros no Brasil aumentou 32,2%. Segundo a base da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), os últimos censos contam com percepção sobre cor e raça do entrevistado e não do entrevistador. O aumento da autodeclaração, demonstra como as políticas de ação afirmativas avançaram na autocritica das pessoas pretas e pardas a assumirem sua

identidade racial. O mesmo não acontece quando analisamos os indicadores sociais e educacionais para o povo negro, eles continuam em alta e impossibilitando o fim da desigualdade social e educacional para esse povo.

Analisamos de forma breve, o cenário educacional do povo negro e do Brasil para justificar a relevância desta pesquisa de perspectiva afrocentrada para educação do país. A população negra demorou a ter direito à educação e quando acessou encontrou a perspectiva hegemônica eurocentrista nos livros e nas ideologias dos profissionais em educação, o que a impediram de construir um legado que centralizassem suas próprias histórias, culturas e tradições e que ao mesmo tempo ajudassem a construir uma educação mais equânime para todos entes da federação.

Como nota Asante (2014), a localização psicológica, social e cultural da população negra brasileira foi comprometida, visto que desconhecer sua própria história, a forma de gerir, perpetuar e repassar o conhecimento negro, terminam por acentuar as desigualdades no ensino e não contribui para elevação de uma consciência afrocêntrica. Um olhar afrocentrado para a educação do país, permitiria que os povos negros e não negros acessassem uma forma de educação que lide melhor com as diferenças raciais no ambiente de ensino.

Como Gomes (2018) e Silva (2016), compreendemos que as reivindicações e reflexões dos movimentos negros para o campo educacional abalaram as concepções sobre a educação no Brasil, esses movimentos mostraram a necessidade de teorias educacionais que contemplassem o povo negro e que ajudem a materializar um conceito de educação do ponto de vista dos (as) negros (as) e para os (as) negros (as). Sob esse panorama, podemos apontar que as primeiras décadas do século XXI foram marcadas por um aumento expressivo de pesquisadores (as) e estudantes negros (as) nas mais diversas áreas das ciências, apesar do avanço das forças conservadoras.

Diante desse contexto, interessa neste trabalho analisar narrativas da trajetória de vida de estudantes negros para responder a seguinte problemática: Como as perspectivas da educação afrocentrada são identificadas na educação do povo negro brasileiro através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco? A metodologia a guiar os procedimentos de pesquisa que tentarão responder essa pergunta é da história oral e o embasamento teórico será o da afrocentricidade, tudo no intuito de prezar pela vocalização dos silenciados pela história.

É nesta perspectiva que está inserida a relevância social e pessoal dessa pesquisa. Sou pai, negro, professor do ensino regular de escola pública estadual em Pernambuco, periférico do bairro do Totó, Recife-PE. Fui o primeiro da família (paterna e materna) a ter curso superior

e o primeiro, até o dia da defesa, a cursar mestrado. Das centenas de primos adultos, menos de uma dezena possui 3º grau completo. Meu pai é técnico de eletrônica de formação com 2º grau incompleto e aposentado. Minha mãe é “do lar”, estudou até a antiga 4ª série (5º ano).

Ambos constituem minha agência africana. A luz da afrocentricidade, isso significa dizer que as condições psicológicas e culturais do povo negro devem ocupar uma posição de centralidade, e quando se tem localização/conscientização desta centralidade, ocupamos no mundo um lugar de recondução das nossas próprias experiências históricas e sociais, nos tornamos agente da nossa própria história (ASANTE, 2009).

Meu interesse em pesquisar sobre o povo negro e a educação brasileira iniciou no ano de 2006 no Curso de Especialização em Ensino de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Em uma roda de conversa, na qual problematizávamos o sistema de cotas raciais, presenciei a ausência de argumentos teóricos e empíricos que contemplassem o povo negro como sujeitos epistêmicos e que colaborassem para um pertencimento racial e construção de uma identidade negra positiva. Pessoas negras ainda são surpreendidas com posturas e falas que beiram ao racismo.

Estas inquietações foram levadas por mim para a Disciplina Pesquisa em Teoria e História de Pernambuco I, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) no ano de 2017. Em uma apresentação, para fins de avaliação da disciplina, compartilhei minhas indagações em um formato de projeto de pesquisa. A sabatina dos estudantes regulares, ouvintes e do Professor da disciplina, me proporcionou escrever com robustez um novo projeto que foi submetido e aprovado em dois programas de mestrado em educação da mesma instituição.

Após aprovação na seleção do mestrado descobri que a escola a qual pretendia fazer a investigação foi destituída pelo Estado no início de 2018. Modifiquei o objeto de pesquisa e mantive a metodologia. O projeto de entrada tinha como título “História de vida de meninos e meninas negras a partir do livro didático de história: um estudo sobre a representação do negro nos livros didáticos de História do Brasil da Escola Estadual de Pernambuco Nossa Senhora de Fátima”.

Somado a mudança repentina e refletindo sobre a importância pessoal, social e acadêmica de ser mestrando negro em um espaço marcado pela hegemonia eurocentrista em suas pesquisas, fiquei incomodado ao constatar que no PPGEdu/UFPE, o sistema de cotas raciais em seu certame foi implantado tardiamente em 2018. Desta constatação, pensei em realizar uma pesquisa na qual o protagonismo negro fosse evidenciado com uma outra

perspectiva teórica, a qual superasse a hegemonia eurocentrista. Assim, conheci e adotei a teoria da afrocentricidade, aporte da pesquisa aqui dissertada.

A teoria da afrocentricidade é uma oposição crítica a hegemonia eurocentrista predominante em nossas vidas e que na educação brasileira há séculos vem propagando-se como o único conhecimento válido para escrever e contar a história dos povos pelo mundo. Povos, que em sua maioria, vivem sobre uma matriz europeia que impede a conscientização de suas próprias histórias, culturas e valores (ASANTE, 2009).

A reflexão acerca da utilização mais adequada do termo negro exige uma escolha que enquanto pesquisador, precisa-se ser tomada. Entendemos que no Brasil, o termo negro foi utilizado inicialmente de forma pejorativa para desumanizar os descendentes da África. Mas, em meados dos anos de 1970, foi enegrificado pelo movimento negro no sentido de valorização e orgulho do seu povo. Diante desta constatação histórica, nossa pesquisa adotou as palavras: povo negro, pessoas negras, africanos e afrodiáspóricos para nos referimos aos afrobrasileiros, afrodescendentes, negros do Brasil, negros da África, negros da diáspora e, também, para dar conta da terminologia adotada pelo IBGE quando se refere a cor e raça (pretos e pardos).

A afrocentricidade, por sua vez, utiliza o termo africano para se referir a todos os negros nascidos em África e fora dela. As palavras, africano/afrodescendente/afrobrasileiro não podem ser entendidas como sinônimo de afrocentrado (ASANTE, 2014). Diante disso, como falado anteriormente, fez-se a opção de utilizar o termo povo negro para referenciar afrodescendentes e afrobrasileiros. Acreditamos que o termo povo negro consiga da maior representatividade para esses sujeitos epistêmicos.

Assim, interessa-nos analisar a primeira turma da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais ERER, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco PPGEdu/UFPE, etapa educacional científica e acadêmica decisiva para os profissionais desta área e que em junção com a sociedade civil e do movimento negro, influencia as políticas públicas educacionais dos Estados as quais os programas estejam inseridos. Sendo assim, podemos inferir que os estudantes e a própria disciplina ERER do PPGEdu/UFPE tem o potencial de expandir a Educação das Relações Étnico-Raciais no sistema de ensino brasileiro.

A escolha de pessoas negras da primeira turma ERER-PPGEdu/UFPE, para narrarem suas histórias de vidas nesta pesquisa, justifica-se por ela ser um marco histórico neste programa de educação. A disciplina trouxe ao PPGEdu/UFPE, o encontro de sujeitos epistêmicos que atuaram antes, durante e posterior as lutas por legislações para a educação do povo negro.

O povo negro desta pesquisa, ao rememorar sua história de vida, beneficiará outros negros/as e não negros/as, na busca de repensar as relações étnico-raciais, sociais, políticas, culturais e de ensino. Com isso, esperamos que pessoas negras passem da marginalidade à centralidade racial e que também ajudem a saber lidar com as diferenças. Quanto mais se aprende sobre sua própria história e cultura (negra), mais materialização de métodos e didáticas equitativas e respeitosas haverá. Constituiremos avanços educacionais com um olhar afrocentrado.

O problema central de pesquisa desperta para outras questões que complementam as indagações para este estudo, como: quais experiências educativas constituíram a centralidade/marginalidade na vida dos estudantes negros e negras? Que condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais foram possibilitadas durante o processo educativo dos (as) estudantes negros e negras para a construção da consciência da agência africana? Como o processo educacional interferiu para a localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva?

A partir dessas questões, definiu-se o objetivo geral da pesquisa: analisar a educação do povo negro brasileiro identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE. Quanto aos objetivos específicos tem-se: (I) Registrar as experiências da educação do povo negro que constituíram a centralidade/marginalidade na vida dos estudantes negros e negras; (II) Identificar as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais possibilitadas pela educação escolar aos estudantes negros e negras para a construção da consciência da agência africana e (III) Compreender como a educação escolar interferiu na localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva.

Em busca de respostas para dar conta dos objetivos da pesquisa, partimos da seguinte hipótese: estudantes com a trajetória de vida marcada por processos educacionais de hegemonia eurocêntrica vivenciam a marginalidade das suas próprias experiências individuais, culturais, psicológicas e educacionais. A partir das perspectivas da teoria da afrocentricidade, os estudantes negros/as da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em alguma medida são afetados psicológica, cultural, educacional e socialmente.

A escolha do referencial teórico vincula-se ao objeto desta pesquisa e à localização do pesquisador que aqui escreve e reverberam em meus posicionamentos ético, social e político. Acredito que uma perspectiva afrocentrada mobiliza para a superação dos métodos hegemônicos e eurocêntricos, enegritando a realidade do povo negro, enquanto uma oposição à história única.

Queremos acreditar que narrativas do povo negro à luz da afrocentricidade inspirem os novatos e veteranos pesquisadores negros/negras e os professores do PPGEdu/UFPE. Que este trabalho seja um catalisador acadêmico! Sabemos que o silêncio de abordagens afrocentradas custa muito caro para o povo negro. Consequentemente, essa dissertação contribuirá para a reorientação da hegemonia eurocêntrica nas pesquisas de pós-graduação (LIMA; REIS, 2018).

Realizamos um levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas em educação em busca do estado da arte da teoria da afrocentricidade. Procuramos por trabalhos defendidos e publicados nos repositórios on-line dos últimos anos. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores dos quais lançamos mão foram: I – teoria da afrocentricidade; II – educação e afrocentricidade; III – perspectiva afrocentrada e educação afrocentrada.

Após a identificação das pesquisas, passamos à leitura dos resumos e posteriormente à leitura do texto, buscando identificar em que medida estava sendo abordada a teoria da afrocentricidade. No banco de dados da CAPES e do BDTD, encontramos onze trabalhos, sendo seis dissertações e três teses:

- Educação escolar e tradições no quilombo São José da Serra Valença/RJ: Um encontro de saberes na perspectiva da lei 10.639/03, de Maria de Lourdes Ramos de Melo, mestrado em educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018;
- Etnomatemática e Afrocentricidade: Caminhos para a Investigação de Possibilidades Através dos Jogos entre os povos negros Ouri e Tarumbeta na Implementação da Lei Federal, de Erivelton Thomaz da Silva, Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016;
- Griot-Educador: A pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha, de Patrícia da Silva Pereira, Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015;
- No Caminho de Tikorô, um Lagarto. Cartografias de Percurso do Cuidado na Educação: Aprendendo com o Povo Dagara e a Filosofia Ubuntu, de Elaine Roberta Silvestre Machado, Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, 2016;
- O Negro e a Educação: Movimento e Política no Estado do Rio Grande do Sul (1987 - 2001), de Jorge Manuel Adão, Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002;

- Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica, de Cristiane Correia Dias, Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo, 2018.
- Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro, de Ricardo Matheus Benedicto, Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo, 2016;
- Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento, de Claudilene Maria da Silva, Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, 2016;
- Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na comunidade quilombola de conceição das crioulas, de Delma Josefa da Silva, Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

A partir dos trabalhos descritos, o Estado da Arte da teoria da afrocentricidade permite identificar que as pesquisas e escolhas dos (as) pesquisadores (as) é indiscutivelmente um indício de movimento afrocentrado no campo da pesquisa educacional.

A hegemonia eurocêntrica, por enquanto, predomina no campo acadêmico brasileiro, invisibilizando outras perspectivas teóricas como a teoria da afrocentricidade. Defendemos que esta hegemonia só pode ser superada por uma abordagem contra hegemônica, a exemplo da afrocentricidade, porque ela é uma abordagem teórica que colabora para a transmissão, de geração em geração, das crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores afro-brasileiros, sem culpa, medo e distanciamento (NASCIMENTO, 2009). Essa abordagem teórica ainda contribui para a transformação da sociedade a partir das histórias e memórias que valorizem e respeitem as tradições africanas e afrodiaspóricas. Benedicto (2016) afirma que ela é uma abordagem metodológica que constrói reflexão para a superação dos métodos hegemônicos e eurocêntricos.

O Estado da arte da teoria da afrocentricidade ajuda a dar visibilidade e a promover a afirmação dos povos originários (indígenas e africanos) demonstrando que a teoria tem muito a contribuir nas pesquisas em educação. As produções analisadas favorecem a compreensão e a relevância da afrocentricidade no rompimento das estruturas hegemônicas, anunciando ação de mudança social a partir dos novos sujeitos epistêmicos e das novas agências educacionais.

A amplitude desses sujeitos epistêmicos e de suas agências educativas estabelecem uma nova centralidade negando a marginalização a que foram impostas. É uma conscientização afrocentrada em detrimento da imposição da hegemonia predominante (REIS; LIMA; NASCIMENTO, 2019).

O levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas sob a teoria da afrocentricidade, portanto, mostrou-nos que existe adesão desta perspectiva no campo dos estudos educacionais. Logo, para aprofundamento deste estudo, utilizaremos as seguintes categorias dessa teoria: centralidade/marginalidade; localização psicológica, social e cultural; e agência. Esses elementos constituem a base teórica e a abordagem analítica desta pesquisa.

A categoria centralidade/marginalidade recomenda o autoconhecimento e autovalorização dos melhores interesses do povo negro à centralidade da sua própria história de vida e ao longo dela. A categoria localização psicológica, social e cultural propõe a percepção da autoconsciência a partir da psiquê de pessoas negras enquanto referências históricas e culturais. A categoria agência é a consolidação das duas perspectivas anteriores, que constituem a localização/conscientização das pessoas negras, as quais constroem mecanismos de apropriação afrocentrada, uma vez que ocorre a sustentabilidade nas condições de construção de consciência psicológica, cultural, educacional e social de oposição à hegemonia eurocêntrica e de reprodução da afrocentricidade, para si e para o próximo (ASANTE, 2009; 2014).

A partir das considerações que permeiam esta pesquisa, apresentamos a estrutura da dissertação. No capítulo 1, “A teoria da afrocentricidade: um caminho teórico ao alcance das pesquisas em educação”, com duas seções: 1.1 - A emergência da teoria da afrocentricidade e 1.2 - A teoria da afrocentricidade e suas categorias analíticas. Aqui tratamos da emergência da teoria da afrocentricidade enquanto campo epistemológico com um breve histórico de sua constituição e aplicação como base teórica e de análise de dados.

No capítulo 2, “História de vida à luz da afrocentricidade: uma abordagem metodológica possível”, com duas seções: 2.1 - História oral e história de vida e 2.2 - Apresentando o povo negro da pesquisa. Nele apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, justificando a escolha do método, da abordagem qualitativa, da técnica de coleta de dados, do lócus e sujeitos da pesquisa.

No capítulo 3, “Experiências de educação afrocentrada nas trajetórias de vida de pós-graduandos negros”, com três seções: 3.1 - Centralidade/marginalidade da perspectiva afrocêntrica nas vivências da educação do povo negro; 3.2 - Localização psicológica, cultural e social: construindo uma percepção afrocentrada e 3.3 - A agência afrocentrada transcendendo

a interferência da educação hegemônica. Nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados a partir das categorias da teoria da afrocentricidade: centralidade/marginalidade, localização psicológica, social e cultural e a categoria agência. Buscamos entender como os colaboradores da pesquisa construíram suas centralidades, localizações e agências.

Por fim, considerando que nossa investigação se propôs a analisar a educação do povo negro brasileiro, identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), concluímos que, durante a trajetória de vida dos estudantes investigados, ambos vivenciaram experiências de marginalidade de sua própria história e cultura africanas e afrodiaspóricas, o que os impediu de experimentar, em maior medida, as vivências afrocêntricas de autovalorização individual, cultural, psicológica, educacional e social.

2. A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE: UM CAMINHO TEÓRICO AO ALCANCE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

“Nas sociedades africanas onde vivem, os investigadores devem dar a compreender aquilo que se passa a nível das transformações de África. É necessário assinalar os objetivos da investigação, elaborar ferramentas de análise, inventar uma nova língua de transmissão [...], ser fiel ao ilustre egiptólogo africano é fazer parte de um momento da criação em andamento”.

ELA, Jean-Marc. **Cheikh Anta Diop ou a honra de pensar**, 2016, pp. 114-118.

2.1 A EMERGÊNCIA DA TEORIA DA AFROCENTRICIDADE

É preciso contextualizar a emergência da teoria da afrocentricidade na qualidade de um campo epistemológico profícuo para pesquisadores e intelectuais negros e não negros interessados em uma abordagem contra hegemônica e que estabelece diálogo com outras sem se impor como única e absoluta.

Escritores, pesquisadores, ativistas e intelectuais como os afro-americanos Booker Taliaferro Washington (1856-1915) e William Edward Burghardt Du Bois (1864-1863), o afro-jamaicano Marcus Mosiah Garvey (1887-1940), o afro-martinicano Frantz Omar Fanon (1925-1961) e os afro-brasileiros Abdias do Nascimento (1914-2011) e Lélia Gonzalez (1935-1994), já expressaram em seus trabalhos a importância da libertação social, política, econômica e psicológica do povo africano da hegemonia europeia (ASANTE, 2014). Essas inquietações e reivindicações ganharam visibilidade entre os séculos XIX e XX. Na época, alguns países africanos conquistavam suas independências, ocasionando um movimento de união do continente africano conhecido como pan-africanismo, que buscava defender os direitos dos africanos dentro e fora da África. Esse movimento foi potencializado por estudos de caráter pós-coloniais e pelo o ativismo social por direitos civis nos Estados Unidos da América – EUA (RABAKA, 2009).

Mesmo demonstrando a relevância de tratar dos povos negros a partir de suas especificidades, o conjunto de intelectuais mencionados anteriormente não fez uso do termo afrocentricidade. Entretanto, esses pensadores afrodiaspóricos, como também são conhecidos, tiveram por objetivo em suas carreiras acadêmicas, a libertação do povo africano da hegemonia

eurocêntrica convergindo “profundamente com o enraizamento do imperativo histórico de um povo para onde se orienta toda a ação afrocêntrica” (ASANTE, 2003, p. 17).

A teoria da afrocentricidade, enquanto abordagem epistemológica, é detalhada por Molefi Kete Asante na obra “Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social”, de 1980. O autor destaca o continente africano como centro histórico e cultural para todos os povos negros, tratando a teoria como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe o povo negro como sujeito e agente de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

O conceito de afrocentricidade remete às experiências africanas no continente e na diáspora. Estas vivências datam do tráfico negreiro árabe do século IX e tráfico europeu do século XV. Essa perspectiva é uma oposição à hegemonia eurocêntrica, atuando como uma posição epistemológica que recoloca, para o caso do nosso país, os afro-brasileiros como agentes do seu próprio processo histórico (NOGUEIRA, 2010).

A abordagem afrocentrada é uma modificação radical do pensamento hegemônico. Ela propõe uma reorientação negra, baseada na centralidade e na urgência de uma agência negra. Ela centra em elementos culturais, sociais, históricos e epistêmicos africanos. Desse modo, a “afrocentricidade é uma correção dos padrões europeus como universais e neutros” (RABAKA, 2009, p.134). Nascimento, E. (2009) nota que se o ocidente “não resolvesse se apropriar, com exclusividade, da prerrogativa de escrever a história de todo o resto do mundo, a teoria da afrocentricidade não existiria” (p. 37).

Ela também não existiria sem o seu principal sistematizador, Molefi Kete Asante, nascido no dia 14 de agosto de 1942, na cidade de Valdosta, Estado da Geórgia – EUA. Ele é professor do departamento de Africologia da Temple University, onde em 1984 fundou o primeiro doutorado em Estudos Negros, tornando-se líder nos campos de estudos afroamericanos, povo negro e de comunicação.

Filho de Arthur Lee Smith, trabalhador de depósito de amendoim, e da trabalhadora doméstica Georgia Southem Railroad, foi o quarto de dezesseis filhos. Nos verões trabalhava nos campos de tabaco e algodão. Influenciado pela tia, termina o Ensino Médio em 1960 no internato de estudantes negros na Igreja de Cristo em Nashville-Tennessee. Participou dos Movimentos dos Direitos Civis. Graduado pela Oklahoma Cristian College, Mestre pela Pepperdine University e PhD pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), é considerado o criador da teoria da afrocentricidade, a qual influencia áreas da sociologia, comunicação intercultural, teorias (Crítica e Política) em história da África e do trabalho Social.

É autor de mais de setenta livros e fundador do Journal of Black Studies (Jornal de Estudos Negros).

O referido autor, até o ano de 1976, se chamava Arthur Lee Smith Junior. Considerado como nome de escravo, depois de visitar a Universidade de Gana na qualidade de Diretor do Centro de Estudos Afro-americanos, Asante, ou Smith Jr, foi confrontado por um bibliotecário que não compreendia como um homem com fenótipo africano tinha nome de batismo inglês. Assim, Arthur Lee Smith Junior, herdou o nome do seu pai. Asante chama esse episódio de “masmorra da sua experiência americana”. Ele pegou o nome Sotho Molefi que significa “quem dá e mantém as tradições” e Asante da língua Twi, e cumpriu sua promessa em modificar seu nome. Dentre algumas de suas principais obras, elencam-se:

- Afrocentricity: The Theory of Social Charge (1980);
- Kemet, Afrocentricity and Knowledge (1990);
- The Book of African Names (1991);
- Malcolm X as Cultural Hero & Afrocentric Essays (1993);
- Classical Africa (1994);
- African Intellectual Heritage (1996);
- The Afrocentric Idea (1998);
- Egypt VS. Greece (2002);
- Afrocentricity (2003);
- L'Afrocentricité (2005);
- The Afrocentric Manifesto (2008);
- Afrocentricidade: a teoria de mudança social (2014);
- O livro dos nomes africanos (2019);
- Revolutionary Pedagogy (2019).

O livro “Afrocentricity: The Theory of Social Charge” (Afrocentricidade: a teoria de mudança social), de 1980, foi escrito com a ideia de que um renascimento africano somente é possível se houver uma ideologia africana, distinta de uma ideologia eurocêntrica. Neste livro, Asante objetivou o despertar da consciência do poder de quem o lê. Sendo assim, a população negra precisa contar e escrever sua própria história, seja africano do continente ou da diáspora.

O autor atesta que a mudança geográfica de milhares de africanos do continente, ocasionada pelo tráfico de escravizados africanos pelo e para o ocidente, afastou o povo negro

da centralidade de sua tradição, dismantelando “centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeu” (ASANTE, 2016, p. 10). Assim, sua teoria diluída no conjunto de suas obras confronta a hegemonia eurocêntrica que tinha invisibilizado e estrangulado o protagonismo do negro. O que a teoria da afrocentricidade propõe é tomar decisões baseadas em tradições culturais, psicológicas, econômicas e espirituais africanas continentais e de diáspora.

Por meio da afrocentricidade, o que é complexo parece ser simples, ou deveria ser, haja vista que os povos negros deveriam, ou melhor, devem experimentar o mundo a partir de suas perspectivas e de seus conhecimentos, sejam eles africanos continentais ou afrodiaspóricos. Partido deste entendimento, a afrocentricidade é a sistematização de narrativas das pessoas negras a exemplo de Zumbi dos Palmares, entre outros símbolos da resistência negra, no Brasil e no mundo.

As ideias de nacionalismo negro do filósofo, comunicador e empresário jamaicano Marcus Mosiah Garvey, os conceitos políticos sobre negritude do martinicano Aimé Césaire, as considerações sobre o renascimento cultural negro (Kawaida), do afro-americano professor de estudos africanos Maulana Karenga - fundador do pan-africanismo e da celebração afrodiaspórica (Kwanzaa) -, e a pesquisa historiográfica sobre a origem da raça humana e da cultura pré-colonial da África do historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop, são consideradas os quatro pilares da teoria da afrocentricidade (MAZAMA, 2012).

Asante (2014), ao dialogar com as produções desses intelectuais dá as bases conceituais que constituíram a teoria da afrocentricidade. A primeira base conceitual foi inspirada em Marcus Garvey, destacando sua ideia sobre nacionalismo negro e entendendo raça como a força que move uma sociedade, um povo. Uma vez definida a raça, faz-se necessário desenvolver uma rede de compromisso entre seus semelhantes sobre o papel do povo negro, aglutinando ideias, valores e atitudes negras pelo mundo. Podemos concluir que essa base conceitual, de certa forma, influenciou Asante (2014), na definição dos níveis de consciência de reconhecimento da pele e de consciência do meio e a da categoria centralidade, uma vez que ambas buscam a autoconsciência da tradição negra.

Já a segunda base conceitual foi inspirada pelo movimento de negritude de Aimé Césaire. Nesse sentido, a negritude é a palavra cuja definição busca constituir a totalidade dos valores e expressões da tradição negra. Trata-se de um conceito fundante dos níveis de consciência da personalidade e de preocupação/interesse e da categoria localização psicológica, social e cultural desenvolvida por Asante (2014). Segundo Mazama (2012), a negritude foi um movimento de resistência à política de assimilação colonial e à psicose eurocentrista. Por meio

dessa última, o povo negro, com o passar do tempo, vai tendo sua psiquê moldada pela cultura ocidental. A problemática dessa psicose é que, na medida em que o povo negro se afasta de suas tradições ainda que de forma implícita, ele inferioriza suas próprias tradições, o autoconhecimento sobre si enquanto povo.

O movimento de negritude de Aimé Césaire e a defesa pelos direitos dos negros nos EUA por Martin Luther King não conseguiram combater a psicose ocidental, embora Asante (2014) e Mazama (2012) reconheçam a contribuição do movimento de negritude e dos direitos civis negros no enegrecimento dos afro-americanos.

A terceira base conceitual da afrocentricidade é dada pelas ideias de Kawaïda (o renascimento cultural negro). Sob a idealização de Maulana Karenga, elas emergiram a partir do movimento de renascimento cultural das tradições do povo negro ocorrida nos anos de 1960, uma reação à psicose ocidental do movimento dos direitos civis nos EUA. Melhor dizendo, a Kawaïda foi uma reivindicação, por um plano cultural de apropriação da tradição negra, em oposição à uniformidade dos negros pela tradição eurocentrista.

A quarta base conceitual foi a historiografia de Cheikh Anta Diop. Ele prova a identidade negra dos antigos egípcios e populariza esta constatação no meio acadêmico enquanto cientificidade histórica africana relevante para o mundo. Em outras palavras, ele construiu um paradigma sólido e crucial para a regeneração da historiografia mundial e, para o caso do povo negro, permitiu a re-escrita da história da África, cultural e conceitualmente, tanto a partir da perspectiva interna própria do continente africano, quanto da perspectiva diaspórica. Asante (2014) e Mazama (2012) lembram que, no momento histórico em que Cheikh Anta Diop defendeu essa tese, predominava entre os intelectuais da época a perspectiva e paradigma do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Ele afirmava que a ausência de história na África impossibilitou que os africanos tivessem consciência e, por esse motivo, eles não teriam saído do nível primitivo.

A teoria da afrocentricidade ajuda na interpretação de fenômenos da população negra e, em nenhuma medida, funciona como regra de via única, uma vez que não se trata de um conjunto de normas, mas funciona como uma abordagem teórica e metodológica de investigação de fenômenos do povo negro que pergunta onde ele se encontrava e se encontrará durante os fenômenos históricos mundiais e/ou locais, indagando-se qual é seu interesse diante desses acontecimentos.

2.2 A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E SUAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

A afrocentricidade é uma abordagem teórica sistematizada a partir de 3 categorias, as quais poderíamos julgar interdependentes, a saber: centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência. Por meio delas, a teoria permite refletir sobre o processo de encontro do povo negro com sua tradição, ancestralidade, história, origem e lugar. Assim, tais categorias exprimem “o lugar do povo negro como agentes de ação, mudança, transformação, ideias e cultura” (ASANTE, 2016, p. 10). São as ferramentas necessárias para a libertação da visão de mundo que os localizou à margem e os aprisionou a uma agência que não centraliza suas experiências históricas. Notadamente, podemos encará-las da seguinte forma:

- Centralidade/marginalidade correspondem respectivamente ao momento quando o povo negro é sujeito da sua própria história a partir de suas necessidades e ao momento quando outros falam, pensam e decidam pelo povo negro, respectivamente;
- Localização psicológica, cultural e social traz à tona questionamentos do tipo “quem sou, de onde vim, para onde vou, qual é o nosso papel no mundo? ”;
- Agência refere-se aos constructos afrocentrados psicológicos, culturais, educacionais e sociais, os quais enegritam a pessoa negra ao mesmo tempo que possibilitam propagar a localização/conscientização de condição afrocêntrica.

Essas categorias permitem uma perspectiva que não trata de forma subalterna a história do povo negro. Antes de entender o binômio centralidade/marginalidade, é preciso fazer alguns apontamentos da categoria intermediária localização psicológica, social e cultural, na medida em que ela funciona como um elo entre o referido binômio e a categoria agência afrocêntrica. Esse elo é expresso por um processo de transformação da consciência. Ela é dividida em 5 níveis: “Reconhecimento da pele; Reconhecimento do meio; Consciência da personalidade; Preocupação/interesse; Consciência afrocêntrica” (ASANTE, 2014, pp.78-83).

O primeiro nível, o reconhecimento da pele, ocorre quando o/a negro/a reconhece sua cor. Ele/a sabe da sua herança, mas ainda não consegue dimensionar a realidade que o cerca.

No segundo nível, o reconhecimento do meio, o/a negro/a, através da discriminação, preconceito e abuso que sofre em seu cotidiano, termina por definir sua negritude.

No terceiro nível, a consciência da personalidade, ocorre quando o/a negro/a gosta de um gênero musical, estilo de vida, roupa, cabelo e penteado, de forma sincera, contudo, isso, por si só, ainda não leva à consciência afrocêntrica.

O quarto nível, preocupação/interesse, é quando o/a negro/a se (auto) reconhece e externaliza a consciência da pele, do meio e da própria personalidade. Neste nível, o sujeito passa a se sensibilizar com os problemas do povo negro em geral, sem necessariamente se comprometer com a base cultural afrocêntrica, uma vez que lhe falta o conhecimento necessário para tal (ASANTE, 2003).

O quinto nível, consciência afrocêntrica, ocorre quando o/a negro/a se permite envolver-se com a libertação psicológica de si e dos seus. Assim, sua consciência é levada a uma consciência coletiva, ocorre uma hegemonia de vontade, poder, uma energia vital substituindo o que antes não praticávamos, é uma cadência rítmica afrocentrada ditando nossas vidas (ASANTE, 2014); (MAZAMA, 2009).

Baseando-se em Asante (2014), ao adquirir a consciência da pele, do meio, da personalidade, de preocupação/interesse e a consciência afrocêntrica, as pessoas negras começam a associar seus cotidianos em busca do que há de melhor interesse para o povo negro.

2.2.1 Centralidade/Marginalidade

Diante do exposto, ao olharmos para a primeira categoria – centralidade/marginalidade –, percebemos que se trata de um binômio cujo caminho se dá da marginalidade à centralidade dos aspectos que estabelecem o pertencimento e empoderamento do povo negro. Esse caminho é reflexo de um processo afrocêntrico que perpassa pelos dois primeiros níveis de transformação da consciência, reconhecimento da pele e reconhecimento do meio. No primeiro, a pessoa negra percebe que é pertencente a um grupo racial de pessoas negras, entretanto, não tem consciência da opressão ocidental em seu cotidiano. No segundo, a pessoa negra tem sua negritude definida a partir de violações ocasionadas por processos discriminatórios e preconceituosos de cunho racial.

A centralidade na perspectiva da afrocentricidade propõe às pessoas negras que observem constantemente a locomoção, em todos os aspectos, do povo negro, seja cultural, econômico, psicológico, bem-estar e até religioso, sempre buscando resgatar o enegrecimento e promover o empoderamento do povo negro. Ora! Se a população negra tem uma história, uma tradição de vitórias intelectuais, sociais e políticas, porque muitas pessoas negras espelham-se no progresso ocidental, almejando uma realidade que não faz parte da sua ancestralidade?

Assim, a centralidade na perspectiva afrocêntrica trata da imersão na existência tradicional negra, prioridade conceitual negra (ASANTE, 2014).

A centralidade baseia-se na compreensão de que o posicionamento cultural, histórico e social, tendo o povo negro enquanto ponto de partida, expressa níveis de transformação da consciência afrocêntrica, de forma explícita e implícita, objetiva e subjetiva. Portanto, ela remete ao cotidiano conduzido pela identidade e pela cultura negra, ao autoconhecimento das tradições do povo negro, conhecendo a si mesmo, seus próprios sentimentos e características afrodiaspóricas, afastando-se da marginalidade, representada pela ocidentalização, um aprisionamento de realidade e da tradição que omite as perspectivas contrárias à sua. Como nota Nobles (2009, p. 277):

Ao examinar o povo africano em toda a diáspora, poder-se-ia dizer que, coletivamente, precisamos “voltar atrás e reconstruir o que esquecemos”. Eu diria ainda que o que nós, coletivamente, esquecemos ou, de modo mais preciso, o que nosso opressor tentou esvaziar de nossa mente foi o significado de ser africano. Também acredito que, embora tenha sido pavoroso o ataque contra o senso de ser dos africanos, ele não conseguiu destruir o africano dentro de nós. Entretanto, alterou a percepção ou a crença em nosso senso de africanidade intrínseco; e esse senso alterado de consciência é o problema fundamental dos africanos e afroamericanos e diaspóricos.

Baseando-se em Asante (2014) e Mazama (2012), o processo de marginalização age de forma implícita, atuando com um contrato de exclusividade com a realidade ocidental e eurocêntrica da tradição cultural, social, econômica e política. Desta forma, impede o povo negro africano continental e afrodiaspórico de tomar autoconsciência de suas tradições, de buscar o conhecimento de si e de seus próprios sentimentos e características. A categoria centralidade, então, é o empenho do povo negro de operacionalizar, de forma sistematizada, implícita e explicitamente, o pertencimento e o empoderamento da tradição negra de atuar no mundo para se enegrificar.

O processo da colonização e escravização macularam o deslocamento do povo negro ao centro da sua tradição, uma vez que impuseram, de forma implícita, a separação da autoconsciência da história negra para as pessoas negras descentralizando-as densamente em suas próprias histórias, criando obstáculos da centralidade enquanto povo negro, tornando-as presas fáceis à discriminação, ao preconceito e ao racismo.

Para reagir a esse processo de marginalidade, reforça-se que o conceito de centralidade permite observar os fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e psicológicos. A partir do ponto de vista do povo negro, tem-se então um processo que atravessa a marginalidade a caminho da centralidade, é o/a próprio/a negro/a sendo sujeito da sua história. Em outras

palavras, quando estamos plenamente localizados psicologicamente, cultural e socialmente na centralidade da tradição negra, as pessoas negras estarão a caminho do despertar da consciência afrocêntrica e o povo negro encontrará sua centralidade e começará a agir e ver o mundo a partir de sua cor da pele e do seu meio.

A categoria centralidade/marginalidade, portanto, se entrelaça com e absorve os dois primeiros níveis de transformação da consciência da categoria localização psicológica, cultural e social, na medida em que reflete o percurso de conscientização do sujeito negro (NOBLES, 2009, p. 285) diz que:

Apenas quando o centro de sua consciência for afastado dos significados africanos de ser humano, ou esses significados forem removidos de sua consciência, africano pode ser permanentemente escravizado – eis um preceito central da afrocentricidade. Esse processo de descentramento ou desafricanização constitui a problemática psicológica-chave na compreensão da experiência dos africanos em toda a diáspora.

Os cinco níveis da categoria localização psicológica, social e cultural podem possibilitar à população negra se compreender como parte de um coletivo negro de atuação afrocêntrica, na perspectiva da afrocentricidade, permitindo-lhe entender que a pessoa negra afrocêntrica, é “quem valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica [...] isso não significa que os outros negros/as não sejam povo negro” (ASANTE, 2009, p. 102), apenas que não são afrocêntricos.

Para Nascimento, A. (2009), a tradição do povo negro, via autoconhecimento dos africanos do continente e dos negros da diáspora, é dilacerada desde o primeiro escravizado de África para o mundo. A sistematização da política de escravização agrediu a psiquê das pessoas negras e vem criando distorções sobre seu passado, uma vez que, ainda segundo o autor, “a memória das pessoas negras não se inicia com o tráfico negreiro nem nos primórdios da escravidão, no século XV” (p. 197).

Desta forma, as categorias da afrocentricidade são um esforço “consciente para reparar qualquer dano psíquico, econômico, físico ou cultural feito ao povo negro” (ASANTE, 2003, p. 81). Uma vez localizado enquanto sujeito histórico, o povo negro passa a encontrar sua centralidade na sua tradição social e cultural. O que nos leva à próxima categoria desta teoria, localização psicológica, social e cultural.

2.2.2 Localização psicológica, cultural e social

A categoria localização psicológica, social e cultural ocorre toda vez que se permite o encontro da pessoa negra com sua própria história, seu passado de vitória enquanto pessoa negra. Então, consente-se sem medo a construção de uma perspectiva afrocentrada. Essa categoria é o giro da “chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, p. 94). Essa categoria é o lugar social, cultural, histórico, psicológico e individual ocupado por uma pessoa, observando-se que este local é a localização que dá “destaque ao lugar da narrativa, de onde alguém parte, sublinhando seus elementos constitutivos” (ASANTE, 2009, p. 96).

A psicologia dos africanos deriva de uma singular experiência histórica e é por ela determinada. O imperativo humano natural e instintivo dessa psicologia é adquirir o impulso revolucionário para atingir a libertação física, mental e espiritual. Portanto, o que obviamente se faz necessário é uma psicologia centrada em nossas essência e integridade africanas, o que exige irmos além de desenvolver uma perspectiva negra, ou mesmo “afrocêntrica”, sobre a psicologia ocidental. Fundamental a essa tarefa é criar e criticar um corpo de ideias, teorias e práticas destinadas a favorecer a compreensão, a explicação e, quando necessário, a procura do ser, do vir-a-ser e da pertença africanos em todas as expressões históricas e desdobramentos contemporâneos. Não se trata de um pensamento europeu revisado ou rearranjado; busca raízes profundas no pensamento africano (NOBLES, 2009, p. 279).

No âmbito psicológico, a categoria em destaque, quando operada na chave da marginalidade, é como se houvesse o que poderíamos chamar de “escravização da mente”. Ela ocorre toda vez que abdicamos dos nossos pensamentos pelos pensamentos eurocêntricos, assim negamos nossa própria história. Esta prisão mental, eurocêntrica, faz com que o negro/a assimile e pense que todos os seus problemas serão resolvidos (ASANTE, 2003, p. 66). Quando o povo negro atinge os terceiro e quarto nível de transformação da consciência, consciência da personalidade e preocupação/interesse, a pessoa negra revisará suas experiências históricas promovendo valores, símbolos e experiências que afirmem sua identidade, causando modificação radical de símbolos baseada na afrocentricidade e, assim, empoderando a sanidade do povo negro, porque não aceitar e conhecer seu passado enquanto povo de origem africana “ou negar ser africano limita nossa capacidade de curar a nós mesmos e compreender nossa conexão humana, assim como limita nossa capacidade de realmente cuidar uns dos outros” (NOBLES, 2009, p. 291).

Uma vez consciente de sua personalidade, a pessoa negra age com fidelidade quando defende seu ponto de vista, modo de agir e de estética a partir da sua negritude. Contudo, não é afrocentrada porque ainda é dependente da ocidentalização. A consciência de preocupação/interesse, por sua vez, impulsiona a categoria localização, porque é nesta fase que a pessoa negra internaliza os três primeiros níveis de conscientização e se esforça diariamente para mudar esse cenário de opressão psíquica ocidental. Sobre a psiquê do povo negro, Nobles (2009, p. 288) afirma:

Reforçar na psiquê das crianças a mensagem de que ser negro é ser por natureza uma versão inferior e desviante de pessoa humana equivale a abusar das crianças e negligenciá-las”. Pele clara e cabelo liso tornaram-se, e de muitas formas ainda são, os distintivos inquestionáveis de bondade e beleza. A cor clara e a proximidade da brancura tornam-se o padrão do ser humano. Tornam-se a licença para o privilégio baseado na condição racial e a inegável evidência de que se é valoroso e bom. Por ser uma negação fundamental do mérito e do valor intrínseco da pessoa, o resultante “desejo de se aproximar” se torna uma condição psicológica debilitante, patológica e destrutiva.

Mazama (2012), por sua vez, afirma que as implicações eurocêntricas na mente do povo negro são incalculáveis. Isso nos faz acreditar que a categoria localização psicológica, social e cultural afrocentrada, sob a chave da centralidade uma vez atingida a consciência afrocêntrica, pode atuar de modo a potencializar positivamente as peculiaridades do povo negro, configurando, assim, uma reação à hegemonia ocidental.

A hegemonia da cultura e da história eurocêntrica impossibilita aos povos negros e não negros entender sua localização psicológica, social e cultural, pelo fato de o eurocentrismo se apresentar à história e à cultura como verdade única e não concedendo a apreensão subjetiva distinta à da Europa, causando, de forma inconsciente, as experiências psíquicas do povo africano à margem.

Tanto Mazama (2012) quanto Nobles (2009) continuam a nos dizer que a superioridade eurocêntrica funciona implicitamente como se a cultura de origem africana, durante o tráfico negreiro e a escravização, fosse subitamente apagada e substituída pela cultura e o hábito europeu, apreendidos nas colônias para onde foram ser escravizados e, mesmo diante da abolição da escravatura nessas colônias, as ideias do período colonial predominariam sobre as mentes das pessoas negras e seus descendentes.

Em concordância com Asante (2014), os autores mencionados anteriormente reconhecem que essa falsa sensação de localização psicológica, cultural e social do povo negro à margem da sua própria história provoca alucinações nas pessoas negras, fazendo-as acreditar que seu centro psíquico é europeu e nunca africano e afrodiaspórico.

Asante (2014), em conformidade com as ideias de Fanon (2008), afirma que a interiorização psicológica dos aspectos culturais e sociais nas colônias europeias marginalizaram o povo negro e sua própria centralidade, com o agravante de criar nos africanos de continente e da diáspora uma psiquê de inferioridade, distanciando-as de si mesmas, das suas origens e declarando como superlativo os aspectos eurocêntricos, afirmando a falsa ideia de que a humanidade negra se dá cada vez mais que nos afastamos da África, em todos sentidos. Assim, “o ataque histórico da supremacia branca resultou na distorção personalidade africana” (NOBLES, 2009, p. 289).

A categoria localização e os níveis de transformação da consciência da personalidade e preocupação/interesse, quando operadas sobre a chave da centralidade, podem mudar esse cenário, enegrificando a peculiaridade nas pessoas negras. Isso a leva a aprender como viver como homem/mulher negro/negra, com autovalorização enquanto africanos e afrodiaspóricos, aproximando-os de suas próprias expressões e essências.

2.2.3 Agência

A consciência afrocêntrica, último nível de transformação da consciência, coaduna com a categoria agência, que é quando a pessoa negra sistematiza a localização/conscientização africana e/ou afrodiaspóricas, uma autoconsciência baseada nos aspectos linguísticos, psicológicos e históricos e que percorre caminhos afrocentrados. A partir dela, espera-se que a população negra seja mais atenciosa e precavida com as relações pessoais, culturais e sociais individuais e coletivas.

Para Asante (2019), os nomes não africanos adotados pelo povo negro, e que seus ancestrais adotaram quando nasceram, marcam, implicitamente, um aprisionamento aos moldes operacionais do ocidente. Interpretamos, segundo o autor, que a escolha de nomes de origem africana, positiva e operacionaliza o povo negro como agente da sua própria história. Mas, não podemos ser ingênuos, a estética e vida afrocêntricas, se reduzidas a alterações que Mazama (2012) chama de “cosméticas”, em vez de nos aproximar das tradições negras, marginalizará essas populações, uma vez que se estreita com o eurocentrismo.

O autor continua dizendo que “a nomeação é significativa porque nos ajuda a identificar quem somos e onde achamos que devemos ir” (ASANTE, 2019, p. 15). Segundo ele, o nome africano que escolhemos, a significação do que a pessoa que carrega o nome é e o que ela faz, no sentido de dar manutenção às suas tradições negras, é a centralidade de sua agência africana. Se a tradição do povo negro é negra, por que carregamos nomes de povos de origem norte-

americana, europeia e asiática, por exemplo? Desta forma, a agência afrocêntrica viverá em conflito, por estar fora da base de origem negra.

A história dos nomes africanos, nossa identificação e a existência no mundo [...] lembrar que a nossa história não começa na escravidão como é conhecido, ou melhor dizendo, propagado aqui na diáspora pelas instituições ocidentais. A nossa história é sim, milenar, sendo a África o local onde a maior parte da humanidade se desenvolveu [...] A história africana, em seu ponto de partida, deu ao mundo os primeiros seres humanos à nossa erudição [...] devemos nos dirigir à nossa história (ASANTE, 2019, p. 6).

Assim, a categoria agência diz respeito à habilidade de trabalhar psicológica e culturalmente, ela cria caminhos para além da hegemonia eurocêntrica e permite o cuidado, a promoção e a defesa dos melhores interesses do povo negro. É um movimento-chave da afrocentricidade, pois “é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

Evidenciando o protagonismo das trajetórias históricas do povo negro, a agência é a reorientação que repugna a condição de vitimização e dependência na qual o povo negro foi forçadamente posicionado. Uma agência afrocentrada reconhece a pluralidade intercultural, sem hierarquização, entendendo que não se restringe a ser solidário, mas sim, de realizar o “exercício da capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria” (NASCIMENTO, A. 2009, p. 192).

Quando o povo negro renuncia à agência afrocentrada, sua consciência é levada “à redução de suas expectativas e do espaço de sua participação no jogo do poder das identidades” (NASCIMENTO, A. 2009, p. 193). A centralidade das experiências africanas é fundamental para a saúde e prosperidade das agências afrocentradas como unidades mobilizadoras.

Mazama (2009) observa a categoria agência como núcleo do paradigma da afrocentricidade. Segundo ela, quando operamos na condição de agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora, vivenciaremos o empoderamento de nossas experiências e soberania que passam das relações pessoais, em sua medida ampla, para além do social, político e psicológico.

As categorias centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência, tal como os níveis de transformação da consciência afrocêntrica na perspectiva afrocentricidade, buscam reconstituir a tradição do povo negro em geral, aproximando-o de uma autoconsciência cultural, filosófica e psicológica negra em que a pessoa negra está fisicamente no globo terrestre.

Quando a afrocentricidade aponta para o povo negro resgatar sua própria história cultural e social, para experimentar e agir no espaço que vive, faz-se necessário entender que a história cultural africana de continente e do movimento de diáspora baseia-se no princípio da filosofia africana ao dizer que ela é uma força orgânica particular que permeia a existência humana e a natureza (ASANTE, 2014).

Mazama (2012) explica que a existência no mundo é balanceada pela ligação da existência comum e sua força orgânica. Tanto ela quanto Asante (2014) afirmam que essa existência e prática fundamenta a unidade do povo negro. Embora centralizem suas experiências com pessoas negras, eles não estão separados da natureza, nem em vida e nem em morte.

A afrocentricidade conduz ao resgate existencial e autossuficiente da tradição negra, possibilitando-lhe o reconhecimento do seu espaço no mundo, descontinuando o processo de violação conceitual, teórico, tecnológico e cultural do ocidente na existência humana negra, localizando o povo negro na centralidade da sua própria tradição e realidade, resgatando sua voz. Asante (2014) continua a nos dizer que a afrocentricidade diz respeito a parâmetros em que as pessoas negras avaliam e interagem com os fenômenos culturais e sociais a partir do paradigma do seu próprio povo.

Propor uma análise a partir das categorias da afrocentricidade é, sobretudo, opor-se à supremacia ocidental nas ciências, em especial na educação, onde se localiza esta pesquisa, uma vez que partimos do entendimento de que a hegemonia europeia nas ciências humanas criou fenômenos como a discriminação, o preconceito e o racismo, baseados na superioridade e inferioridade das ciências produzidas pelos africanos em diáspora e pelos africanos do continente, elementos que ainda provocam empecilho na legitimidade da produção científica do povo negro. É um assassinato, destruição violenta que sepulta, sem que percebamos, as ciências produzidas fora do eixo ocidental repetidas por uma parte das instituições e de pessoas deste campo, descamação da cientificidade do povo negro.

As últimas pesquisas do IBGE (2018), por exemplo, mostram o crescimento exponencial dos autodeclarados negros do Brasil, crescimento acompanhado pelos crescentes ataques de discriminação, preconceito e racismo presencial e virtual ao povo negro, somado ao número incipiente em posição de autoridade nas instituições públicas e privadas dos diversos setores da engrenagem social do Brasil, que não pode ser medida de forma isolada, por ser uma realidade regional do país.

Podemos concluir que a hegemonia termina interferindo nas relações pessoais e raciais do Brasil, haja vista como os poucos negros em posição de autoridade ainda sofrem com

xingamentos racistas, são tratados publicamente, sendo chamados de macacos, ato que desencoraja os povos negros sem pertencimento racial e consciência afrocentrada, porque giram em torno de uma única lógica epistemológica. É a normatização sem decreto e sem lei da hegemonia europeia nas ciências.

Quando se aponta uma perspectiva distinta da europeia, a população negra ainda é induzida a pensar que ela está sendo intransigente com os povos não negros, apesar da constatação da ausência de referências bibliográficas e de teóricos negros. E ainda sim, ela é surpreendida com afirmações de que pessoas negras são menos “civilizadas e acadêmicas”. A pertença racial é suprimida pela questão social. No Brasil, a discriminação e o preconceito racial se dão pela superioridade econômica e racial, esse é um dos argumentos utilizados pelos defensores de que racismo não existe.

A teoria da afrocentricidade, então, é uma perspectiva que se opõe à imposição implícita e universal da ciência europeia sobre a realidade dos povos não europeus, como os africanos de diáspora e do continente. As construções filosóficas, sociológicas e psicológicas que, por sua vez, influenciaram as teorias educacionais que conhecemos foram elaboradas para dar conta da demanda do continente europeu e foram transferidas para os demais continentes como fórmulas e moldes de civilização únicos e absolutos e dizimou as perspectivas contrárias (ASANTE, 2014).

As categorias da afrocentricidade buscam uma ciência que analise os dados de pesquisa do povo negro para o povo negro, com ferramentas e parâmetros de perspectiva negra e construídas por negros, sem sucumbir às ciências não negras, mas no sentido de uma opção de “querer fazer em preto o que os ocidentais fazem em branco” (MAZAMA, 2012, p. 37). É um esforço de fazer por nós mesmos (de afrocentrado para afrocentrado) resistência, a qual se faz presente desde o primeiro africano que se negou a ser escravizado, seja no continente africano ou nos lugares para onde foram raptados.

A teoria da afrocentricidade e suas categorias, em hipótese alguma, pretendem ser a verdade absoluta nas ciências em educação e nem modelo substitutivo ao que predomina no cenário educacional brasileiro, mas ela tem a responsabilidade de se opor à polarização das epistemologias. De fato, a afrocentricidade está mais interessada em conceber a composição da cultura e da história do povo negro contra a preponderância do eurocentrismo na ciência. É o próprio povo negro dizendo para si o que ele é.

É preciso dizer que as ciências e os teóricos contemporâneos negros não refutam as outras epistemologias que não são da Europa. Eles estão espalhados entre os países desenvolvidos, emergentes e os não desenvolvidos. Dizendo de outra forma, eles estão

associados a lugares que buscam romper com o modelo de progresso com base no continente europeu, que os ocidentalizaram através de sua normatização política, social, cultural e econômica.

A afrocentricidade permite propor outra opção à epistemologia europeia. Enquanto pesquisadores, conhecemos e louvamos o papel responsável dos pesquisadores não negros que construíram e daqueles que ainda contribuem para a investigação sistemática da educação das relações étnico-raciais, sejam brasileiros ou estrangeiros, ainda que tenham dificuldade em afastar o paternalismo nas relações pessoais, uma vez que “mesmo aqueles europeus que parecem mostrar uma certa ‘simpatia’ por nós, povo negro, não podem ajudar, mais frequentemente, a ser paternalista de nós” (MAZAMA, 2012, p.73).

A autora continua dizendo que a epistemologia europeia, tanto quanto a cultura e a experiência ocidental, se apresentam como imparciais, e objetivamente inconfundíveis. Em outras palavras, se eles atingiram o desenvolvimento, toda humanidade pode alcançar esse patamar. A suposta neutralidade epistemológica ocidental naturaliza a imposição cultural, social e teórica do ocidente para o mundo e localiza as não ocidentais como desviantes e que necessitam ser corrigidas.

Na medida em que a teoria da afrocentricidade e suas categorias avancem entre as ciências como um todo, e em especial nas pesquisas em educação, teremos como consequência inovações nas dissertações e teses capazes de inverter o predomínio das teorias ocidentais e normalizadoras e, por conseguinte, apontar-se-ão novas perspectivas educacionais, como o paradigma da educação afrocentrada nos cursos de graduação e, sobretudo, nos centros de educação, lugar de formação dos educadores.

O processo de enegrificação, o empoderamento e pertencimento afrocentrado passam por níveis de transformação da consciência dos quais já falamos. Conforme Asante (2014), o processo de transformação da consciência se dá no povo negro em tempos distintos e em alguns negros poderão nem se dar. O mesmo autor afirma que o processo afrocêntrico, além de não se dar de forma linear, não poderá ter como alicerce o ocidentalismo, mesmo que essa estrutura ocidental tenha proclamado independência intelectual suprema. Caso contrário, a consciência afrocêntrica estará fadada ao fracasso, uma vez que a perspectiva afrocentrada centraliza cultura e experiência negra.

Asante (2014) e Mazama (2012) compreendem que o paradigma da afrocentricidade significa enegrificar a cultura e a vivência do povo negro, onde quer que ele esteja. Em outras palavras, é a localização no centro da enegrificação do africano do continente e da diáspora, a introdução de elementos da cultura negra onde estiver. Ambos autores, em nenhum momento,

afirmam que a afrocentricidade é a reprodução do *status quo* de uma civilização negra, de um único povo negro, e nem a renúncia da África e seus descendentes.

Os desdobramentos anotados pela teoria da afrocentricidade necessitam de análises científicas afrocêntricas. Nada a impede de trabalhar com as ciências ocidentais, eurocêntricas. Por outro lado, se analisar por essa última, poder-se-ão deixar marcas ocidentais excludentes, como propor uma outra perspectiva, mas que no final de sua apresentação teórica, no caso de uma pesquisa como essa, analisa-se à luz da ciência europeia, da ciência à qual a afrocentricidade aponta uma nova perspectiva para ver a ciência.

A teoria da afrocentricidade e suas categorias analíticas se afastam da historiografia científica eurocêntrica porque buscam a centralidade da cultura e da experiência africanas, entendendo que as ciências desenvolvidas no ocidente como ponto de partida e de chegada do africano de continente e de diáspora negam o conhecimento filosófico de origem africana. Dizendo de outro jeito, estamos chamando atenção para a dificuldade dos pensadores, em grande parte, de pensar as produções científicas da África e da Europa “como dois espaços culturais (conceitual), [...] em vez de dois momentos históricos e que postulam o pensamento evolucionista” (MAZAMA, 2012, p. 126) defendido pela ciência ocidental.

Enquanto se mantiverem os padrões ocidentais, estaremos, de forma implícita, naturalizando a incapacidade intelectual e científica dos africanos do continente e da diáspora e fortalecendo a superioridade intelectual e científica dos europeus em detrimento dos descendentes africanos, ao invés de operacionalizar o pensar e agir do povo negro. A teoria da afrocentricidade qualifica a ancestralidade do povo negro, propondo o enegrecimento dos aspectos culturais e sociais negros desqualificados pelo eurocentrismo (ASANTE, 2014).

O eurocentrismo no processo educacional inviabiliza o empoderamento das identidades negras de forma sistemática. O Estado brasileiro, graças aos movimentos negros e sociais, aglutina, nos dias atuais, leis arrojadas e admiradas em outros países em prol da Educação das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, elas ainda não aceleraram o acesso da população a literaturas afrocentradas. Ao nosso ver, referenciais bibliográficos antirracistas potencializarão a história do povo negro. Dessa forma, necessitamos desses referenciais afrocentrados em todas as modalidades do ensino.

No exercício de dialogar e construir um campo analítico sobre o paradigma da afrocentricidade, observamos que o povo negro atualmente teve/tem acesso à educação. Entretanto, as desigualdades sociais, educacionais e políticas, quando analisamos diversos dados estatísticos produzidos no país ao longo das últimas décadas através do recorte raça/cor,

ainda apontam que o povo negro continua em desvantagem quando comparado com o povo não negro.

Promover uma pesquisa e uma análise afrocêntrica modifica o modelo hegemônico na pesquisa e na educação, substituindo-o por modelos que valorizem o povo não europeu. Esse modelo de pesquisa pode gerar equidade educacional para além do acesso à educação, de forma a fertilizar de maneira próspera os costumes e as relações étnico-raciais.

Uma educação afrocentrada é a distinção de escolarização como reprodução do *status quo* e de controle social de base do eurocentrismo. Caso contrário, eles contribuirão para o descentramento do povo negro, porque, como Mazama (2012), acreditamos que, através da educação, podemos transmitir a gerações futuras valores, estéticas e crenças sociais e espirituais de tradição negra. É a manutenção da tradição que garante a autoconsciência de um povo. A mesma autora continua: “somente escolas afrocêntricas, [...] permitirão atitude positiva em relação à cultura e a si próprios” (MAZAMA, 2012, p. 2009), permitindo avançar contra qualquer e toda forma de marginalidade ocidental.

A educação afrocentrada é uma educação contra hegemônica, é uma educação que passa pela valorização do ser, viver e pensar das pessoas negras. Silva (2003) atribui essa forma particular de educar aos descendentes da África, referindo-se aos conhecimentos de matriz africana marginalizada ao invés dos de cultura eurocêntrica. A educação das pessoas negras transcorre nas relações das pessoas com a própria vida, com a preocupação de transmitir uma visão de mundo em conhecimentos da própria experiência africana para o povo negro. O processo educativo desse povo é, numa perspectiva de mudança pessoal, sem se restringir apenas à memorização do conhecimento.

Em suma, a teoria da afrocentricidade e suas categorias analíticas tomam como apreensão os fenômenos da tradição do povo negro espalhado pelo mundo, que como percebemos no decorrer da seção, em nenhuma hipótese, pretende substituir alguma corrente teórica. Logo, dificilmente causará danos psíquicos, morais, sociais, políticos e econômicos aos povos não negros. Uma teoria, como qualquer outra teoria, é um esforço intelectual, científico e metodológico de interpretar os fenômenos factuais que procedem de uma alocação de sua própria tradição. Para essa pesquisa, especificamos a tradição do povo negro.

Para essa teoria, uma análise científica a partir das categorias analíticas de abordagem afrocêntrica é mais conveniente para perceber os problemas do povo negro de maneira ampla. Como escrevemos nesta seção, essas categorias são mais funcionais porque partem da tradição e da autoconsciência negras, dos valores do povo negro. Sem a pretensão de controle social e reprodução de modelos pré-estabelecidos, a base teórica do paradigma da afrocentricidade

operacionaliza a difusão da tradição do povo negro, de seus valores, de sua estética e das crenças espirituais africanas e afrodiaspóricas.

As teorias hegemônicas no mundo, em especial a eurocêntrica, criaram nas pessoas, e para o povo negro não foi diferente, um hiato psíquico, cultural e social em relação à autoconsciência da tradição dos povos não ocidentais. É um defloro cultural, psicológico e espiritual dos povos. Desta forma, o deslocamento de suas tradições impediu os povos não ocidentais de se alocarem, e, no caso do povo negro, de encontrar a centralidade de sua história para se tornar agente da sua própria existência.

3. HISTÓRIA DE VIDA À LUZ DA AFROCENTRICIDADE: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA POSSÍVEL

“Um povo sem conhecimento da sua própria história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes”.

Marcus Mosiah Garvey (1887-1940)

Neste capítulo metodológico, apresentamos os caminhos percorridos pela investigação de cunho qualitativa alicerçada na metodologia da história oral. As trilhas que seguimos se debruçaram nas categorias analíticas - aqui tratadas como temáticas - da teoria da afrocentricidade, para guiar as entrevistas, o que nos permitiu acessar as memórias dos sujeitos da pesquisa para encontrarmos respostas para a principal questão desta dissertação, qual seja: *Como as perspectivas da educação afrocentrada são identificadas na educação do povo negro brasileiro através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco?*

Com a finalidade de responder a essa pergunta, investigou-se a trajetória de vida de oito pós-graduandos do PPGEdu/UFPE, com o objetivo geral de analisar a educação do povo negro brasileiro, identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE. Para cumprir com tal objetivo, mais especificamente se objetivou:

- I – Registrar as experiências da educação do povo negro que constituíram a centralidade/marginalidade na vida dos estudantes negros e negras;
- II – Identificar as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais possibilitadas pela educação escolar aos estudantes negros e negras para a construção da consciência da agência africana;
- III – Compreender como a educação escolar interferiu para a localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva.

Baseando-se em Thompson (1992), a metodologia da história oral é um método que ajuíza práticas de fortalecimento identitário do sujeito pesquisado em virtude da valorização de seu autoconhecimento por voltar a sua memória resgatando lembranças de experiências exitosas e também frustrantes. O mesmo autor continua dizendo que o processo de autoconhecimento é

crucial para o sentimento de pertença e a rotina de conhecer a si próprio através das lembranças termina fortalecendo sua personalidade.

A interpretação de histórias de vida caracteriza esse trabalho como uma pesquisa qualitativa. Assim, através dessa técnica, acessaremos memórias e histórias da trajetória educacional dos nossos investigados. Quando se compartilham memórias, atingimos universos simbólicos e ideológicos que nos permitem identificar em que medida a educação afrocentrada se fez presente em suas vidas. Essa abordagem permite uma imersão na vida dos entrevistados. Desta forma, essa investigação terá mais apropriação e um resultado dos dados com mais afinco, sem perder a cientificidade metodológica, porque se dá uma importância maior ao sujeito pesquisado. Seu caráter exploratório e subjetivo permite ao investigador acesso a comportamentos implícitos dos sujeitos investigados (FREITAS, 2006).

A dissertação trata de educação das relações étnico-raciais no Brasil, problema social e político em pauta neste país. Sendo assim, como notou Minayo (2008), essa investigação é um registro das relações sociais sobre a educação da população negra e, segundo a mesma autora, o que torna uma pesquisa social é a sua aplicabilidade e utilidade nas relações sociais em razão da criação de fonte histórica a partir da interpretação da humanidade.

As perspectivas teóricas desta pesquisa, portanto, objetivam o protagonismo do povo negro. A história oral, bem como a afrocentricidade, fornecem instrumentos que consolidam um salto ao perigo da história única, insistindo em ver e contar história a partir de um viés, o viés dos vencedores. A combinação de história oral com a teoria da afrocentricidade enriquecem o campo das pesquisas e de estudos de mudanças sociais.

Passemos a explicar a metodologia da história oral, a história de como ela se consolidou na ciência e se tornou método de pesquisa.

3.1 HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA DE VIDA

A história oral, por muito tempo, foi subestimada pela ciência moderna e a perspectiva positivista teve papel crucial neste preconceito, algo inclusive reconhecido pelos estudiosos da afrocentricidade. Eles afirmam que tal preconceito não existiria se os países do continente europeu e da América do Norte “não resolvessem se apropriar com exclusividade da prerrogativa de escrever a história de todo o resto do mundo” (FINCH III; NASCIMENTO, E. 2009, p. 37).

A metodologia da história oral, em conjunto com um modelo de análise afrocentrado, procuram estabelecer parâmetros que permitem transformar os fenômenos da humanidade, a história de vida das pessoas, em textos. Trabalhadas em conjunto, história oral e teoria da afrocentricidade potencializam a trajetória daqueles que foram marginalizados pela história oficial (ASANTE, 2009). Elas ainda podem reorientar métodos e análises dos dados, conferindo novas formas e metas de investigação para as pesquisas, seja na escolha ou na forma em que observamos, dando um novo norte ao papel dos pesquisadores de perspectiva qualitativa.

Em meados do século XIX, os críticos da história oral tinham como pressuposto a ausência de documentos escritos. A partir da segunda metade do século XX, no pós-guerra, as pesquisas de cunho qualitativo começam a ganhar espaço nas investigações científicas e acadêmicas, dando início a um rompimento com os paradigmas positivistas hegemônicos nas ciências sociais, políticas e econômicas (THOMPSON, 1992).

A história oral é uma metodologia abrangente, pois pode envolver os mais diversos tipos de narrativas. Já a história de vida se concentra na biografia do sujeito, tratando-se de uma narrativa muito específica. Para ambos os casos, a memória é um articulador fundamental na construção dessa narrativa. Atualmente, a metodologia da história oral e a técnica de história de vida são empregadas pelas diversas áreas das ciências humanas. Vale dizer que a história de vida, como técnica metodológica, possibilita acessar particularidades da ordem social e pessoal dos entrevistados, através da memória, das lembranças do passado, uma vez que a história oral não é uma teoria que padroniza a interpretação das narrativas.

Buscou-se, com a história de vida conhecer as experiências vividas pelas pessoas negras, formando-se, assim, um conjunto de relatos das suas trajetórias. As lembranças, os argumentos, as expressões relatadas, a entrevista de uma pessoa negra são mais do que uma história particular e privada, elas representam, nesta pesquisa, a história de vida de muitos africanos e afrodiáspóricos. Quando os sujeitos pesquisados contaram suas histórias, eles representaram o universo dessas pessoas com histórias parecidas. Seguindo a perspectiva de Meihy (2007), a individualidade dos entrevistados negros desta pesquisa constrói um pertencimento racial em comum, uma agência negra, no paradigma da afrocentricidade.

No Brasil, em meados do século XX, a metodologia da história oral foi materializada com o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, abreviada pelas siglas CPDOC-FGV. Essa instituição foi fundada em meados dos anos de 1973, sediada na cidade do Rio de Janeiro-RJ, onde encontramos um leque cultural e intelectual de depoimentos (ALBERTI, 2005).

A história oral no Brasil dá um salto na década de 1990 com a criação da Associação Brasileira de História Oral, abreviada pelas iniciais ABHO. O Brasil estabelece uma referência para as produções, publicações, seminários, socialização e divulgação de pesquisas investigadas pela metodologia da história oral, e um dos ícones desta metodologia é o professor Antônio Torres Montenegro da Universidade Federal de Pernambuco.

No cenário internacional, o britânico Paul Thompson reflete que entrevistas realizadas com o gravador de voz nos anos de 1960 solidificaram o método de pesquisa em questão. Logo, salienta que o registro de um depoimento vivenciado em um determinado tempo histórico e por meio de uma entrevista narrativa transforma-se em fonte histórica (MEIHY, 2007).

Nesta dissertação, utilizamos uma particularidade da metodologia da história oral - as entrevistas como fontes orais. Desse modo, os relatos de vida auxiliaram a atingir os objetivos desta pesquisa. O recurso à história oral permitiu atingir histórias de centralidade/marginalidade, localização psicológica, social e cultural e agência, na perspectiva da afrocentricidade, dos sujeitos investigados, memórias familiares, sociais, acadêmicas, profissionais e pessoais, histórias que foram ou ainda são invisibilizadas.

A metodologia da história oral à luz da afrocentricidade guiou esta dissertação, uma vez que os primeiros pensadores citados convergem quando afirmam que a metodologia da história oral é a vocalização de outras histórias e a afrocentricidade objetiva a enegrificação das pessoas negras. Esta pesquisa fez uso desta abordagem metodológica para maximizar histórias de vida historicamente invisibilizadas na educação e na ciência, nos ajudando a produzir uma investigação que identificou as categorias afrocêntricas na vida dos entrevistados.

Entre os sujeitos investigados, contamos com pessoas que galgaram posições executivas nos campos sociais, políticos e acadêmicos. Hoje lideranças e referências no ativismo negro educacional, na produção intelectual, na ciência e na história nacional do movimento negro educacional deste país. Entendemos como Bosi (1994), que a história de vida de estudantes negros de pós-graduação, legitima a luta histórica dos movimentos negros pelo reconhecimento da centralidade e localização negra na ciência. É importante obter informações dos diversos momentos da vida dos entrevistados, que foi permitido pela técnica história de vida.

Pesquisas que fazem uso da técnica história de vida fortalecem aspectos que perpassam as esferas do pessoal, social e acadêmico. No aspecto pessoal, porque reconhecem a histórias de negros (as) enquanto sujeitos que têm história; no social, porque reforçam a legitimação todas comunidades negras; e, na acadêmica, porque preservam o lugar de vanguarda dos

africanos e afrodiáspóricos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE.

A metodologia da história oral nos deu acesso às experiências educacionais que contribuirão na elaboração e operacionalização de uma perspectiva de educação afrocentrada, o que pode ajudar em futuras pesquisas sobre o tema, bem como na construção de estratégias educacionais que visem a avançar e sanar as desigualdades. Rememorar o passado fortalece a identidade, reativando autoconfiança para além do individual e de alcance coletivo e pode estabelecer consciência da centralidade de experiências afrocentradas.

Esta abordagem privilegia as histórias vivenciadas pelas pessoas mediante seu lugar e próprias palavras, uma noção que se aproxima das categorias da teoria da afrocentricidade, uma vez que as entrevistas recuperam a vivência dos fenômenos ocorridos na história de vida dos sujeitos (THOMPSON, 1992; ALBERTI 2005, 2010). Com a reunião dos relatos biográficos, cria-se uma dimensão da memória vivida de um grupo, de um povo. Essa memória coletiva pode modificar ou conservar imaginários, ela funciona como uma “forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou indivíduo” (MONTENEGRO, 2007, p. 20).

Entendendo que a técnica história de vida trabalha com a subjetividade em que as pessoas rememoram suas vivências e percebem sua trajetória educacional, a seguir, descreveremos como se chegou aos sujeitos da pesquisa.

3.2 APRESENTANDO O POVO NEGRO DA PESQUISA

A apresentação que se faz a seguir cumpre o papel de seção referente ao percurso metodológico para escolha dos sujeitos da pesquisa. A entrevista, de tipo narrativa, permitiu recorrer à memória do processo educacional e às lembranças que proporcionaram sentidos para a vida pessoal, social e profissional dos colaboradores deste trabalho. Os dados foram transformados por esta dissertação em objetos de análise.

Os entrevistados desta pesquisa foram os estudantes negros e negras da turma 2019.1 da primeira disciplina eletiva, Educação das Relações Étnico-Raciais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (ERER/PPGEdu-UFPE). A turma era formada por trinta e um estudantes, entre regulares e ouvintes, e nossa forma de primeiro contato foi por e-mails destinados aos seus endereços eletrônicos e aplicativos de mensagens de texto instantânea (Whatsapp).

Como citado acima, a disciplina ERER/PPGEdu-UFPE não foi obrigatória para o programa em educação de conceito cinco. Isso nos faz acreditar que a procura dos estudantes

por ela já os tornam envolvidos, protagonistas da história recente desta universidade e nos estudos de ERER. A afinidade pelo tema reuniu mestrandos e doutorandos de dentro e de fora do PPGEdu/UFPE.

Dos trinta e um estudantes da turma, dezesseis eram do gênero feminino e quinze do masculino, dezessete se autodeclararam negros, sete como pardos e sete como brancos. Deste total, nos interessaram vinte e quatro estudantes que se auto identificaram como negros - os pretos e pardos.

Na semana em que se iniciou a disciplina, a professora responsável por ela deu boas vindas a todos por e-mail coletivamente. Foi desta forma que nós conseguimos os contatos de todos os estudantes. A disciplina ERER ocorreu no primeiro semestre de 2019, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife, todas as sextas-feiras, das 14h às 18h.

Uma vez definidos os entrevistados, em setembro de 2019 enviamos aos que atenderam os critérios da pesquisa, uma carta convidando-os a participar da pesquisa. Dos vinte e quatro estudantes, doze responderam sinalizando sua participação, e, por motivo de desencontros, na agenda pessoal e profissional de alguns estudantes, entrevistamos nove pessoas. Dessas, uma após a devolutiva da transcrição das entrevistas, resolveu se retirar da pesquisa. Chegou -se, portanto, a um quantitativo de oito entrevistados.

Assim, em síntese, além de ter cursado a primeira disciplina eletiva, ERER, do PPGEdu/UFPE, ano de 2019.1, todos se autodeclararam negros, cinco são do gênero feminino, três do gênero masculino, suas faixas etárias variam entre vinte e seis a sessenta e seis anos. Com exceção de uma, todos estudaram educação básica e superior em instituição pública e sete deles já concluíram o curso de mestrado.

Durante a investigação, os sujeitos acumulavam com seus estudos acadêmicos atividades profissionais em educação - seis são professores regentes (sala de aula) do ensino infantil ao superior e dois desenvolvem trabalhos ligados com formação, palestras, projeto de extensão. Possuem em comum o trabalho com as questões das relações étnico-raciais. A tabela abaixo apresenta um breve perfil de cada sujeito de pesquisa.

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa				
Nº	NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
1	Maria Lúcia Gomes dos Prazeres	67	Mestra	Professora
2	Euclides Ferreira da Costa	60	Doutorando	Professor
3	Rejane Maria Pereira da Silva	59	Mestra	Professora
4	Renildes de Jesus Silva de Oliveira	52	Doutoranda	Professora
5	Gina da Silva Guimarães	46	Doutoranda	Professora

6	Emerson Raimundo do Nascimento	45	Mestrando	Professor
7	Edmilton Amaro da Hora Filho	36	Doutorando	Professor
8	Mariana de Souza Alves	26	Doutoranda	Bibliotecária

Elaboração do autor, 2019.

Como observamos na tabela acima, os estudantes participantes desta investigação contemplam pessoas de gerações distintas, predominando o gênero feminino e profissionais que atuam no campo da educação. A diversidade geracional dos investigados nos permite ter um panorama maior sobre suas trajetórias de vida, uma vez que, dentre os estudantes, alguns vivenciaram sua educação formal antes da Lei 10.639/2003, uns durante e outros anos depois da implementação da Lei.

É importante dizer que os entrevistados aqui descritos autorizaram o uso de seus nomes para identificação de suas narrativas conforme assinatura do termo de consentimento. Eles também tiveram acesso aos seus relatos transcritos para eventuais ajustes, tal como preconiza a metodologia da história oral conforme Alberti (2005). Salientamos que, no capítulo analítico, seus relatos foram identificados por meio de seus nomes próprios, usamos o primeiro nome de cada entrevistado.

As entrevistas foram realizadas em locais previamente escolhidos pelos próprios entrevistados. Seis em suas casas e dois na sala de estudo da linha de pesquisa do Núcleo de Teoria e História em Educação, no qual esta pesquisa está inserida. Essa escolha estabelece autonomia e harmonização das narrativas dos sujeitos entrevistados de modo a enriquecer essa investigação. Ao povo negro da pesquisa, o modo afrocentrado através do qual nos referimos aos sujeitos da nossa pesquisa e o porquê de terem sido escolhidos para ser entrevistados foi comunicado, bem como sobre o objetivo e os aspectos gerais da pesquisa. Também comunicamos que ambos poderiam fazer questionamentos às perguntas da pesquisa. Antes de iniciar a entrevista, colhemos identificações e caracterizações dos sujeitos, como nome completo, idade, tempo de atuação na condição de pesquisador.

De acordo com o aporte teórico desta investigação, escolhemos três grandes temas que guiaram o roteiro de entrevista que foram as seguintes:

- Centralidade/Marginalidade na educação escolar;
- Localização psicológica, social e cultural na educação escolar;
- Agência afrocentrada na educação escolar.

Há um aspecto entre os sujeitos que estreita ainda mais seus laços enquanto ativistas negros. Alguns, em sua trajetória de vida, desempenharam função de gerente de secretarias municipais que atuam com o estado e a União, como também em espaços não governamentais. O que torna especial e se apresenta como mais um traço em comum é que o desempenho dessas

funções estava e ainda está ligado à questão da EREER. A seguir, apresentaremos de forma resumida sobre cada um dos sujeitos pesquisados através das suas minibiografias publicadas na plataforma lattes.

Figura 1 - Maria Lúcia Gomes dos Prazeres



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/1700680246646370>. Acesso 23 07 2020.

Desde muito cedo aprendi a valorizar os saberes preservados pelos afrodescendentes, de contar histórias, recitar poemas de cordel, cantar músicas da cultura popular, decifrar sonhos e provérbios, falar de fatos que acontecem no dia-a-dia. Experiências que marcaram minha forma de ser, viver e de me relacionar com os diversos fazeres implícitos no universo social, cultural, educativo que transito até os dias de hoje. Na idade adulta me descobri educadora e passei a estudar/pesquisar a Educação das Relações Ético-Racial, que me levou a integrar o Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais? LABERER/UFPE. Os estudos das africanidades brasileira me conduziram ao Candomblé e as atividades culturais que nascem nas Casas de Religião de Matriz Africana. Seguindo esse caminho cheguei a Terça Negra, as lideranças femininas que organizam os grupos culturais que se apresentam no Pátio de São Pedro e ao estudo da espiritualidade e do sagrado que embasam os toques, as músicas e as danças. Esse novo interesse me levou ao Mestrado em Ciências da Religião? UNICAP e ao Observatório Transdisciplinar das Religiões do Recife? PPGE/UNICAP.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 2 - Euclides Ferreira da Costa



Fonte: <https://www.facebook.com/euclides.ferreiradacosta>. Acesso 23 07 2020.

Possuo graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e mestrado em Programa De Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é coordenador pedagógico do Centro de Cultura e Cidadania Zumbi dos Palmares e estatutário - Secretaria de Ressocialização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, de jovens e adultos, educação das relações etnicorraciais, educação em direitos humanos, estatuto da criança e adolescente, educação nas prisões dentro do processo de ressocialização dos reeducandos.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 3 - Rejane Maria Pereira da Silva



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3382704712057582> Acesso 23 07 2020.

Possuo graduação em História pela Universidade Católica de Pernambuco, graduação em Ciências da Religião, pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestra em História pela Universidade Católica de Pernambuco, doutoranda em Ciências da Religião, pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora de História e Ensino Religioso, participante de grupo de pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades (GEPERGES) educadora social do Grupo de mulheres Cidadania Feminina. Tem experiência na área de Defesa, com ênfase em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, gênero e raça ,ancestralidade ,.crianças e adolescentes, contadora de histórias, Especialista em direitos humanos, pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em cooperativismo e associativismo, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em políticas públicas, pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em teologia e ciências da religião, pela Faculdade Tiradentes, especialista em diáspora africana e indígena, pela Universidade de Pernambuco.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 4 - Renildes de Jesus Silva de Oliveira



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4135004803491532> Acesso 23 07 2020.

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em História pela Universidade de Pernambuco - UPE (2003). Tem experiência na docência da Educação Básica e curso Superior livre. É professora do Seminário de Educação Cristã. Atualmente é estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, com atuação em projetos de pesquisa e extensão com a temática Educação das Relações Étnico-Raciais.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 5 - Gina da Silva Guimarães



Fonte: <https://www.facebook.com/gina.guimaraes.9> Acesso 23 07 2020.

Sou doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; especialista em Ensino da Dança, Educação Física Escolar, Avaliação da Performance Humana pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE). Sou graduada em Licenciatura Plena em Educação Física também pela Universidade de Pernambuco. Sou professora da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde e professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atuando em cursos de Licenciatura, bacharelado assim como na Formação Continuada e Programas de Saúde Coletiva, tendo também atuado em várias instituições particulares. Fui Coordenadora de Subprojeto de Educação Física PIBID/CAPES/AESA-ESSA. Fui coordenadora administrativa e pedagógica do Programa Academia da Cidade (Recife/PE). Participei como pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer (NIEL-UFPE) e do Grupo de Estudos Ethnográficos (ETHNÓS/ESEF-UPE). Atualmente sou pesquisadora do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LabERER/CE-UFPE) e do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer no estado de Pernambuco (Rede CEDES - PE). Participei da construção de propostas curriculares para a Educação Física Escolar pela Secretaria de Educação de Pernambuco, contribuindo diretamente nos temas-conteúdo Ciclos de Formação, Dança e Ginástica, assim como na construção de Projetos e Programas na área da Atividade Física articulando Saúde Coletiva, Qualidade de Vida e Saúde do Trabalhador. Brincante de Maracatu e Afoxé. Tenho experiências na área de Educação e Educação Física, quanto a Formação de Professores e Prática Pedagógica em diversos espaços de intervenção desta área de conhecimento tanto com ensino, pesquisa e atividades de extensão, tais como oficinas, minicursos, etc. Criadora e coordenadora dos Festivais de Ginástica e Dança da AESA-ESSA, evento que desde 2008 já está em sua 21ª edição. Pesquisadora, orientadora e participante de

bancas de avaliação principalmente nos temas História da Educação, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Física Escolar, Dança, Ginástica, Ginástica Para Todos, Ciclos de Formação, Prática Pedagógica, Projetos Didáticos, Saúde Coletiva, Ginástica Laboral

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 6 - Emerson Raimundo do Nascimento



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/9122042304255582> Acesso 23 07 2020.

Possuo Graduação em Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (UNESF-FUNESO) 2005. Especialização Lato-Sensu em Formação de Professores, pela Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2010. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na Linha de Teoria e História da Educação em 2018.1 Turma 36-A. Foi Professor do Instituto de Apoio a Fundação Universidade de Pernambuco (IAUPE) em 2006. Tutor da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 2014-2015, no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral (RENAFORM). Professor Formador da Secretaria de Educação de Pernambuco na temática EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO EM PRISÕES em 2016. Atualmente é Professor da Secretaria de Educação de Pernambuco na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças que fica no Complexo Prisional do Curado. Tem interesse na área de Afrocentricidade, Educação, Educação em Prisões, Educação das Relações Étnico-Raciais, História da Educação e História. Bolsista FACEPE - Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de PE. Membro do LABERER - Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais - UFPE.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 7 - Edmilton Amaro da Hora Filho



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4933465694751176> Acesso 23 07 2020.

Doutorando em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Graduado em Pedagogia, Centro Universitário Internacional, UNINTER, Brasil. Graduação em andamento em Licenciatura em Música, Claretiano, Brasil. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Centro Universitário Internacional, UNINTER, Brasil. Especialista em Gestão Ambiental Faculdade Frassinetti do Recife-PE. FAFIRE, Brasil. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Música e Ensino da cultura Afro-brasileira. Músico e Produtor Cultural fundador da Afrobantu Produções & Edições que desenvolve Produção Musical, organização de feiras, congressos, exposições, festas, atividades de sonorização/iluminação, produção e pós-produção cinematográfica, de vídeos, edição de livros e fabricação de artesanato.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Figura 8 - Mariana de Souza Alves



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2771049212764084> Acesso 23 07 2020.

Doutoranda em Ciência da Informação, UFPE (2019). Especialista em Literatura Infanto-juvenil, FAFIRE-PE (2018). Mestre em Ciência da Informação, UFPE (2017). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Bibliotecária da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (2019). Bibliotecária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE (2014). Mediadora de Leitura pelo CCLF/FUNCULTURA (2017). Formação em Contação de Histórias, Pronatec (2014) e Zumbaiar (2018). Coordenadora de projeto e cursos de Extensão no IFPE. Atuou na coordenação do Núcleo de Arte e Cultura, IFPE. Produções acadêmicas e área de atuação voltadas para as seguintes temáticas: Leitura, Literatura, Literatura Infantil, Bibliotecas comunitárias, Práticas informacionais e leitoras, Mediação da Leitura, Biblioteconomia, Negritude, Relações Étnico- Raciais, Inclusão e Direitos Humanos.

(Informações coletadas do Lattes em 23/07/2020).

Seguindo a metodologia de história oral, Alberti (2005) diz que, quando um pesquisador conhece a história do seu entrevistado, ele tem maior facilidade na compreensão da história de vida do sujeito investigado.

Esses oito sujeitos possibilitaram mais de quarenta horas de relatos, ricos depoimentos que legitimam e evidenciam valores afrocentrados. Depois das entrevistas, as fontes foram tratadas em três etapas, seguindo as orientações de Alberti (2010):

- I – Transcrição;
- II – Conferência de fidelidade;
- III – Copidesque.

Transcrição é a primeira etapa pós-entrevista, é o procedimento depois de ter registrado o testemunho oral, o que transforma a entrevista em documento escrito. É a produção da pesquisa propriamente dita, o que transforma o documento oral em documento escrito. Este processo passou por duas etapas: a transcrição absoluta, aquela que é escrita da mesma forma que o entrevistado falou e, a segunda etapa, que é a correção da linguagem coloquial, comum nos diálogos das pessoas, para linguagem formal.

A segunda etapa, conferência da fidelidade do texto, é o processo que escuta novamente a entrevista. Ouvir diversas vezes a entrevista é um procedimento natural desta metodologia, na busca de dar um formato ao texto que contextualize a fala do entrevistado. É facilitar a

interpretação do texto. Nesta etapa é permitida a substituição de palavras que se julguem desnecessárias semanticamente para interpretação da entrevista.

Por fim, a entrevista passa pelo tratamento chamado de copidesque, que, para Alberti (2010), é a acentuação gráfica do texto, etapa fundamental para compreensão da leitura, que ajuda na interpretação das entrevistas. A mesma autora chama de correção das regras morfológicas e semânticas da língua portuguesa.

Depois das etapas citadas acima, passamos a fazer o diálogo das fontes com a base teórica, transformando-as em fonte para análise e interpretação a partir do entrelaçamento da metodologia da história oral com a teoria da afrocentricidade. Buscamos analisar, de forma temática, as narrativas dos entrevistados. Como foi dito no capítulo teórico, procuramos, nas entrevistas, temas recorrentes situados nas categorias da afrocentricidade, como os níveis de transformação da consciência afrocêntrica - reconhecimento da pele, reconhecimento do meio, consciência da personalidade, consciência de preocupação/interesse e consciência afrocêntrica -, os quais permeiam as principais categorias analíticas da teoria, além de centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social e agência afrocêntrica.

A abordagem metodológica utilizada por essa investigação se propõe à centralidade das memórias e histórias marginalizadas durante a trajetória de vida dos entrevistados, em especial a trajetória de vida escolar. Através das narrativas dos estudantes negros e negras do PPGEdu/UFPE, destacamos suas experiências exitosas e não exitosas, em relação ao que chamamos de educação afrocentrada, de práticas que valorizaram e trabalharam a partir de simbologias de origem africana e afrodiaspórica. Ao analisar as histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa de um ponto de vista da afrocentricidade, foi-nos permitido processar informações que se aproximem de critérios de autoconsciência enquanto pessoa negra, que extrapolou a situação psicológica, à qual os entrevistados foram submetidos e que, de forma consciente, age, minando as estruturas sociais, culturais e intelectuais que habitam. A análise temática afrocentrada permitiu legitimar o protagonismo desses sujeitos, uma vez que suas histórias são tão significativas quanto a história ocidental.

4. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PÓS-GRADUANDOS NEGROS

“Sou negro, identifico como meu corpo em que o meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes do meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil”

Guerreiro Ramos (1915-1982)

Apresentaremos a análise dos resultados desta pesquisa em três seções. Na seção 3.1, a centralidade/marginalidade da perspectiva afrocêntrica nas vivências da educação do povo negro. Na seção 3.2, a localização psicológica, cultural e social: construindo uma percepção afrocêntrica e, na seção 3.3, a agência afrocêntrica, transcendendo a interferência da educação hegemônica.

4.1 CENTRALIDADE/MARGINALIDADE DA PERSPECTIVA AFROCÊNTRICA NAS VIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO

Nesta seção, registramos as experiências da educação do povo negro que constituíram centralidade/marginalidade na vida dos estudantes negros e negras, relacionando-a com os dois primeiros níveis de transformação da consciência na perspectiva da afrocentricidade, reconhecimento da pele e consciência do meio.

A centralidade é a categoria afrocêntrica à qual remete a criação, por parte do povo negro, de espaços de autoconsciência em busca de um equilíbrio mental de modo que consiga enfrentar as imposições de negação de sua existência, que se manifestam de diversas formas.

Marginalidade, por sua vez, é o outro polo do binômio. Ela ocorre “quando analisamos narrativas em que os africanos não são agentes fortes ou fracos, ser marginal da sua própria história” (ASANTE, 2009, p. 95). Quer dizer, quando o povo negro se distancia da sua centralidade, o povo negro se distancia da sua história, ficando perdido cultural, social e politicamente, impossibilitado de reivindicar a reconstrução subjetiva e concreta de ser e agir como um negro.

Os registros das vivências da educação dos sujeitos entrevistados, das suas narrativas, trouxeram à tona lembranças como: valorização da cultura, do povo e do corpo negro. Junto a

essas lembranças imbricam-se temáticas como representatividade, autodefesa e autovalorização da negritude, momentos de isolamento, humilhação, percepção de racismo, entre outras. São justamente essas temáticas, oriundas das trajetórias biográficas coletadas, que serão submetidas à análise por meio do binômio centralidade/marginalidade.

No que toca o olhar afrocentrado desta pesquisa, entendemo-lo como processos educativos que busquem representatividade negra como, por exemplo, através de práticas culturais de matriz africana, sem se limitar a questões religiosas e folclóricas, mas que aproxime a diversidade e a cientificidade cultural de origem africana com a ciência que está em vigor. Desta forma, analisamos como a educação escolar dos entrevistados, destacando os ensinamentos científicos e culturais de origem negra e se houve representatividade africana nessas práticas.

Como já falado, o primeiro nível de consciência na perspectiva da afrocentricidade, é o reconhecimento da pele. Ele se dá quando o/a negro/a reconhece sua cor. Ele/a sabe da sua herança, mas ainda não consegue dimensionar a realidade que lhe cerca. No segundo nível desta transformação, consciência do meio, o/a negro/a, através da discriminação, preconceito e abuso que sofre em seu cotidiano, termina por definir sua negritude.

Registrar a trajetória da educação do povo negro que constituiu a centralidade/marginalidade na vida dos/as estudantes negros/as de pós-graduação em educação da UFPE implicará em observar a representatividade, a valorização da cultura, do povo e do corpo negro. Analisar também a autodefesa e a autovalorização de sua negritude, que lhe proporcionou centralidade, bem como em quais momentos a desvalorização da cultura, do povo e do corpo negro, a humilhação, a percepção do racismo e o isolamento impuseram a marginalidade. As lembranças narradas pelos sujeitos entrevistados nesta pesquisa apontam que:

[...] a escola sempre muito eurocêntrica, muito branca. É tanto que eu vim despertar isso muito tardiamente, relativamente tardiamente. Dependendo de algumas pessoas podem descobrir bem mais tarde do que eu, e tudo é válido, mas assim, para mim, comparando infância e adolescência, foi tardiamente por que eu comecei a ter contato com isso em 2017, então mais ou menos com 22, 23 anos, sabe? Já na pós-graduação, (não diretamente ligada ao meu curso). Outras formações que me levaram a essa reflexão sobre a minha identidade [...] (MARIANA,2019).

Com relação à percepção da ausência da representatividade e valorização do povo e corpo negro que dá conta da centralidade afrocêntrica, todas as narrativas coletadas nesta dissertação apontaram a falta da temática negra na educação escolar, ao mesmo tempo que

percebiam a hegemonia do eurocentrismo. A representatividade e valorização negra são exemplos de como se dá na prática os dois primeiros níveis de transformação da consciência (reconhecimento da pele e consciência do meio), propostas pela afrocentricidade.

A lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) - que obriga os estabelecimentos de ensino brasileiros, públicos e privados, a trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinamentos fundamental e médio nas mais variadas disciplinas, bem como reconhecer o dia da consciência negra no calendário escolar -, foi um divisor de águas nas políticas públicas educacionais em prol da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito do ensino formal. Com ela foi possível criar um contexto de emergência para a educação do povo negro no âmbito escolar e de seu currículo, pois é preciso reconhecer que menos experiências afrocentradas nesse ambiente não contribuem para uma mais equânime e menos desigual educação. A afrocentricidade é para todos, negros e não negros. Sem uma educação que saiba lidar com as diferenças raciais, o prejuízo é partilhado entre todos os atores educacionais - estudantes, professores, comunidade escolar de forma geral.

As experiências educativas dos nossos entrevistados, na medida em que amadurecem, caminham para a perspectiva da centralidade, que é a “chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, pp. 95-96). Assim, é importante frisar experiências de autodefesa e autovalorização da negritude. Analisemos a experiência seguinte.

Eu lembro que da quinta para sexta série houve um momento de discriminação mesmo, verbalizado de racismo em que eu me comportei de forma hoje inadequada. [...] um professor, Bezerra, eu não vou deixar o nome dele, ele olha para mim e diz: “menino pare com esses gritos e essas palhaçadas, você já é preto, parece um macaco e ainda pulando”. Eu inadequada e inadvertidamente, como ele tinha uns trejeitos homossexuais, eu disse: “e tu que parece um frango” e sai correndo e ele querendo saber meu nome. Mas como eu não sabia o nome dele fui embora, hoje jamais eu daria uma resposta desse tipo, mas foi o que veio na hora, foi uma resposta homofóbica, foi uma forma de defesa. Eu tinha 13 anos por aí, então teve essas questões, então isso me marcou no ensino fundamental (EUCLIDES, 2019).

Ao usarmos a lente da centralidade proposta pela teoria da afrocentricidade, percebemos que a autodefesa de Euclides (2019) é uma forma de autovalorização de si enquanto pessoa negra, do seu corpo negro. Autodefesa pode fazer a pessoa refletir sobre por que sua presença negra incomoda a ponto de o outro ter que compará-lo a um animal, com discurso carregado de ódio, e que tira o agredido de sua sanidade. A ponderação em torno da maturidade do entrevistado na sua estratégia de autodefesa exemplifica a centralidade afrocêntrica dos sujeitos

pesquisados. A ausência de regras que permitam ao povo negro esquivar-se das exclusões invisíveis em suas trajetórias escolares coloca a afrocentricidade em posição importante de combate à marginalidade escolar, haja vista que a categoria centralidade permite “criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental” (ASANTE, 2009, p. 94).

Perceber que a cor da sua pele negra está ligada a um legado histórico e cultural para a humanidade ajudará as pessoas a passarem pelas transformações da consciência e da localização psicológica, social e cultural. O reconhecimento da cor da pele fará a diferença se vier acompanhada de uma contextualização da realidade que cerca essa pessoa. Asante (2014) chama esse processo de segunda transformação da localização, a saber, a conscientização do meio. A consciência do meio pode despontar em qualquer fase da vida, infância, adolescência, vida adulta ou na velhice, para isso basta passar pela primeira fase de transformação, a consciência da pele. O desdobramento da fase dois, consciência do meio, faz você avaliar constantemente seu cotidiano como podemos observar abaixo:

Na universidade eu que busquei isso, na minha monografia eu já tinha muita consciência do que eu desejava da minha militância. Então aí eu começo, faço a minha monografia sobre a contribuição do negro na cultura brasileira. Mas que houvesse uma influência por parte do corpo docente da universidade e das outras escolas, nunca houve (EMERSON, 2019).

Por mais que o cotidiano que cerca a pessoa negra lhe mostre o contrário, ao atingir a fase de consciência do meio, como é o caso do entrevistado acima, ele criou uma bagagem a partir das discriminações e preconceitos, de toda carga de invisibilidade do povo negro como pauta e de resistência para dialogar sobre a temática negra quando levantada pelos estudantes negros durante a educação escolar. E agora, com pertencimento da sua negritude definida e constituída, busca sempre se afirmar nos ambientes por onde passa.

A partir do parágrafo a seguir, analisaremos as narrativas dando ênfase às categorias analíticas que exemplificam a categoria marginalidade. Isolamento, humilhação, percepção de racismo e desvalorização da cultura negra, esses foram os temas que mais surgiram durante a coleta dos dados. Esses temas ajudaram no olhar afrocentrado desta pesquisa, colaborando, em nossa interpretação, diante da perspectiva da marginalidade.

Renildes (2019) estudou nas redes de ensino público e privado. Ela trouxe à tona uma vivência de isolamento de crianças negras, um exemplo de marginalidade da educação do povo negro e que representa a dos demais entrevistados: “Lembro-me da discriminação levada a efeito pelas crianças brancas e de elite da escola onde eu estudava. Nesse tempo, minhas

brincadeiras e amizades restringiam-se às crianças negras” (RENILDES, 2019). O processo civilizatório, encampado pelo governo brasileiro pós-abolição, para alcançar suas metas, não titubeou “em apagar a verdadeira natureza cultural e étnica da metade da população: os descendentes da África” (NASCIMENTO, A. 2016, p. 189).

As lembranças dos sujeitos desta pesquisa infelizmente ainda assombram a educação do povo negro. O isolamento, neste caso, não pode ser entendido como uma particularidade de uma estudante. Sua memória é muita emblemática. A lembrança de Renildes (2019) nos estimula a nos perguntar: Por que as brincadeiras e amizades se restringiam a pessoas negras? Por que essa separação foi naturalizada? Alguns trechos da análise trazem mais perguntas do que parâmetros para possíveis respostas.

A análise feita por Nascimento, A. (2016) sobre o Brasil no final do século XX, de como custaria caro ao Brasil acreditar que os povos negros e não negros viviam em plena harmonia neste país, é percebida na narrativa de Renildes (2019). Uma experiência carregada de aversão a crianças negras provoca uma reflexão de indignação - será que o modelo em vigor de educação no Brasil conseguirá mudar essa experiência marginal da educação do povo negro ainda muito comum entre nossos atuais estudantes? Tal como Asante (2009), Nascimento, A. (2016) nos leva à reflexão de que um olhar afrocentrado para a educação do povo negro poderá reverter os danos causados *a priori* ao povo negro e, por conseguinte, ao povo não negro, uma vez que a educação afrocentrada pode ajudar os povos não negros a entender as especificidades dos povos negros.

A humilhação no trato do povo negro como inferior marca-o de forma profunda, assim como desprepara o povo não negro para a luta contra as formas de discriminação, preconceito e racismo. A experiência ilustrada abaixo entra em consonância com as reflexões de Nascimento, A. (2016) e Asante (2009) sobre o que acontece quando observamos narrativas onde o povo negro é colocado na marginalidade de si próprio e de seu próprio corpo negro. Para os autores, isso descentraliza o povo negro, criando uma falsa ideia de que são incapazes e de que algo de errado estão praticando, de que eles sempre são os errados, beirando a incompetência. Isso é uma sabotagem externa, de fora para dentro, disfarçada de interna e intrínseca ao negro. Precisamos estar atentos às armadilhas da hegemonia eurocêntrica disfarçada de progresso.

Na minha alfabetização a professora elegia toda sexta-feira a melhor e a pior aluna da semana. Eu passei o meu primeiro ano de escola sendo eleita a pior aluna da semana. O pior aluno tinha que ir lá para frente, ficar do lado esquerdo da professora e ela descrever o que é que ela via em você, no seu

comportamento que fazia com que eu me tornasse a pior. Ela descrevia que o meu cabelo era despenteado [...] eu ainda era a menina agressiva, de chegar a um ponto dela me levar para o gabinete dentário e pedir ao dentista para tirar um dente meu sem anestesia. Foram três pessoas para me segurar para tirar esse dente e o dente não tinha nenhum problema, o meu dente estava bom. (LÚCIA, 2019).

Com relação à humilhação por ter uma forma distinta de cabelo e de se exaltar um tratamento de saúde sem anestesia, isso tipifica essa humilhação em racismo. A narrativa acima exemplifica a marginalidade da educação do povo negro. A categoria centralidade/marginalidade da teoria da afrocentricidade não é um dogma religioso, ela é um constructo dos valores de matriz africana, que coloca o povo negro enquanto protagonista do debate e de valor inestimável para uma pesquisa científica afrocentrada. Asante (2009) analisa a categoria centralidade/marginalidade no todo, ainda segundo o autor, essa teoria “não é religião. É por isso que os elementos constitutivos dos valores africanos são sujeitos a debate, embora sejam fundamentais para a investigação afrocentrada” (p. 95).

Com relação à desvalorização da cultura negra que dá conta da perspectiva da marginalidade, é importante dizer que a desvalorização sistêmica e estrutural da cultura do povo e do corpo negro, uma das características da perspectiva da marginalidade, pode seguir o povo negro para além da sua trajetória escolar e, mesmo considerada uma pessoa afrocentrada e com todos os requisitos acadêmicos (graduação, mestrado e concurso público), não livra o povo negro de discriminação, preconceito e racismo, mesmo estando em suas atribuições profissionais.

Teve a mãe de um menino que veio conversar comigo, disse: “eu vim perguntar se a senhora é da macumba”. Eu disse: “eu não sou não, agora, meu povo é da macumba. Todo mundo que vai na minha casa é tudo da macumba”. Então a escola para mim continua sendo um terror (REJANE, 2019).

A narrativa acima, sobre suas experiências profissionais na educação escolar, se liga intimamente com as vivências contemporâneas do povo negro. Diante do exposto, percebemos que, por trás do empoderamento da mulher negra, da mulher afrocentrada que é, as experiências marginais na trajetória de vida escolar de Rejane (2019), agora na qualidade de professora, ainda lhe causam um desconforto. Nesse sentido, a marginalidade na perspectiva da afrocentricidade vai ser entendida como “obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem” (ASANTE, 2009. p. 95), operando no povo negro memórias dolorosas e angustiantes.

Alguns colegas brancos e de família abastada costumavam chamar as colegas negras de “cabelo de bombril”. Nesse tempo, éramos três: eu, Mara e Virgínia. Assim, escutávamos, mas, até onde me lembro, não respondíamos. Considerando a educação informal, lembro de quando pequenina, em casa, minha tia me ensinava algumas coisas e meus primos ficavam cantando para mim: “Dança, neguinha! – Não sei dançar! Pega o chicote que ela dança já!” (RENILDES, 2019).

A narrativa acima é um exemplo de algumas temáticas que surgiram durante a coleta e exemplificam a marginalidade. Desvalorização da cultura negra, quando são humilhadas por seus cabelos marcadores da negritude. A falta de reação, quando ela narra do seu silêncio diante das piadas racistas, silêncio que acaba isolando-a.

Essas experiências marginais perpassam a trajetória escolar e de vida de todos os nossos sujeitos de pesquisa. Elas também transbordam para o âmbito familiar, que, em sua maioria, parece estar despreparado para lidar com o assunto de uma forma equânime e afrocentrada. Ora, como uma perspectiva educacional de cunho eurocentrista poderá pôr um fim em experiências marginalizadoras que historicamente estão entranhadas na sociedade como um todo para além do ambiente escolar?

Continuando a análise da marginalidade da educação do povo negro, a narrativa de Emerson (2019) exemplifica como a desvalorização da cultura negra se materializa nas práticas da educação escolar. O posicionamento de sua professora nos faz pensar o quanto é danosa uma metodologia numa perspectiva de ensino restrita. Tal visão restrita impede a pessoa de ver além do que se está enxergando.

Na faculdade eu tinha uma professora de metodologia que ela me questionava porque eu queria trabalhar sobre isso (questões raciais) e toda vez que eu propunha essa pauta a professora repetia: porque você quer trabalhar tanto isso? (EMERSON, 2019).

O questionamento da professora, infelizmente, se encaixa na característica da marginalidade. Nesse caso, a desvalorização da cultura, do povo e do corpo negro. Se a pessoa negra não tiver outras referências afrocentradas em sua vida, ela não poderá se ver enquanto povo negro, e sempre se observará à margem do que é humano.

O imaginário social do Brasil coloca o povo negro como desregrado, renegado e como pessoas sem alma. Esta constatação é entendida por essa pesquisa como mais uma característica da marginalidade. Esse imaginário parece não querer sair das práticas da educação escolar de uma parcela significativa das pessoas, o que interfere negativamente nos ensinamentos, na psicologia social e cultural da educação do povo negro.

Desse modo, a pesquisa registrou que as experiências da educação escolar dos sujeitos entrevistados em um olhar afrocentrado foram constituídas por vivências marginalizadoras das experiências africanas e afrodiaspóricas.

Os sujeitos desta pesquisa não encontraram a centralidade na educação afrocentrada nas escolas instituídas pelo Estado. Ainda assim, eles destacaram que a representatividade e a valorização do povo negro ocorreram em instituições não formais. E quando a educação escolar tratou essa temática, ela partiu do encontro de alguns professores intelectuais ativistas e militantes, do qual podemos inferir que a temática não foi trabalhada com a mesma atenção que outras temáticas têm.

A autodefesa e autovalorização da negritude ocorre quando o povo negro percebe sua importância na história e a relevância de seus próprios ancestrais na construção da história do povo negro de forma geral. Perceber a representação dos corpos negros também desperta uma compreensão que lhe aproxima do seu centro.

No Centro Maria da Conceição eu dançava muito coco, nós fazíamos muita visita aos maracatus né? O Maracatu Leão Coroado, Maracatu Águia de Ouro, Estrela Brilhante no Alto Zé do Pinho. Então eu tinha até um sonho de ser mestre de capoeira (EMERSON, 2019).

A narrativa acima foi trazida aqui para exemplificar, ainda que de modo tímido, de que forma a educação do povo negro constituiu a centralidade dos estudantes negros e negras. O acesso às práticas culturais corrobora a valorização e a centralidade da pessoa. Nesse relato, podemos inferir que, uma vez experimentada a aprendizagem através das atividades de tradição de um povo, essa desperta nos brincantes o desejo de sair em desfile junto aos maracatus e aos capoeiristas. Porquanto, numa perspectiva afrocentrada, o relato de Emerson (2019), aqui representando todos os entrevistados, ao faz começar a conhecer sua própria história enquanto pessoa negra fora da educação formal.

Emerson (2019) se refere às práticas educativas do Centro Maria da Conceição, no bairro de Casa Amarela, na cidade do Recife-PE, que tinham por objetivo trabalhar a partir de experiências culturais e sociais características e acentuadas nos próprios moradores do bairro da zona norte do Recife. Em complemento a essa experiência, Emerson (2019), ao lembrar das visitas aos maracatus e grupos de capoeira no Centro Maria da Conceição (que contavam a história de uma pessoa negra), aponta que a característica daquele personagem age para ele como um representante do seu próprio corpo negro e a pedagogia afrocentrada é fundamental para a virada de chave marginalidade/centralidade, contagiando as aspirações do povo negro com experiências de bases africanas e afro-brasileiras.

Trouxemos essa narrativa para demonstrar a autovalorização da cultura negra e a importância dos achados desta pesquisa para a construção de metodologias afrocentradas que centralizem ensinamentos negros. Vivências de uma educação afrocentrada para o desenvolvimento da psiquê humana, que não se restringem ao povo negro, mas que, em uma perspectiva afrocentrada, são cruciais para as pessoas negras, de forma que colaborem, no processo de enegrificação e de seu pertencimento social, para as empoderar.

Desta forma, podemos considerar que a educação do povo negro desta pesquisa da marginalidade à centralidade afrocêntrica, foi trilhada de forma pessoal. Cada um dos sujeitos até o presente momento vem buscando a centralidade afrocentrada em suas vidas. Suas trajetórias na educação escolar foram predominantemente marcadas pelo eurocentrismo. As lacunas não preenchidas pela educação escolar impulsionaram os estudantes negros e negras a extrapolar suas experiências institucionais em busca de aprendizado que constituíra-os como sujeitos críticos. O povo negro que frequentou a educação escolar antes do contexto da lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) teve que buscar aperfeiçoamento sobre sua própria história, o que lhe aproxima a libertação da marginalidade para centralidade no âmbito formal de ensino em momento posterior à educação escolar, vale frisar.

Eu fiz uma especialização em Cultura afro e indígena. Essa especialização mexeu muito com o meu emocional porque ela veio dizer que ser negra é sair como negro, agir como negro, pensar como negro. Então eu comecei a reafirmar tudo aquilo que o movimento já tinha dito. Essa especialização foi para quem era professor do Estado - para professor, professora de sala de aula, tanto de História, Português, Matemática. Essa especialização contribuiu muito em minha vida (REJANE, 2019).

A narrativa de Rejane (2019) demonstra a relevância e a potencialidade de um olhar afrocentrado na educação escolar, pois corrobora constituição da centralidade da identidade racial, cultural e social que estrutura um povo. Ressaltamos que aqui observamos uma experiência de um curso de especialização, o qual tem duração de 360 horas, uma experiência educacional afrocentrada de aproximadamente dois anos. Ela sensibilizou a entrevistada para a valorização da cultura, do povo e do corpo negro, pondo-os no centro da sua história. Destacamos que o curso foi aberto para os profissionais da educação que tivessem interesse pessoal. Isso não significa que, se o curso fosse obrigatório aos membros da rede estadual, haveria assim mudança das experiências escolares e acadêmicas. Uma vez que entendemos que a educação afrocentrada deveria fazer parte do currículo de toda grade oficial da instituição educacional. Desta forma, as gerações futuras poderão ser constituídas mais na centralidade do que na marginalidade das vivências afrocentradas.

A superação da marginalidade a caminho da centralidade é exemplificada pela autovalorização da narrativa abaixo. Uma característica da centralidade que ajuda o povo negro entender o seu lugar conhece sua ancestralidade social e familiar. Tudo isso ajuda a construir o centro e, ao mesmo tempo, um caminho afrocêntrico a se seguir, consolidando para si e para outros que poderão se espelhar na sua visão de mundo de indivíduo afrocêntrico.

Na minha compreensão, eu acredito que em qualquer coisa que você quiser ser na vida você tem que olhar para o lugar que você está! Como é? Quem são as pessoas com quem você aprende? Quem é a sua referência? E tem que olhar de onde você veio, para os seus antepassados, os seus avós, os seus vizinhos, os seus amigos. Quem eram? Como eram? Como agiam? Porque com esse olhar, vai te possibilitar a construir um caminho e a consolidar este caminho. Que muitas vezes a gente não tem clareza de um projeto de vida, a gente não tem clareza de um sonho a atingir, mas com esse olhar você vai começar a perceber “poxa! Eu gostava de fazer isso, poxa aquilo me emocionava! (LÚCIA, 2019).

Os níveis de transformação da consciência, as perspectivas afrocêntricas e as categorias analíticas, observadas nas narrativas de Lúcia (2019), são exemplos de superação da marginalidade e da política marginalizadora imposta pela visão de mundo eurocêntrica nos aspectos educacionais, artísticos e científicos como um todo. É preciso considerar que o desenvolvimento de uma consciência afrocêntrica também pode ajudar o povo não negro. Isso possibilitará um avançar de relações étnico-raciais menos excludentes e, sem dúvida, abrirá, de forma sem precedentes, a centralidade africana ao povo negro.

A pesquisa registrou que as experiências da educação escolar dos sujeitos entrevistados em um olhar afrocêntrico foram constituídas por vivências marginalizadoras das experiências africanas e afrodiáspóricas. Como mencionado anteriormente, os sujeitos entrevistados encontraram a centralidade da educação afrocêntrica na educação não formal, uma vez que a representatividade e a valorização do povo negro foram negadas durante a educação escolar.

Os sujeitos desta pesquisa vivenciaram a marginalidade de experiências africanas e afrodiáspóricas durante a educação escolar, marcando profundamente suas vidas enquanto estudantes. Segundo Nobles (2009), o descarrilhamento cultural e histórico do povo negro, impulsionado pela hegemonia ocidental, é um empecilho para que pessoas negras encontrem sua centralidade e transformação de consciência na perspectiva afrocêntrica. O olhar afrocêntrico para a educação escolar dos estudantes negros e negras desta pesquisa nos permite refletir sobre como as pesquisas em educação do PPGEdu/UFPE estão influenciando o campo educacional para as temáticas da educação dos africanos e afrodiáspóricos no ambiente escolar. E como esta pesquisa pode contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Na seção a seguir, daremos continuidade a esta análise, partindo para os dois níveis seguintes de transformação da consciência na perspectiva da afrocentricidade, consciência da personalidade e preocupação/interesse. Relacionaremos esses níveis com a categoria analítica localização psicológica, social e cultural.

4.2 LOCALIZAÇÃO PSICOLÓGICA, CULTURAL E SOCIAL: CONSTRUINDO UMA PERCEPÇÃO AFROCENTRADA

Nesta seção, identificaremos as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais possibilitadas pela educação escolar aos estudantes negros e negras para a construção da consciência da agência africana. Para isso, é preciso trazer à luz desta análise as relações existentes entre os terceiro e quarto níveis de transformação da consciência, a saber, a consciência de personalidade e a preocupação e interesse no diálogo com a categoria afrocêntrica localização psicológica, social e cultural.

Localização psicológica, social e cultural, na perspectiva da teoria da afrocentricidade, trata de um estado ou condição que se opõe à atuação marginal da sobreposição eurocêntrica ao povo negro, operacionalizada de forma subjetiva, social e culturalmente. Essa ocorrência se dá porque o povo negro foi e, em certa medida, ainda é “deslocado em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos”, o que termina por potencializar o lugar psicológico/social e cultural “à margem da experiência eurocêntrica” (ASANTE, 2009, p. 93).

A categoria afrocêntrica em tela ajuda a avaliar as condições do povo negro brasileiro a partir da localização na centralidade psicológica/social e cultural de matriz africana, tendo em vista que a atuação do povo negro, com destaque para a atuação intelectual universitária e profissional, ainda é vista como uma ciência menor, inferior e, às vezes, panfletária. O giro da chave da marginalidade à centralidade pode provocar desdobramentos num sentido equânime psicológico/social e cultural para o povo negro e não negro.

Como já falado, a localização passa por cinco níveis de transformação da consciência. Uma vez analisado os dois primeiros, consciência de pele e consciência do meio, versaremos agora sobre os terceiro e quarto níveis, consciência da personalidade e preocupação/interesse. Asante (2014) explica que, na consciência da personalidade, a pessoa negra gosta de gêneros e estilos de matriz africana, mas ainda não é possível caracterizá-la como afrocêntrica. Quanto à preocupação/interesse, trata-se do reconhecimento dos três primeiros níveis (da pele, do meio e da personalidade). Neste quarto nível, a pessoa se sensibiliza com o problema do povo negro

em geral (ASANTE, 2014). Passo fundamental que antecede imediatamente o último nível de consciência, a afrocêntrica, a conferir a liberdade e o agenciamento do povo negro.

Como os sujeitos dessa pesquisa se localizam psicológica, social e culturalmente? Em que medida suas trajetórias de vida escolar apontam para a marginalidade da educação do povo negro? Quais os impactos da ausência de uma educação afrocentrada no passado? Os níveis de transformação consciência da personalidade e preocupação/interesse ajudam a analisar as histórias de vida identificando as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais possibilitadas durante a trajetória escolar e acadêmica dos (as) estudantes negros (as) para a construção de uma consciência afrocêntrica.

De um modo geral, a trajetória de vida dos entrevistados foi marcada por um ambiente educacional que os inferiorizava, subalternizava e desumanizava, por predominar o ensinamento de perspectiva eurocêntrica que, para Asante (2014), Nobles (2009) e Fanon (2005), ocasionam nas pessoas um aprisionamento psicológico em uma única perspectiva epistêmica. Essa dominação psíquica atua no “combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas”, interferindo nas relações pessoais, sociais e psicológicas (FANON, 2005, p. 61).

A narrativa dos sujeitos da pesquisa nos permitiu inferir que o comportamento discriminatório e preconceituoso de seus professores, materializado no fato de não pautar a temática das relações étnico-raciais, ainda mostra um número alto de profissionais da educação despreparados para lidar com as peculiaridades do povo negro, e que, por sua posição de autoridade, acaba por fazer com que seus estudantes, e de certa forma todos os envolvidos com o ambiente educacional, produzam, de forma naturalizada, práticas discriminatórias e preconceituosas.

Diante do que os dados de análise apresentaram, foi visível uma trajetória de dominação psíquica dos estudantes negros, colocando-os em uma prisão psicológica, a exemplo do que ilustra o relato a seguir.

A escola nunca falou de negro. Nunca. Nunca. A única coisa que ficava registrada era que eu era uma pessoa mal-educada, que eu era uma pessoa sem princípios [...]. Tudo eu trazia para dentro de mim! Não precisava nem a professora dizer (que ela dizia tudo isso). Ela nem precisava dizer que eu já achava que eu deveria ser mais educada. Então, quando eu estava nessa crise de querer ser uma pessoa boa, o meu corpo estourava. Eu ficava com o meu corpo cheio de ferida. Aí que minha situação era pior na escola, porque a professora dizia: “além do mais ela ainda fede”. Sabe? Então era uma situação muito difícil (LÚCIA, 2019).

O relato acima retrata uma das fases da categoria da afrocentricidade vivenciada por todos os entrevistados, a conscientização pelo reconhecimento da pele. Os entrevistados, de alguma forma, percebiam que seus pares (o povo negro) não estava pautado nas aulas, e a herança negra era mal aproveitada durante os ensinamentos, que era, em alguns momentos, discriminada e desrespeitada abertamente e que, em outras situações, era silenciada.

Notamos que os sujeitos entrevistados trazem testemunhos que parecem lhes encaminhar para uma localização psicológica de incapacidade. Suas psiquês são o tempo todo violentados. Na perspectiva de Fanon (2005), esse processo impossibilita que o povo negro se enegreça física e mentalmente. Nas palavras de Asante (2014) isso dificulta a pessoa negra de passar pelas cinco fases de transformação da consciência e fique sem alcançar, portanto, a consciência afrocêntrica.

A partir das lembranças dos sujeitos da pesquisa, identificamos que, quando a temática das relações étnico-raciais era pautada nas aulas, pouco se dimensionava a realidade escolar dos próprios sujeitos negros. Ainda segundo eles, quando a temática era pauta, aparecia apenas em datas comemorativas, mais comumente, como o 13 de maio, a relembrar a abolição de 1888, e, em tempos mais recentes, o 20 de novembro, dia da consciência negra, em referência à morte do líder negro Zumbi dos Palmares no ano de 1695.

Tais comemorações festivas escolares marcaram as lembranças dos sujeitos desta pesquisa. Eles sentiram o tratamento desigual com mais ênfase nestas datas, foram momentos de entender como os estudantes negros e suas heranças afro-brasileira e africana eram tratadas, como eram depreciadas na escola. Trouxemos aqui um depoimento que cristaliza todos os entrevistados.

O povo negro aparecia sempre no 13 de maio como escravo. Não se tinha a discussão de escravizado. Era tão natural estar em segundo plano, que a gente não se percebia. Sentíamos a discriminação, que ela vinha de um preconceito e do racismo, mas era naturalizado de uma forma que você sempre ouvia as piadas. A escola sempre nos colocou no nosso lugar, sempre em segundo plano (EUCLIDES, 2019).

Para os entrevistados, a escola impossibilitou a construção de sua identidade racial a partir da cor da pele negra e da herança africana, tal impossibilidade causou, no período da educação escolar - e continuou causando no ensino superior, como veremos mais a frente -, uma aversão à própria cor e ao pertencimento sócio-cultural de matriz africana. Os relatos apontam que, em algum momento da educação escolar, eles tentavam, de forma inconsciente,

fugir do fenótipo negro: “a escola sempre fez com que a gente tivesse uma identificação racial negativa, então de alguma forma você queria fugir do biotipo suspeito” (EUCLIDES, 2019).

Encontrar no percurso escolar professores/as negros/as e não negros, a partir de uma perspectiva afrocentrada, alavancaria uma educação mais equânime. Contudo, poucos professores negros e não negros antirracistas cruzaram o caminho dos entrevistados na educação escolar. Isso provavelmente se explica pelo viés eurocêntrico a permear a educação brasileira, tanto no que toca a formação dos professores, quanto na construção do currículo escolar. Ainda que a presença negra e antirracista entre os docentes tenha sido mínima na trajetória escolar dos entrevistados, ter estudado com professores centrados para a temática étnico racial foi uma experiência contada com uma certa desconfiança, como ilustra o relato abaixo.

A gente tinha aula de Francês na quinta e sexta série, daquela forma em que os franceses são todos brancos mesmo. Mas tem uma professora chamada Edna, de história negra, ela não foi minha professora diretamente, mas a gente teve que ficar com ela uns dias e na sala de aula ela justificou a escravidão. Eu não esqueço, ela justificou a escravidão, ela era professora de história e justificou. Engraçado ou triste sei lá, que na época ela tinha informação sobre a questão do processo de branqueamento e ela alegava que em 1973 e 1974 “os negros iriam acabar”, mas ela leu de alguma forma que os negros quando chegassem nos finais dos anos 90 e 2000 não haveria mais negro, isso me marcou profundamente e tinha todas as justificativas (EUCLIDES, 2019).

Todo rigor desempenhado pela escola, seja nas disciplinas ensinadas ou para manter a ordem no ambiente escolar, passava longe das experiências de valorização dos estudantes negros a partir de uma localização psicológica, social/cultural de matriz africana ou afro-brasileira. É possível pensar que o espaço escolar, com ausência da valorização psicológica, social e cultural negra, transforme-se em um lugar onde os estudantes negros sintam-se sem representatividade, não se sintam à vontade de frequentar aulas e debater com esses professores.

Analisando as narrativas dos entrevistados, sentir-se o pior estudante da sala, em alguns casos, perceber-se negro/a e se ver como único no ambiente escolar, não se sentir contemplado pela contextualização feita pelos professores, fez com eles se achassem pessoas ruins, agindo com agressividade consigo e com os outros a seu redor e que sua diferença fenotípica e corpórea parecia ser um erro. Essas experiências marginalizadoras transcendiam a escola, interferindo também no ambiente familiar.

A ausência das experiências dos níveis de transformação da conscientização pode superar vivências psíquicas discriminatórias e preconceituosas como as relatadas no trecho destacado acima quando se trabalha a negritude a partir da cor da pele e da cultura como uma

herança africana e/ou afro-brasileira positiva, por exemplo. Desta forma, famílias negras e não negras, assim como outros grupos da sociedade, conseguirão lidar com as diferenças criando um vocabulário de autovalorização para as vítimas que se silenciam diante do processo de discriminação e preconceito.

Os entrevistados estudaram o ensino superior, em sua maioria, em instituição pública federal, e, em cursos com até mais prestígio social, de predominância de pessoas mais abastadas e não negras, como é o caso dos cursos de engenharia, cursado por uma das pesquisadas. Acessar uma área de prestígio social, no entanto, não a impediu de ser estereotipada e de sofrer com o processo de localização psicológica, social e cultural.

Algumas lembranças da infância dos sujeitos da pesquisa são interpretações do que eles/elas ouviram dos seus familiares, das lembranças dos seus responsáveis. Através das memórias de sua mãe, os entrevistados nos contam dos seus primeiros dias, da sua primeira experiência escolar como, por exemplo, a de alguém que assim que chegou do primeiro dia de aula correu para o banheiro de sua casa em busca de tirar a cor negra da sua pele. Esse tipo de experiência acaba sendo um marcador a marginalizar a psiquê de pessoas negras, impedindo a consciência vitoriosa, impedindo uma localização psicológica, social e cultural mais central na negritude e na consciência afrocêntrica.

Da educação infantil minha mãe relata, não lembro especificamente, por ser muito pequeno, mas ela disse que os primeiros dias que eu fui para escola, quando eu voltei para casa, entrei no banheiro e não queria sair mais, porquê? Por que eu queria tirar a cor da minha pele, fato que me traz uma lembrança antiga, porém que ela é meio nebulosa (EDMILTON, 2019).

Os fenótipos negros alvos de discriminação, preconceito e racismo, provocam problemas diversos como a inibição da altivez das pessoas negras, em especial na fase da infância e da adolescência. Um tipo de experiência bastante comum vivenciada por nossos entrevistados, em especial as mulheres, nos parece ainda assombrar muitas meninas nos dias atuais. Estamos nos referindo ao cabelo, traço marcante da negritude e constantemente desvalorizado no cotidiano educacional.

Na minha vida escolar o que mais me marcava era a voz, eu tinha a voz rouca, não falava em público. E a outra era o cabelo, o cabelo era duro. Usava um pano amarrado para ninguém ver meu cabelo crespo e quando eu chegava em casa é que eu tirava o pano da cabeça (REJANE, 2019).

Todas as mulheres entrevistadas nesta pesquisa sofreram algum tipo de discriminação e preconceito a partir do seu cabelo crespo, marcador indiscutível do povo negro. Hoje, muito se

discute a valorização da estética negra a partir do cabelo entre crianças e adolescentes no ambiente escolar, contudo esse debate inexistia na época da educação escolar de nossas interlocutoras.

Percebendo semelhança na narrativa dos sujeitos da pesquisa, de serem professoras da educação escolar, com exceção de uma, foi-se questionado, na opinião delas, se o crescimento do cabelo afro na escola acompanha o empoderamento da negritude e do pertencimento racial. Elas responderam que sim, ainda que de forma tímida. Em outras palavras, há mais cabelos afro entre meninos e meninas do que estudantes empoderados. Entretanto, quando comparado com o tempo em que as entrevistadas eram estudantes, o salto é quântico.

Na perspectiva da afrocentricidade, o que responderia o fato de termos mais estudantes com estética negra definida e assumida em detrimento de estudantes com consciência afrocêntrica é dado pelo nível três, a consciência de personalidade. Isto é, quando a pessoa diz que gosta de música, dança e comida africana, para Asante (2014), a pessoa negra está falando com honestidade. Mas isso ainda não é afrocentricidade, alerta o autor. Em outras palavras, ele/a ainda caminha por um processo de centralidade e ainda está a chegar no centro da sua própria história.

Um outro exemplo de marginalidade a interferir na personalidade do povo negro diz respeito à influência do catolicismo nas escolas laicas. A religião é uma marca registrada nas instituições de ensino público frequentadas pelos sujeitos da pesquisa, apesar da suposta laicidade do Estado e, conseqüentemente, da escola pública. Nas escolas com forte presença da Igreja Católica, os relatos dos pesquisados denunciam o tratamento desigual com os estudantes negros. Eles eram evitados na escolha de ser coroinha e até nas procissões. Os estudantes não negros sempre ocuparam lugar de destaque nas atividades religiosas ocorridas na escola, em detrimento dos estudantes negros, como observamos a seguir:

[...] mesmo sabendo que a escola pública estadual era laica, nós fazíamos todos os rituais católicos como rezar, ir para a missa, fazer a primeira comunhão. Como éramos os pretos, ficávamos sempre em segundo plano nas escolhas do menino para ser coroinha, da pessoa que iria participar dos rituais da procissão de Nossa Senhora de Fátima e na época vinha até cavalaria, era tudo pomposo e a gente ficava sempre relegado a segundo plano[...] (EUCLIDES, 2019).

O mesmo acontecia com a questão espiritual, digo, a pauta sobre a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira no ambiente escolar. Os estudantes negros e negras de religião de matriz africana sofrem com a ausência desse debate e do trato desse assunto no ambiente escolar. Acreditamos que pautar um diálogo sobre religiosidades diminua a intolerância

religiosa na escola, elemento a conferir um peso psicológico grande para os estudantes negros que desempenhavam suas funções religiosas fora dos muros da escola e que viveram as escondendo em sua trajetória de vida. Para a entrevistada Rejane (2019), ir para escola lhe causava dois medos, um de pagar com a vida por não seguir os preceitos da religião e o outro de sofrer discriminação, preconceito e intolerância religiosa.

Além do cabelo crespo ainda tinha a questão espiritual, porque eu via espírito, como eu estou vendo eu e você, as plantas se mexiam... [...] não foi pior porque minha mãe é de matriz africana e tinha um entendimento diferente, mas passei minha infância e adolescência escondendo dos meus colegas da escola [...] a reza também eu sempre escondi, eu tinha medo de morrer e não passar a reza. Eu guardo essa reza por muito tempo na minha vida (REJANE, 2019).

Percebemos que, mesmo sem ter entendimento e conhecimento sobre as religiões de matriz africana, podemos inferir que, pertencer a elas, traz um grande custo emocional no âmbito escolar.

Todas as experiências até então evidenciadas foram moldando a consciência da personalidade de nossos sujeitos de pesquisa. Posterior à consciência da pele e do meio, se entrelaça a elas. Quando caminha entre o binômio centralidade/marginalidade, tal consciência dá fôlego à forma como os indivíduos se localizam psicológica, social e culturalmente. Dessa forma, essas ações interferiram no processo de enegrificação do cotidiano familiar, social, profissional e nas relações entre as pessoas de diversas faixas etárias e gêneros ao longo das trajetórias de vida de nossos entrevistados. Em certa medida, a título de exemplo, entendemos que os caminhos trilhados por Lúcia (2019) encontram sustentações à luz da afrocentricidade.

Nilma Lino Gomes diz isso, você vai construindo a sua negritude. Eu estou chamando isso de negrificando. Você vai definindo lugares que você vai visitar, filmes que você vai assistir, músicas que você vai ouvir, comida que você vai começar a apreciar. Tudo isso no momento em que você vai entrar nesse processo de construção de sua identidade negra, então isso é muito bom. Até a forma de você arrumar sua casa muda, muda tudo! A valorização... a história com a pessoa idosa, a pessoa mais experiente que a gente não tem, na cultura negra, nenhum problema de dizer que é velha, porque o velho não é a pessoa que só tem uma idade mais avançada, o velho é aquela pessoa que aprendeu mais, que aprendeu primeiro, que entrou em contato primeiro com aquela realidade. É uma cômoda de sabedoria (LÚCIA, 2019).

A análise nos mostra como os danos psicológicos na pessoa negra tomam o controle e a direção das suas próprias decisões. É uma ação de alienação da mente e do corpo do povo negro. De posse psíquica das localizações de reconhecimento da pele, da consciência do meio e da consciência da personalidade, chegamos à antepenúltima das fases de transformação. Essa fase,

denominada de reconhecimento da preocupação/interesse, preza pela apropriação dos três primeiros níveis. Ela acarreta a inquietude pelos problemas do povo negro e, ainda segundo Asante (2014), é uma inquietação sem se comprometer com as bases da afrocentricidade.

Grande parte dos sujeitos da pesquisa despertaram os três primeiros níveis da transformação no ensino superior com destaque para as universidades que possuem Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), como também grupos e laboratórios de pesquisa com a temática racial negra. Os trabalhos e os contatos desenvolvidos junto a professores/pesquisadores negros e não negros, e que, em alguns casos, ainda dividem a atividade acadêmica com o ativismo e a militância negra, também ajudaram nesse despertar.

Os sujeitos entrevistados participaram de trabalhos de extensão universitária, como o desenvolvido por professoras do Centro de Educação da UFPE, que problematizaram os trinta e cinco anos de Movimento Negro Unificado em Pernambuco (MNU/PE). Atividades afrocentradas, geradas por professoras afrocentradas, despertaram os níveis de transformação de preocupação e interesse dos sujeitos desta pesquisa, atividade decisiva para os entrevistados.

Esse tipo de vivência (valorização do povo negro) eu vim ter na UFPE, no curso de Pedagogia, a partir do envolvimento com projeto de pesquisa voltado para a educação das relações étnico-raciais. Dentre as vivências, cito a primeira, que foi a participação no projeto de pesquisa da profa. M^a da Conceição Reis sobre a repercussão da Lei 10639/2003 no curso de Pedagogia da UFPE. Para a realização do que me foi delegado pela professora, precisei ler sua tese de doutorado, bem como o projeto da pesquisa a ser feita. A começar dessas leituras e conversas com a professora, tive os primeiros contatos com a discussão, o que foi de grande relevância para o conhecimento da existência desse debate e de tudo que o envolve. Desde esse momento, passei a ter um novo olhar sobre a pessoa negra e suas demandas. A outra vivência, diz respeito aos Trinta e Cinco Anos do Movimento Negro em Pernambuco, projeto desenvolvido pelo GEPAR, sob a liderança da professora Ceça. O contato com militantes, a exemplo de Inaudete Pinheiro, a participação em oficinas, mesas de debate, rodas de conversa, assim como a apreciação de apresentações culturais de matriz africana, ajudaram a repensar e ressignificar visões muitas vezes preconceituosas sobre nossas expressões culturais (RENILDES, 2019).

Talvez seja no quarto nível, de preocupação e interesse, a etapa em que os sujeitos pesquisados percebiam o fenômeno do racismo e suas formas de operação com mais clareza no sentido de entender que é preciso enfrentá-lo cotidianamente. Para Edmilton (2019), por exemplo, a sua pesquisa de mestrado e doutorado foi que o aproximou da religiosidade de matriz africana e, conseqüentemente, deu uma centralidade a essa importante dimensão da cultura afro na sua vida, o que acarreta um novo tipo de localização desse sujeito.

Minha pesquisa é a marcada por minha identidade negra, porque a minha pesquisa ela me colocou de frente com a minha ancestralidade, com a questão religiosa, apesar de não ainda, não me considerar como religioso, mas, de alguma forma, o Candomblé, ele me traz a um sentido de uma ligação com o passado, uma ligação com esse povo que veio de África e acredito que isso tenha me trazido cada vez mais uma consciência maior. É tanto que eu não vejo mais o meu trabalho como professor desligado do que eu sou enquanto negro (EDMILTON, 2019).

Rememorando a educação escolar, os sujeitos da pesquisa demonstraram, inclusive, preocupação com o conteúdo dos livros didáticos trabalhados por seus professores, pontuando, em seus relatos, em forma de denúncia, que o dialeto, a regionalidade, os personagens, a predominância de pessoas brancas, as frutas e a formação da família dos livros didáticos destoavam gritantemente da realidade vivida por eles. Os mesmos já despertavam interesse em mudar essa realidade, provocando os seus professores com essas reflexões.

Essas inquietações também renderam bons embates epistemológicos na educação superior, uma vez que os sujeitos fizeram e ainda fazem esse embate na universidade. Durante suas passagens pelo ensino superior, os sujeitos desta pesquisa afirmaram que muitos professores/as têm um discurso muito afinado na luta contra o racismo. Alguns desses professores levam até o crédito de intelectuais da educação das relações étnico-raciais. Contudo, segundo a entrevistada Lúcia (2019), é inaceitável ter professores trabalhando essa temática sem que, pelo menos, tenham sentido na pele o que ela sentiu. Nos parece que é como não passar pelas fases de conscientização da localização psicológica, social e cultural.

As narrativas dos entrevistados retratam também como é ser um negro fruto de uma sociedade discriminatória, preconceituosa e racista, distinguindo seu comportamento antes e depois da conscientização e demonstrando preocupação e interesse pelas crianças e jovens negras que não despertaram, que não tiveram oportunidade de refletir sobre sua conscientização psicológica, social e cultural.

Em determinado momento da minha vida, nós somos frutos dessa sociedade racista, e por isso agi como um racista um dia também. Eu até reproduzia o racismo em determinado momento da minha infância, penso que não reproduzir é difícil até hoje. É muito difícil para uma criança ou jovem negro na escola construir uma consciência antirracista, construir empoderamento e pertencimento negro (EMERSON, 2019).

Até aqui foi possível perceber o quão violenta foi a forma pela qual o processo educativo se desenvolveu entre os sujeitos desta pesquisa. São incalculáveis as avarias a tantas gerações humanas em termos de localização psicológica, social e cultural. Tudo isso remete a um afastamento mental da matriz africana que faz a subjetividade do povo negro seguir os caminhos

de predominância de história única e eurocêntrica, o que afasta também a mentalidade dos povos não negros de entender e ver o negro como um ser epistêmico e completo.

Entretanto, também foi possível perceber, em diversos momentos das trajetórias aqui analisadas, mudanças de eixos da marginalidade para a centralidade, por meio de uma conscientização de pele e do meio, personalidade e interesse/preocupação. Isso fez com que uma determinada localização psicológica, social e cultural, cunhada por uma sociedade e educação eurocêntrica, começasse a se resignificar e se transformar por caminhos mais afrocentrados no que toca a percepção que os sujeitos têm de si, do meio e dos outros ao seu redor.

As narrativas dos estudantes negros e negras, sujeitos desta pesquisa, permitiram identificar que as condições psicológicas, culturais, educacionais e sociais, possibilitadas durante a educação escolar na construção de uma consciência da agência africana, foram constantemente sabotadas, uma vez que as temáticas negras não constituíam o centro das pautas educacionais, impossibilitando-os a localização psicológica, social e cultural e o acesso aos níveis de transformação da consciência três e quatro – consciência da personalidade e consciência da preocupação e interesse. A educação formal causou violência psicológica, que não colaboraram para suas próprias perspectivas de altivez, autoconhecimento e representatividade à luz dos povos negros e da afrocentricidade.

Nesse sentido, cabe salientar a importância de experiências educacionais afrocentradas, ainda que tímidas, formais e não formais, na construção desse processo. São elas que, aos poucos, vão permitindo o agenciamento e dando as condições de sua reprodução, uma vez que novos sujeitos, agora afrocentrados, são formados. Discutiremos agora a formação dessas agências e como elas, mais que frutos de uma educação afrocentrada, contribuem para a construção e consolidação da mesma.

4.3 A AGÊNCIA AFROCENTRADA TRANSCENDENDO A INTERFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA

Nesta seção, responderemos ao terceiro objetivo específico da pesquisa: compreender como a educação escolar interferiu para a localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva, entendendo que o processo de centralidade afrocêntrica enegriga as pessoas negras, transformando-as em agentes afrocêntricos.

O que define o povo negro como agente afrocêntrico é um conceito que se aproxima da definição do quinto nível de transformação da consciência afrocêntrica. A partir dele as pessoas negras começam a operacionalizar sua vida em função do que é importante para si, fazendo uso de mecanismos psicológicos, sociais e culturais livres da hegemonia eurocêntrica. Nas palavras de Asante (2009), o povo negro age na desagência, uma oposição a “qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo” (ASANTE, 2009, p. 94).

Esta pesquisa não tem por objetivo dar conta da educação e religião de matriz africana no ambiente escolar. Entretanto, a invisibilidade desta temática na educação pode manter a manutenção na vulnerabilidade do povo negro nos ambientes de que fazem parte. Aos sujeitos desta pesquisa, não foram garantidas experimentações de agências afrocentradas na educação escolar, como, por exemplo, a visita a terreiros de matrizes africanas, uma forma de valorização e construção de conhecimento da cultura africana e afrodiaspórica. Com relação {a interferência durante a educação escolar na localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva, vejamos a narrativa abaixo:

Na minha infância minha mãe me levava ao terreiro de candomblé para ajudar com meus traumas da escola ocasionadas pela discriminação e preconceito, a intolerância religiosa. Nós fazíamos consulta no Xangô, bora para o Xangô! Era desta forma que nós falávamos na época, e eu fui muito no Xangô por causa da escola, minha mãe me levou muitas vezes para a religião de matriz africana para ver se eu me firmava na escola (REJANE, 2019).

A narrativa acima nos permite compreender que os pais, mães e responsáveis dos sujeitos da pesquisa desempenharam participação importante na localização e conscientização afrocêntrica dos próprios sujeitos da entrevista. A lembrança de Rejane (2019) nos permite inferir que experiências afrocêntricas são significativas na trajetória de vida educacional de pessoas negras. Assim, a análise nos aponta que os problemas vivenciados por ela poderiam ser resolvidos pela educação escolar em junção com a sabedoria de matriz africana, a fim de encontrar um equilíbrio, o qual podemos chamar de centralidade africana que desperta a agência afrocentrada. Para o caso em análise, o terreiro de candomblé poderá proporcionar “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

O que mais chama atenção quando procuramos compreender como a educação escolar interferiu para a localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e

coletiva é que constatamos que todos/as vivenciaram agências afrocentradas em espaços considerados de educação não formal.

Quando criança, isso foi fortalecido no Centro Maria da Conceição, eu estudava no Centro Maria da Conceição e era uma escola que trabalhava a partir das práticas culturais como metodologia, então isso fortaleceu muito a minha identidade étnico-racial (EMERSON, 2019).

Como mencionamos na primeira seção deste capítulo, a narrativa acima ocorreu durante a educação escolar. As práticas culturais, em especial a de matriz africana, em uma perspectiva afrocêntrica, permitem-nos entender que os sujeitos desta pesquisa buscaram fora da educação formal práticas de agência afrocentrada, a exemplo das desenvolvidas pelo Centro Maria da Conceição, o qual possibilita a pessoas negras a se transformarem em “um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (ASANTE, 2009, p. 94). O entrevistado continua em sua narrativa:

No Centro Maria da Conceição tinha a banda Raízes do Quilombo e tantas outras manifestações culturais, existia naquele lugar um fortalecimento da identidade negra [...]. Nas escolas formais em que eu estudei ensino fundamental, ensino médio e superior, não, nunca houve fortalecimento da minha negritude (EMERSON, 2019).

Sabemos que a escola é responsável pela educação formal das pessoas e ela, por si mesma, não resolverá os problemas da sociedade como o preconceito, a discriminação e o racismo. Porém, é na educação escolar que acontece o encontro das diversas ciências, disciplinas e visões de mundo, seja pelos professores, estudantes ou livros adotados. A educação escolar através do ensino deveria ser um catalisador nos processos educativos afrocentrados, a fim de provocar uma pedagogia mais equânime para a educação das relações étnico-raciais.

A afrocentricidade baseia-se em saberes, valores morais e éticos dos povos originários africanos e afrodiaspóricos. Os conhecimentos são adquiridos em vivências, como, por exemplo, coco de roda, ciranda, maracatu, afoxé e em cerimônia religiosa de matriz africana ou indígena pouco ou nunca vivenciadas pela educação escolar. Ainda na perspectiva desta teoria, diz-se que as experiências a partir de práticas afrocentradas operacionalizam-se na independência do povo negro, como observamos na narrativa a seguir:

Eu lembro da Primeira Caminhada de Terreiro que também vai fortalecendo a gente, caminhadas das escolas mexia com o Recife. Marcha dos Prazeres, uma das primeiras a sair com afoxé, parecia uma besteira, juntava aquela meninada todinha, subia o morro descia. O grupo que ela tinha no Morro da Conceição, Lucas dos Prazeres (hoje percussionista com reconhecimento

nacional e internacional), fazia as trancinhas na gente, nas meninas acompanhava a gente. Eu acho que as ações do Movimento Negro, as discussões de Quilombo Urbano Xambá, o primeiro quilombo urbano do Recife, Júnior afro (responsável pelo Núcleo Afro do Recife), com os poemas e ensinamentos de Inaldete Pinheiro (escritora e uma das fundadoras do Movimento Negro em Recife), que pegava a gente sentava debaixo de uma árvore, eu muito jovem não entendia nadinha do que ela estava dizendo e ela ficava ali, falando, de negro (REJANE, 2019).

Experiências afrocentradas funcionam como constructos da agência da afrocentricidade para os entrevistados. Percebam como a palavra negro utilizada acima por Rejane (2019) tem um tom mais acolhedor quando comparada as suas experiências na educação escolar enquanto estudante.

Uma narrativa de localização/conscientização de pessoas negras, ainda que fora da educação formal como a de Emerson (2019), exemplifica que, quando o povo negro é provocado a estimular mecanismos que retomam suas origens, desperta o sentimento de representatividade africana e/ou afrodiaspórico. Uma peça teatral ou visita cultural de perspectiva negra despertou nos sujeitos entrevistados uma centralidade afrocentrada, impossibilitada pela educação escolar, como podemos ver na narrativa abaixo:

Eu fiz uma peça que me marcou muito, chamada pedra e fogo. Era um casal de sambistas do Rio de Janeiro, um homem negro, um homem da periferia. A peça ocorreu no mesmo período em que aconteceu em Pernambuco a primeira Missa Afro e quando também eu visitei o Maracatu Águia de Ouro, isso foi um marcador importante para mim, porque depois dessas visitas eu falei para mim mesmo: - eu quero ser um caboclo! Eu quero sair de caboclo, foi naquele que eu tive meu primeiro start para as relações étnico-raciais (EMERSON, 2019).

Percebemos que narrativas como essa não foram trazidas pelos sujeitos da pesquisa quando se referiam às suas trajetórias na educação escolar. Entretanto, todas as vezes que a pauta das aulas era a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, isso se tornava um causador de transtornos pelo fato de os assuntos relacionados ao povo negro serem colocados de forma carregada de discriminação, preconceito e racismo por parte dos professores, colegas de sala e se estendendo de forma involuntária para o ambiente familiar.

Ainda em relação à localização/conscientização na trajetória de vida dos sujeitos entrevistados na educação escolar, é explicitada abaixo, pela experiência de Euclides (2019), narrativa que conta as reações de defesa ao racismo sofrido na escola entre entrevistado e seu amigo.

Eu tive um amigo chamado Dunga, ele me pediu para ensiná-lo a escrever o seu nome. Toda tarde eu ia para casa dele ajudá-lo a escrever seu nome, Gilberto Bernardo da Silva, [...] foi a minha primeira experiência enquanto educador. Anos depois, a gente cresce e ele se tornou puxador de samba, cantava samba, as letras não eram legais, mas era ritmado. Eu estava sempre no pagode com os caras, mas eu nunca bebi e toda vez que ele ficava lá nas alturas bebendo ele falava assim: eu sei escrever meu nome graças ao meu negão kido! Ele me chamava de Kido (EUCLIDES, 2019).

O reconhecimento do beneficiado e do entrevistado nos faz pensar que a localização/conscientização dos estudantes pode ser caracterizada como um ato político, uma atitude a qual podemos entender como processo de centralidade afrocêntrica, enquanto forma de interferência na localização/conscientização de pessoas negras em sua vida individual e coletiva.

As categorias analíticas da afrocentricidade, centralidade/marginalidade e a localização psicológica social e cultural antecedem a categoria agência. Essa categoria analítica é intimamente ligada ao último nível de transformação da consciência desta teoria - consciência afrocêntrica, a qual é caracterizada pela narrativa abaixo:

O que marca a minha percepção enquanto negro é já na segunda graduação, é a partir do envolvimento em grupos de pesquisa, dos debates, dos temas que eram trazidos, nos textos que eram lidos, também da disciplina que foi ministrada pela professora Auxiliadora Martins que foi a disciplina de educação e currículo, ainda hoje ela ministra essa disciplina, é uma disciplina que trata muito da questão de identidade, das questões de raça e gênero. Essa disciplina foi marcante na minha percepção enquanto negro, mas o principal mesmo foi a minha entrada no grupo de pesquisa coordenado pela professora Auxiliadora Martins e também pela professora Maria da Conceição Reis, eu ficava mais próximo a professora Conceição Reis do que a professora Auxiliadora Martins, mas as duas professoras elas foram muito importantes para meu despertar enquanto negro (EDMILTON, 2019).

Quando os entrevistados se veem representados e valorizados, ao contrário do que aconteceu na trajetória da educação escolar, isso ajuda as pessoas negras a encontrar sua centralidade afrocêntrica. Professoras com práticas pedagógicas afrocentradas corroboram para o avanço do povo negro na educação formal. Continuando a narrativa:

Eu, gente, desenvolvia muita atividade pedagógica negra dentro da UFPE, fazíamos eventos como, por exemplo, o 35 Anos de Educação e Cultura do Movimento Negro, organizamos palestras, nas quais eu estava na organização e até em algumas também eu fui o coordenador e vice coordenador e acredito que essas atividades pedagógicas negras, mudou muito o Centro de Educação da UFPE. A partir das mobilizações que a gente tinha, que tem uma configuração antes desse evento, principalmente em relação a questão de estética, as questões de auto afirmação do negro, não querendo dizer que apenas nosso grupo trabalhava, porque também tem o NEAB, a gente tinha

outras ferramentas, outros órgãos funcionando, outros intelectuais negros também preocupados com os negros e suas produções na UFPE, tudo isso entre os anos de 2013 até 2017, como estudante e em 2018 e 2019, como professor substituto da UFPE (EDMILTON, 2019).

Uma agência afrocêntrica na vida do povo negro operacionaliza-se como uma reorientação dos fatos históricos proporcionados pela educação de perspectiva afrocêntrica, uma vez que “a ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que o torna diferente” (ASANTE, 2019, p. 96). Quer dizer, a soma da centralidade e a localização afrocêntrica a serviço de uma agência afrocêntrica é o constructo negro a serviço do povo negro na universidade e, quando bem desenvolvida, no sentido de se fazer entendida pelos estudantes negros, modifica positivamente a trajetória de vida de povo negro.

Durante a coleta dos dados, um dos sujeitos entrevistados nos contou que participou de um movimento que se considera como pioneiro sobre o debate sobre as relações étnico-raciais no Centro de Educação da UFPE, apropriação intelectual adquirida no Movimento Negro Unificado de Pernambuco (MNU/PE). Podemos dizer que ele entra na UFPE empoderado com uma bagagem teórica e prática pouco ou não vivenciada pelos professores da universidade no momento de sua entrada. Vejamos sua narrativa:

Quando eu cheguei na Universidade Federal de Pernambuco no Centro de Educação, mas eu já estava formado, eu já era Coordenador Geral do MNU/PE (Movimento Negro Unificado de Pernambuco). Quando cheguei na UFPE estava na coordenação nacional e eu vou dizer sem medo de errar, essa entrevista está me dando oportunidade, foi assim, tudo que acontece hoje sobre as relações étnico-raciais, no Centro Educação e no seu entorno foi oriundo de um cara chamado Euclides Ferreira da Costa, porque eu trouxe também o MNU, tanto é que em 2000 o COPENE (Congresso Nacional de Pesquisadores Negros) foi aqui em Recife, por conta do MNU e por conta da ajuda de alguns professores que deram oportunidade para que a gente pudesse fazer nossas atividades na universidade (EUCLIDES, 2019).

A narrativa é situada historicamente, ela se refere a mais de dezenove anos atrás. Essa lembrança, por si só, poderia problematizar uma nova pesquisa científica. Os sujeitos desta pesquisa hoje são professores e pesquisadores, uns em nível de mestrado, outros em nível de doutorado, como detalhamos no capítulo metodológico. Podemos inferir que todos os sujeitos entrevistados vivenciaram experiências de agência afrocêntrica, as quais os enegrificaram enquanto pessoas negras, como observamos na narrativa a seguir:

Certa vez participei de uma oficina sobre expressões culturais de matriz africana, na UFPE, na qual os participantes foram convidados a se apresentarem e a se identificarem. Eu me identifiquei como negra e me senti muito à vontade. As experiências com os debates (na UFPE) sobre a questão

em foco, contribuíram imensamente para que eu me descobrisse mulher negra, questionasse e passasse a combater o racismo que muitas vezes está presente em nós mesmos (RENILDES, 2019).

Os achados da pesquisa apontam que, quando a pessoa negra encontra seu próprio centro, sua negritude, algo que é intrínseco ao seu corpo e a sua própria história, ocorre algo que é uma das partes mais significativas desta pesquisa e que remete aos cinco níveis de transformação da consciência afrocêntrica, os quais permeiam as categorias analíticas da afrocentricidade e culminam na agência afrocentrada dos entrevistados.

Quando eu me descobri negra eu descobri outras negras, então eu fiquei muito orgulhosa, mas uma coisa que me deixou mais orgulhosa foi uma sobrinha minha. Ela é clara da cor, mas o pai é negro e ela fez o Mestrado sobre mulheres negras, fez o Doutorado sobre mulheres negras, sobre uma década de política pelas mulheres negras no Governo Lula e ela me disse: tia? Eu me descobri negra por causa da senhora, a academia que perde em não ter a senhora lá, porque a senhora é uma potência e a senhora está aí e influencia tantas negras. Ela falou sobre mim na pesquisa que fez sobre mulheres negras (REJANE, 2019).

A operacionalidade da perspectiva da afrocentricidade nas práticas profissionais dos entrevistados constitui a localização/conscientização diante de sua vida individual e coletiva. Essas práticas foram identificadas pelos sujeitos, enquanto docentes, e por seus estudantes, e, a partir delas, ambos se identificam e se percebem como povo negro existente no mundo.

Eu entrei na escola como a macumbeira e eles colocaram a macumba como uma religião, isso muito me deixou orgulhosa, a escola ter essa percepção e deixar a ciência da religião na escola e bem aceito. Quando eu perguntei sobre quais são as religiões que eles conhecem, os estudantes deram depoimento assim: ah, professora tem catolicismo, tem judaísmo, tem candomblé, tem pessoal que é da macumba não é professora? (REJANE, 2019).

Quando os entrevistados estão cumprindo sua responsabilidade diante da Lei 10.639/2003, eles são pejorativamente chamados de macumbeiros. Entretanto, posteriormente ao ataque, eles ressignificam os termos pejorativos em sala de aula através de uma narrativa que exemplifica experiências de localização/conscientização dos pesquisados que lograram êxito. O processo, no ambiente escolar, ainda impõe inúmeras barreiras a uma educação para as relações étnico-raciais que, aos poucos, são superadas por profissionais que encontraram em suas formações acadêmicas suporte teórico e pessoal para enfrentamento da discriminação, preconceito e racismo.

A localização/conscientização muda o modo de ver o mundo, afrocentrando o olhar social, profissional e familiar. É uma agência afrocêntrica que pode ser transmitida pela

apreciação e visita cultural e artística de perspectiva negra. Desta forma, é possível contagiar nossos conhecidos com comportamentos atitudinais de respeito e valorização a partir da identificação da cultura negra nas artes em geral.

Certa vez meus filhos me questionaram porque eles tinham uma mãe negra, eles não queriam ter uma mãe negra. Diante dessa problemática eu resolvi colocar meus filhos para fazer capoeira aqui no bairro de Água Fria no clube chamado Estrela e nessa mesma época tinha começado o projeto Seis e Meia (shows de música). Nós tínhamos muitos discos de cantores negros/as como de Zezé Motta, Gilberto Gil e Jorge Bem. Meus filhos conheciam esses cantores de ouvir. Quando esses cantores vieram fazer show no Projeto Seis e Meia eu levei meus filhos, eles tinham mais ou menos 4 para 5 anos de idade, levamos ele para conhecer Zezé Motta, contamos essa história a Zezé Motta e ela conversou com eles dizendo que aquela voz, aquele jeito, aquele talento era porque ela era Negra e isso mudou da água para o vinho a postura do meu filho, a mesma coisa a gente fez com Gilberto Gil, se bem que com Gil eles não acreditavam que era mesmo Gil. Gil dizia: - rapaz... sou eu! Aí meus filhos respondiam: - você está conversando... é nada, você não é aquele Gil que a gente escuta não! (LÚCIA, 2019).

As metodologias de que os entrevistados fizeram uso para manter a unidade em seus meios familiares e profissionais são dignas de reprodução por outras pessoas que estejam passando por uma descentralização identitária racial, como também para aqueles que conhecem as formas de identidade racial.

A tradição oral é uma marca presente nos nossos descendentes no Brasil. A tradição oral foi o método usado pelos africanos de continente que ajudou a perpetuar sua história. Todo povo negro precisa de um porto seguro, de um espectro que sirva de mentor e que tenha a ver com afrocentricidade. Diante do exposto, começamos a pensar que, quando entramos em contato com experiências africanas, cria-se, em alguns casos, um espectro de empatia imediata. É como se as pessoas se reconhecessem há bastante tempo, é como se a história do outro negro/a fosse a nossa própria história.

Ter arcabouço teórico e prático de enfrentamento na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, como é o caso dos entrevistados dessa pesquisa, em hipótese alguma deve ser romantizado. Dizendo de outro jeito, os entrevistados não fazem parte de uma liga de super-heróis incombátível. Sim, faz-se necessário ter aprofundamento teórico sobre as relações raciais como um todo, mas isso não significa que todo embate intelectual tenha um desfecho equânime.

Não tem dois meses que o menino disse: oh professora a senhora é feminista, negra atuante, mas a senhora não é da macumba não, não é? Eu respondi: eu não sou da macumba não, agora eu sou filha de Iansã e minha família é toda

da macumba. Veja que isso aconteceu na Universidade e a minha palestra foi sobre feminismo, era história do movimento de mulheres, história das mulheres, ele se levantou da plateia para perguntar (REJANE, 2019).

O racismo não tira folga e nem férias, a localização/conscientização afrocêntrica também não. Essa narrativa exemplifica muito bem como os agentes afrocentrados estão sempre em alerta e expressam preocupação. Como dizem os sujeitos desta pesquisa, eles entram e saem de seus ambientes como negros e negras, corroborando com a conceituação de agência afrocêntrica, na perspectiva da afrocentricidade.

O espectro da visão de mundo por um único viés, impossibilita a compreensão de alguns professores e estudantes quando deparados com uma visão de mundo contrária à sua perspectiva. A teoria da afrocentricidade propõe um equilíbrio das hegemonias teóricas no mundo, entendendo que custou, e ainda custará caro, a predominância de uma visão de mundo em detrimento das demais.

Construímos uma sequência de experiências, a partir da fase infantil até os dias atuais. O que os entrevistados estavam fazendo no período em que fazíamos essa pesquisa, no momento em que eram entrevistados, é o foco no como anda a agência afrocêntrica deles atualmente.

Atualmente estou participando do Movimento Negro Evangélico do Recife, mas iniciei recentemente [...] enquanto negra, posso citar vários aspectos que considero importante nesse processo formativo: a) autodescoberta como mulher negra; b) a percepção da necessidade e importância do resgate da história da África e do negro, despidos das estereotípias e preconceitos forjados a partir de visões etnocêntricas que objetivavam a subalternização de povos considerados inferiores; c) a valorização das expressões culturais negras e da contribuição do negro para a formação do Brasil; d) o conhecimento do protagonismo do negro e dos movimentos negros em suas lutas e resistências contra o racismo e a exploração; e) o papel da educação, do currículo e das práticas pedagógicas como discursos que subjetivam e que, por isso mesmo, precisam ser analisados criticamente em relação às visões, abordagens e silenciamentos sobre o negro, sua realidade, suas culturas e sua participação na sociedade; f) a defesa de políticas públicas que visem à superação de desigualdades, reconhecimento e valorização das diferenças, etc (RENILDES, 2019).

A narrativa de Renildes (2019) é emblemática por caminhar na contramão do que a realidade social vem mostrando. Enquanto observamos presencial e virtualmente ataques às pessoas adeptas da religião da qual faz parte (no geral e não de forma específica), observamos um esforço significativo de base intelectual e social. Vale lembrar que sua atuação como pesquisadora, estudante e participante das atividades acadêmicas com destaque ao povo negro é de destaque nos ambientes em que ela frequentou e ainda frequenta, como observamos em

sua narrativa e sua breve apresentação do seu currículo apresentado no decorrer desta dissertação e que agora é desenvolvida por ela e outros do ciclo religioso.

Na instituição onde ensino, procuro, sempre que possível, trazer à lume discussões relativas ao racismo e suas consequências em nossa sociedade e instituições. Tenho colocado em destaque a importância da valorização do negro e suas culturas, especialmente em ambientes evangélicos onde ainda predomina um discurso preconceituoso, mas que, gradativamente, vai perdendo força (RENILDES, 2019).

A teoria da afrocentricidade, a grosso modo, defende que a ela é essencial para o povo negro e suas diversas matrizes religiosas, como também é indispensável para os povos não negros e suas matrizes religiosas ocidentais. A práxis de Renildes (2019) e seu movimento negro evangélico do Recife é um exemplo de que é possível encontrar um equilíbrio entre as pessoas de credo e perspectivas distintas.

A maioria dos entrevistados, como anunciamos acima, está em regência, são professores da educação básica e superior. Datas comemorativas na escola, a exemplo do Dia Nacional da Consciência Negra, são carregadas por uma simbologia de pertencimento racial que contagia seus estudantes. A agência afrocêntrica dos sujeitos da pesquisa faz toda diferença quando eles estão envolvidos nas datas comemorativas com recorte da cultura africana e afro-brasileira, proporcionando aos estudantes negros/as sonhar e planejar a partir dos próprios interesses.

Hoje em dia na escola onde trabalho, por exemplo, comemoramos em uma semana o Dia da Consciência Negra na escola, isso está trazendo para os estudantes um pouco do que é a cultura negra. No último ano, (2018), a gente plantou um Baobá (árvore símbolo de resistência e da cultura africana e afro-brasileira), com ela teremos a oportunidade de ter essa árvore ancestral em nossa escola, essa árvore vai ser sempre, apesar de talvez a gente não veja ela grande, porque ela demora muito anos para crescer, mas a gente vai estar sempre lembrando e sempre voltando para essa árvore para poder fazer os diálogos, para fazer o debate e fomentar a discussão sobre cultura negra (EDMILTON, 2019).

A invisibilidade da epistemologia negra, a discriminação, o preconceito e todas as formas de racismo vivenciadas por nossos entrevistados durante sua trajetória de vida estão sempre sendo ressignificadas por eles sempre que podem, seja no ambiente familiar, social ou profissional. A marginalidade imposta a eles colonizou as mentes, as culturas e seus corpos, entretanto o percurso que tomaram permitiu encontrarem a centralidade negra. A trajetória educacional dos entrevistados, na perspectiva da afrocentricidade, é pedagogia revolucionária. Ela mexe com a vida das pessoas, tornando-as em agentes afrocentrados.

Essa seção da pesquisa buscou compreender como a educação escolar interferiu para a localização/conscientização dos estudantes diante de sua vida individual e coletiva. A educação formal operacionalizou, na vida dos sujeitos pesquisados, uma “desagência”, desprezando o protagonismo dos sujeitos no mundo, pois não colaborou para uma agência da educação afrocentrada. No entanto, tal desprezo não impediu aos sujeitos que, uma vez em contato com o conhecimento que os enegrificassem como protagonistas das suas próprias histórias, pudessem interferir na educação hegemônica, agindo como agentes da educação afrocentrada nos ambientes educacionais nos quais atualmente operam como estudantes, pesquisadores e profissionais da educação.

Analisar a trajetória de vida dos entrevistados configurou uma árdua resistência para estabelecer sua negritude em uma perspectiva afrocentrada e legítima a necessidade de outras pedagogias, de outras metodologias, de uma educação afrocentrada que pode agir diretamente no empoderamento e no pertencimento racial do povo negro. O efeito colateral positivo é o de subsidiar comportamentos atitudinais dos povos não negros diante dos povos negros, no sentido de saber como lidar com a diferença racial no ambiente escolar, por exemplo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as perspectivas da educação afrocentrada são identificadas na educação do povo negro brasileiro através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco?

Para responder a esse problema, nossa investigação contou com o auxílio da base teórica da afrocentricidade e da metodologia de pesquisa da história oral. Lançamos mão de três categorias analíticas da afrocentricidade: centralidade/marginalidade, localização psicológica, social e cultural e agência afrocêntrica, para observarmos a trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa.

Ao entrarmos em contato com a trajetória de vida da primeira turma da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), encontramos, pelas lentes da teoria da afrocentricidade, mais marcas de marginalidade do que centralidade das experiências africanas e afro-brasileiras. Ou seja, foram perceptíveis ausências, no sentido de uma educação que buscasse evitar tensões raciais no ambiente escolar e que, ao mesmo tempo, tratasse das temáticas raciais em consonância com as demais civilizações.

A ausência desse sentido durante a educação escolar dos estudantes negros e negras do PPGEdu/UFPE nos mostrou que o descentramento da localização psicológica, social e cultural foi percebido pelos próprios entrevistados. No entanto, por estarem cercados de uma única perspectiva epistemológica da educação, eles/as não estabeleceram inicialmente conexões que lhes ajudassem a fazer o enfrentamento da discriminação, do preconceito e do racismo.

Uns reagiram com silêncio, outros choraram, correram para seus banheiros e pediram aos seus responsáveis para os ajudar a tirar a cor preta da sua pele. Alguns se autoquestionavam e contavam a sua mãe que não queriam que a escola soubesse que tinham uma mãe negra. Neste caso, os sujeitos, em algum momento da educação escolar, não conseguiam ver sua cor negra, ou seja, não se percebiam negros, não reconheciam sua própria cor de pele marcadora de sua origem.

A pesquisa apontou que, enquanto as relações pessoais, sociais e científicas de estudantes negros continuarem a ser tratadas de forma periférica ou até inexistente em relação às reais e cotidianas, mais estudantes negros serão estigmatizados, ultrapassando a educação escolar, provocando uma falsa sensação de negação e identificação racial negra em si e no outro,

afastando-lhes dos biotipos negro e alimentando uma falsa hierarquia das raças, das humanidades.

Acreditamos que um olhar afrocentrado para a educação escolar pode proporcionar mais uma visão de mundo que mude os depoimentos dos estudantes negros da marginalidade à centralidade, a fim de contagiar os futuros depoimentos na educação escolar. O ambiente educacional inferiorizou, subalternizou e desumanizou as pautas relacionadas ao povo negro e, por consequência, todos os estudantes sofreram um aprisionamento na localização psicológica, social e cultural dos mesmos, coibindo o afloramento de outras culturas, valores e paradigmas, em particular o da cultura negra.

Podemos concluir também que é indispensável a emergência de uma educação para os professores. Os sujeitos da pesquisa e a realidade social em que vivemos demonstraram o predomínio de comportamento discriminatório e preconceituoso, o despreparo com o trato das peculiaridades do povo negro, o autoritarismo do conhecimento, que, em certa medida, é fruto da falta de formações continuadas em educação afrocentrada, as quais não devem se limitar à formação de professores da educação básica e superior.

A constante violência psicológica recebida pelos entrevistados, em maior medida na educação básica, resulta em uma localização psicológica de impedimento, descentralizando o enegrecimento da psiquê do povo negro. Em uma perspectiva afrocentrada, a escola, como um lugar de transformação social e cultural das mentes do povo negro e não negro, pode trazer sentimentos de representatividade das pessoas negras e de conscientização.

Outro resultado apontado pela pesquisa está relacionado à religiosidade de matriz africana que, para os entrevistados, era motivo de sofrimento dobrado na escola. O prejuízo psíquico é incalculável, já que os sujeitos relataram que temiam por sua vida enquanto estudantes adeptos da religião de matriz africana. O ambiente escolar deveria e deve ter mais atenção com essa pauta de difícil apaziguamento e custo para o emocional dos estudantes adeptos da religião de matriz africana. Muitos tiveram o contato com a religião na fase adulta e, depois de um contato amigável e amistoso, tiveram contato com as questões das relações étnico-raciais, o que nos faz pensar que essa relação poderia ser atada mais cedo, caso não tivesse conhecido a religião de forma pejorativa.

A alienação da mente e do corpo negro causam prejuízo psicológico aos estudantes negros e negras, fazendo com eles/as percam o controle de sua própria direção. Já a localização/conscientização de agência afrocêntrica foram adquiridas pelos sujeitos pesquisados na medida em que eles se aproximaram das experiências educacionais afrocentradas, que, em sua maioria, se deu na educação escolar não formal.

As narrativas dos sujeitos pesquisados confirmaram a hipótese desta pesquisa. Estudantes negros e negras que tiveram sua trajetória de vida marcada por processos educacionais de hegemonia eurocêntrica vivenciaram a marginalidade das suas próprias experiências individuais, culturais, psicológicas e educacionais. Portanto, um olhar afrocentrado a partir das perspectivas da teoria da afrocentricidade nos permite inferir que a educação escolar dos estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em alguma medida, afetou-os psicológica, cultural, educacional e socialmente.

Os sujeitos entrevistados também tiveram acesso às experiências das perspectivas da afrocentricidade e dos desdobramentos da Lei 10.639/2003, as quais foram desenvolvidas pelos movimentos ativistas negros, pelo movimento negro unificado (MNU) e pelas ações afirmativas do início do século XXI, que impulsionaram um crescimento vertiginoso de materiais didáticos, formações continuadas para professores e gestores públicos da educação escolar.

As idas e vindas da educação escolar trilhadas pelos sujeitos entrevistados funcionam como uma via de mão dupla, porque, quando os sujeitos cruzaram experiências educacionais afrocêntricas, ainda que tímidas, essas vivências os tornaram agentes de suas vidas individuais e coletivas. A partir disso, eles têm uma preocupação de construir uma educação permeada pela perspectiva da afrocentricidade em suas esperas de trabalho e pesquisa, mesmo sem ter vivido uma educação escolar afrocentrada e nem a “institucionalização” da afrocentricidade.

Seja qual for o patamar que os sujeitos ocupem e, ainda que diante dos avanços e recuos da educação das relações étnico-raciais, os sujeitos pesquisados desenvolvem e difundem processos educativos mais equânimes para o público que os cerca. Uma virada de chave quando comparada com o que vivenciaram na educação escolar. O olhar afrocentrado para educação permitiu a eles uma atuação em favor da centralidade do que há de melhor para o interesse do povo negro.

O presente trabalho nos permitiu conhecer e, ao mesmo tempo, divulgar histórias de vidas através das experiências e perspectivas dos entrevistados. Imaginamos que as histórias de outras pessoas negras sejam representadas pelas narrativas e interpretações dessa dissertação. A localização na centralidade negra é a representatividade de um povo descendente de africanos brasileiros de importância histórica e cultural, a fim de definir sujeitos epistêmicos de sua própria história.

A afrocentricidade, enquanto base teórica, é composta de perspectivas que criticam as nuances raciais de cunho discriminatório e preconceituoso. Neste sentido, podemos concluir que esta dissertação cumpre um papel acadêmico e social de proporções históricas, buscando concatenar a produção de conhecimento das tradições negras às do mundo acadêmico. Desta

forma, essa investigação científica entende que devemos fomentar mais pesquisas que articulem os aspectos sociais e específicos das pessoas negras.

Olhares afrocentrados em pesquisas científicas, independente das divisões temáticas (ciências humanas, exatas e da natureza), caem como luvas a pesquisadores sociais, pois são ferramentas importantes para entender fenômenos sociais de que as teorias eurocêntricas em vigor não dão conta. Uma perspectiva afrocentrada, seja na educação ou em pesquisa científica, é direcionada à centralidade das experiências dos negros da África continental, assim como aos negros da diáspora.

A localização psicológica, cultural e social da pessoa negra faz a diferença na observação e análise dos conhecimentos em educação e pesquisa, o que é permitido devido à imersão nas peculiaridades do povo negro. Ela ajuda a formar uma unidade que conecta pessoas negras do continente africano e da diáspora. Em outras palavras, cada pessoa negra fomenta suas tradições de um lugar geográfico no mundo. São alicerces negros que buscam o autoconhecimento de suas origens, condição indispensável de enegritização dessas pessoas.

Neste trabalho, percebemos como as categorias da afrocentricidade permitiram a essa investigação trilhar caminhos para uma análise na perspectiva afrocentrada da realidade dos participantes, bem como suas subjetividades. Uma vez que, para o teórico desta perspectiva, a leitura de mundo dos acontecimentos do povo negro ganha mais relevância por centralizar a identidade da pessoa negra a sua cultura. Nesse sentido, o estabelecimento desta relação é uma questão política e social.

Para Nascimento, A. (2009), a tradição do povo negro, via autoconhecimento dos africanos do continente e dos negros da diáspora, foi dilacerada desde o primeiro escravizado de África para o mundo. A sistematização da política de escravização agrediu a psiquê das pessoas negras e vem criando distorções sobre o seu passado, uma vez que, ainda segundo o autor, “a memória das pessoas negras não se inicia com o tráfico negreiro nem nos primórdios da escravidão, no século XV” (*Idem*, p. 197).

Os esforços sistematizados pela educação brasileira - acentuados após a abolição da escravatura e que apagaram dos currículos escolares oficiais a tradição negra, assim como sua identidade racial, cultural e histórica - impuseram a separação dos africanos do continente e dos da diáspora dos seus próprios laços e da sua ancestralidade. Após quase duas décadas de implementação de políticas de ação afirmativa em educação para relações étnico-raciais, o povo negro do século XXI continua vivendo no tensionamento entre os avanços e os recuos da gestão política educacional para as pessoas negras.

Esperamos que esta pesquisa venha somar para futuros trabalhos que se relacionem ao campo da educação das relações étnico-raciais e à teoria da afrocentricidade. Ela é um registro histórico e científico da memória de estudantes negros e participantes da construção de um capítulo nas pesquisas em educação que supere o descentramento cultural, social e educacional do povo negro.

No contexto de vida, dada a idade geracional dos sujeitos desta pesquisa, a maior parte de suas vivências escolares se deu nas décadas dos anos de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. A questão racial ganha maior notoriedade no século XXI, se pensarmos enquanto uma política pública, na medida em que objetiva políticas de ações afirmativas, em especial na área de educação.

Sendo assim, arriscamo-nos a afirmar que os participantes desta pesquisa tiveram experiências afrocentradas fora dos muros da escola e da universidade. O percurso tomado pelos sujeitos pesquisados iniciou-se quando o reconhecimento da pele e do meio passa da marginalidade à centralidade, um acontecimento que se deu quando analisamos suas reflexões sobre sua infância, juventude e fase adulta.

No nosso caso, estamos falando de sujeitos experientes no autoconhecimento da perspectiva afrocentrada em um programa de pós-graduação em educação, interessados e matriculados em uma disciplina eletiva intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais” e que ocupam espaços de representatividade e de relativo poder, seja no campo educacional, seja no da gestão pública, onde agregam as suas experiências.

Isso se dá na medida em que os participantes encontraram, durante suas trajetórias de vida e fora dos muros educacionais, uma pedagogia de autoconhecimento do povo negro, a qual objetivava a centralidade cultural e histórica dos africanos da diáspora. Agora, por meio de suas profissões, dos seus campos de atuação e da busca de melhoramento acadêmico, eles vêm desenvolvendo o que o olhar afrocentrado chama de consciência afrocêntrica, e colaborando para a construção de uma educação que coloque o povo negro no centro de sua história, transformando-os em sujeitos que pensam, criam, agem, participam e modificam o meio em que estão com sua presença e força afrocentrada.

Percebemos que o processo de transformação da consciência afrocêntrica não se dá de forma simples, quer dizer, ela não está posta, ela é cheia de idas e vindas. Podemos inferir que os sujeitos da nossa pesquisa praticaram a afrocentricidade através do ativismo praticado pelos mesmos. A maioria fez contato com uma pedagogia negra através dos movimentos negros em seus bairros, movimentos que não usavam a base teórica utilizada por esta dissertação.

Entretanto, fizeram uso de uma educação que se preocupava com a história e a cultura das pessoas negras e, assim, construíram conhecimento com base em evidências negras.

A trajetória de vida dos participantes desta dissertação os colocou no patamar em que estão hoje e os chamamos de agentes afrocentrados por causa do contexto em que estiveram inseridos ao longo de suas vidas. A teoria da afrocentricidade, enquanto base epistemológica, teórica e metodológica, tem um caminho longo a percorrer nos campos educacionais e de pesquisa.

Esta dissertação ratifica o quanto se faz urgente uma pedagogia afrocentrada para as pessoas negras e não negras. Sabemos que os teóricos da afrocentricidade e seus adeptos, como nós que escrevemos esta investigação, quando nos reafirmamos cientificamente, estamos cuidando dos interesses de todas as pessoas negras. Neste sentido, entendemos que falar de uma educação afrocentrada é também falar da educação do povo negro para os povos não negros. Salientamos que os sujeitos desta pesquisa frequentaram a educação escolar antes, durante e depois da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Diante disso, observamos o quanto é crucial para a educação do povo negro e não negro construir o autoconhecimento a partir da história que esse povo foi induzido a esquecer e que, de forma generalizada, levou ao apagamento da psiquê negra, do jeito de ser negro.

E continuamos a dizer o quanto foi essencial para entrevistados desta pesquisa terem acessado ao longo de sua vida uma pedagogia de cunho afrocentrado, a qual nos provoca a seguinte reflexão: o cenário educacional brasileiro foi e é influenciado por diversas correntes filosóficas e sociológicas de hegemonia eurocêntrica e, na sua grande maioria, não são correntes exclusivas da educação, quer dizer, que escrevem da educação para a educação. Escrever acerca desta investigação à luz da afrocentricidade e das trajetórias de vida de estudantes negros e negras de relevância social e política, me faz pensar: o que falta para o povo negro sistematizar metodologias afrocentradas no campo da educação?

Pois bem, todos teóricos que embasaram esta pesquisa, bem como as experiências dos sujeitos pesquisados, em alguma medida apontam para um caminho que consideramos como um *constructo* que favorece a apreensão e a promoção de pertencimento racial de cunho científico e afrocêntrico. Estamos falando da construção de um campo epistemológico para os estudos negros no Brasil e que já conta com a base da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), em busca da consolidação dos estudos negros no Brasil no campo da pesquisa e educação.

Se a diferença é valorizada na educação, então precisamos de uma plataforma pedagógica afrocentrada que, de certa forma, ajude os estudantes e os demais profissionais em educação. O resultado desta pesquisa e o exemplo da teoria da afrocentricidade nos mostraram que os impedimentos da cientificidade histórica, cultural, social e política negra no campo educacional inibiram o acesso do povo negro a ferramentas que possibilitassem decodificar à luz afrocentrada a psiquê e modos operantes negros.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro de Histórias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 152-202.
- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- AMORIM, Alessandro; FLORES, Elio Chaves. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista Brasileira do Caribe**. São Luiz, Vol. XI, nº 22, pp.59-78, Jan-Jul, 2011.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. Trad. Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. **Ensaio Filosóficos**, Volume XIV, Dezembro/2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria de Mudança Social**. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança Social**. Chicago: African American Images, 2003.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**. The Theory of Social Change. Pennsylvania: AfricaWithin.com, 2011. Disponível em: www.africawithin.com/asante/social_change.htm. Acesso em: 4 maio 2011.
- ASANTE, Molefi Kete. **O livro dos nomes africanos**. Afrocentricidade Internacional. 1 ed. Brasil, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary Pedagogy, primer for teachers of black children**. Philadelphia, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. **The Journal of Negro Education**, v.60, n.2, pp. 170-180, 1991.
- BARROS, Surva Aaronovich Pombo. **Pensar a Educação em Revista**. História da educação da população negra – Ano 3, v.4, n.1, Jan-Mar/2018.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro: v. 19, nº 50, pp. 101 – 252, janeiro-mar-2014.

BRASIL. Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Secad, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 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. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 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 indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação (Coleção Educação para Todos), 2005, pp. 21-34.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação (Coleção Educação para Todos), 2005, pp. 49-64.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELISBERTO DE CARVALHO, José Ivanildo. Educação Matemática afrocentrada na formação inicial e continuada de professores de Matemática. **2º Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste**. João Pessoa-PB, 2019.

FINCH III, Charles S; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 37-69.

FINCH III, Charles S. A Afrocentricidade e seus críticos. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 167-180.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 120, jul.-set., 2012, p. 727-744.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Estudos Afro-brasileiros: Africanidades e cidadania. In: Abranmowick, Anete; Gomes, Nilma Lino. (Org.). **Educação e Raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 37-54.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Lei 10.639/2003 – 10 anos. **Revista Interfaces dos saberes**. Caruaru, v. 1, nº 13, 2013, pp. 1-13.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp.333–359.

LIMA, Cledson Severino de; REIS, Maria da Conceição dos. Afrocentricidade e Educação: um legado epistêmico para estudantes negros(as) na sociedade brasileira. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n.1, 2018.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 111-127.

MAZAMA, Ama. **L' Impératif Afrocentrique**. Pensylvania: Afrocentricity Internacional, 2012.

MELO, Maria de Lourdes Ramos. **Educação escolar e tradições no quilombo São José da Serra Valença/RJ: um encontro de saberes na perspectiva da lei 10.639/03**. Dissertação de mestrado em Educação, Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2018.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Dayse Cabral de. **Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. Publicação Étnico Racial. Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 197–218.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 181-196.

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 277–297.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, ano 3, n. 11, novembro, 2010. - ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

OLIVEIRA, Renildes de Jesus Silva de. **O que é Deus e o que não é de Deus: docentes evangélicos e o ensino das culturas africanas afro-brasileiras nas escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2018.

ORIANI, Angélica Pall. Primeiros rascunhos: aproximações entre Michel de Certeau e a História do Tempo Presente. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 22, p. 316 - 338, set./dez. 2017.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. Afrocentricidade como um novo paradigma In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 129-146.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31, p. 119-135, mai.-out./2019.

REIS, Maria da Conceição do. **Educação, Identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. Publicação Étnico Racial. Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Claudilene Maria. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **INTERRITÓRIOS** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR. v.2, n.3, pp. 78 – 101, 2016a.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras:** a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Tese de doutorado. Recife Universidade Federal de Pernambuco, 2016b.

SILVA, Claudilene Maria. **Professoras Negras:** identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas.** Tese de doutorado, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista Educação.** Campinas: PUC-Camp., 2016: pp. 255-261.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2003). **Aprender a conduzir a própria vida:** dimensões do educar-se entre afrodescendentes e povo negro. In: SILVÉRIO, Valter Roberto.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.) **De preto a afrodescendente:** trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlo: EdUFSCar, pp. 181-199.

SILVA, José Bento Rosa da. **Cadernos de História:** História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. Publicação Étnico Racial. Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639.

SOUZA, Edilson Fernandes de. **Representações de Afro-Brasileiros:** depoimentos de dançarinos-atores. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SOUZA, Edilson Fernandes de; REIS, Maria da Conceição dos. Menezes, Vilde Gomes de. Política de Educação das Relações Etnicorraciais: Especificidades e caminhos da legislação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 08-30, jan./jun.2013

TEMBE, Antônio. BUSSOTTI, Luca. A homossexualidade na concepção afrocentrista de Molefi Kete Asante: entre libertação e opressão. **Revista Ártemis**, v. XII, n. 1, p. 15-24, jan-jun, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado:** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Cópia do convite e link do formulário google

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Recife, 03 de setembro de 2019.

Aos estudantes da primeira turma Educação das Relações Étnico-Raciais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – ERER/PPGE/UFPE.

Caro colega, eu, **Cledson Severino de Lima**, mestrando em Educação do PPGE/UFPE, estou realizando a pesquisa: TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR AFROCENTRADO PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO. Venho lhe convidar para ser colaborador (a) desta pesquisa através do preenchimento deste formulário e, posteriormente, com a narrativa de sua história de vida com a temática étnico-racial.

O objetivo desta pesquisa é analisar a Educação da População Negra brasileira identificando a perspectiva de educação afrocêntrica através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Mestrando: Cledson Severino de Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis

LINK PARA ACESSO AO FORMULÁRIO

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdHbiapBSdRLVEybXvbDGPJOc5TsmYkLHt3Wndi0S0xdRQyXw/viewform>

APÊNDICE B

Cópia do roteiro de entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Pesquisa: TEORIA DA AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO: UM OLHAR AFROCENTRADO PARA A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO.

Objetivo: Analisar a Educação da População Negra brasileira identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Pesquisador: Cledson Severino de Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis

ROTEIRO DE ENTREVISTA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Nº da entrevista: _____	Data: ____/____/____ Hora: _____
Local: _____	
Nome do entrevistado: _____	
Nome ou pseudônimo para identificação da entrevista? _____	
Endereço profissional: _____	
Telefones: _____	
E-mail: _____	

QUESTÃO:

Atendendo o objetivo da pesquisa em analisar a Educação da População Negra brasileira identificando a perspectiva de educação afrocentrada através das narrativas de história de vida

de estudantes negros e negras da Pós-Graduação em Educação da UFPE, qual é a narrativa de sua história de vida destacando:

Na sua trajetória escolar, considerando ensino infantil, fundamental, médio e superior:

A – LOCALIZAÇÃO PSICOLÓGICA/SOCIAL E CULTURAL NA VIDA ESCOLAR

- 1) Qual/ais fato/os da sua vida escolar, acadêmica influenciou para sua identificação enquanto negro/a
- 2) Qual/ais fato /os da sua vida escolar, acadêmica você se sentiu, enquanto negro/a, desvalorizado
- 3) Você sofreu alguma agressão verbal, moral ou física na escola por ter consciência do seu pertencimento racial? Pode relatar?
- 4) Como se dava sua participação nas atividades culturais desenvolvidas na escola?
- 5) Em que momento (lugar/acontecimento) você considera como crucial para o despertar da sua consciência negra? Conte-nos um pouco desse momento.

B – CENTRALIDADE/MARGILANIDADE DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

- 1) Pelo fato de ser negro/a que fatos marcou sua vida escolar e acadêmica?
- 2) Você pode nos contar quais vivências escolar valorizavam o povo negro?
- 3) Alguma experiência escolar ajudou a construir sua consciência negra? Qual?
- 4) Em qual momento sua consciência negra foi utilizada como exemplo para outros estudantes negros?
- 5) Em algum momento na escola você foi impedido de expressar sua negritude?
- 6) Em seu processo educacional houve depreciação da cultura e pessoas negras?

C – AGÊNCIA/AS AFROCENTRADA/AS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

- 1) Qual experiência educativa ajudou a construir sua consciência coletiva enquanto integrante do povo negro?
- 2) Se participante de movimentos sociais/coletivos/ONG's, em que medida foi importante em sua formação educacional?
- 3) Em algum momento do seu percurso escolar você colaborou no despertar de consciência negra de outros estudantes negros/as?
- 4) Quais processos educacionais ajudou a afirmar seu pertencimento racial nos aspectos pessoal e em grupo (familiar, escolar e social enquanto pertencente ao povo negro)?

- 5) Depois de tudo que você vivenciou na escola e/ou movimento sociais e na sua formação, como você percebe/ver sua vida individual e coletiva?

APÊNDICE C

Termo de consentimento da entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA

Declaração de consentimento

- Li as informações contidas neste documento antes de assinar
- Confirmo que recebi uma cópia deste formulário
- Compreendo que sou livre para retirar minha participação da pesquisa em qualquer momento
- Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar como voluntário desta pesquisa

Assinatura do colaborador/a

Data e Local