

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**ARIANE KWANZA TENA  
(ARIANE DA SILVA)**

**PSICOLOGIA PRETA E AFETOS:  
educação e infância em afroperspectiva**

**Rondonópolis**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**ARIANE KWANZA TENA  
(ARIANE DA SILVA)**

**PSICOLOGIA PRETA E AFETOS:  
educação e infância em afroperspectiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis, na linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Sussel Mariano. Coorientador: Prof. Dr. Renato Nogueira (UFRRJ).

**Rondonópolis**

**2020**

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano**  
**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Presidente da Banca/Orientadora**

---

**Prof. Dr. Renato Nogueira**  
**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Coorientador**

---

**Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado**  
**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Examinadora Interna**

---

**Prof. Dr. Gabriel Swahili**  
**Universidade Federal da Bahia**  
**Examinador Externo**

---

**Profa. Dra. Elni Elisa Willms**  
**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Examinadora Suplente**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S586p Kwanza Tena, Ariane.  
Psicologia preta e afetos : educação e infância em afroperspectiva / Ariane Kwanza Tena. -- 2020  
65 f. ; 30 cm.

Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano.  
Co-orientador: Renato Noguera.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. 2. Racismo. 3. Afroperspectiva. 4. Educação. 5. Infância. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**

***Dedico à minha ancestral, matriarca e protetora  
Ferbônia, minha vó. Dedico a todos os ancestrais  
vivos e mortos.***

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Maria e ao meu pai Genildo, por terem sido resistência e quebrado o ciclo ao não desistirem de nossa família.

Ao meu irmão Arthur, meu primeiro amigo dessa vida. Meu amor por você me ensina sobre a vida todos os dias.

À minha avó Ferbônia, por ser minha referência de mulher, valores, força e inteligência. Obrigada por me guiar e guardar até hoje.

Às minhas irmãs que escolhi em vida, Lillian e Camila, por cuidarem de mim e estarem comigo nos melhores e piores momentos.

Ao meu irmão de coração Samuel, por nunca ter soltado minha mão.

À minha irmã de alma Janaína, nossa cumplicidade é anterior e posterior a essa vida.

Ao meu afilhado Bruno, parte dessa escrita é reflexo do amor que sinto por você.

A toda minha família carnal que amo e me orgulho, e que me inspiram a pensar sempre coletivamente.

Ao William, meu preto, quem em seus braços recarrega minhas energias todas as noites e que traz leveza para minha batalha diária.

Ao Thales e à Iza, que não me deixaram desacreditar na minha potência intelectual.

Ao Bob e à Lua, por proporcionarem a compreensão de que comunicação, amor e inteligência transcendem a espécie.

À minha orientadora Carmem, por escolher enfrentar essa caminhada ao meu lado desde a graduação. Por ser tão humana e exemplar.

Ao meu orientador e irmão Renato, pela inspiração diária sobre intelectualidade, família e compromisso.

À Capes pela concessão de bolsa, que possibilitou a realização deste estudo.

À banca, Raquel e Gabriel, pelas considerações na qualificação, pela disponibilidade e sensibilidade sobre a importância e desafios desta pesquisa.

Ao irmão Gabriel Swahili, especialmente, pelo comprometimento com o nosso povo, e pela postura exemplar que educa e inspira todos os nossos irmãos ao redor.

A todos meus irmãos e irmãs, que não desistiram de nosso destino. Do guerrilheiro, intelectual, ao pai e mãe de família. Sigamos em frente!

## RESUMO

A problemática do racismo na sociedade brasileira se desvela como um problema estrutural que acomete todos os setores sociais, inclusive, o sistema educacional. A população estudantil que enfrenta os maiores índices de evasão e de baixo rendimento escolar é composta majoritariamente por afrodescendentes. Práticas de supressão dos povos oprimidos, negros e indígenas, no período colonial são heranças que culminam no cenário de desigualdades educacionais e sociais da atualidade, pois além da evasão escolar, os números de letalidade entre jovens negros apresentam números alarmantes. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e da Lei 11.645/2008, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial da rede de ensino, são expressões de uma política que visa reduzir a desigualdade racial pela transformação do ensino em suas bases curriculares. A partir dessas evidências, questiono se as relações afetivas interpessoais interferem na manutenção do racismo escolar entre e contra crianças negras. Para tanto, a metodologia abordada nesta dissertação perpassa a Narrativa Afrocêntrica que visa compreender a ontologia do negro no território brasileiro desde sua ancestralidade africana pré-colonial até a atualidade, através de uma análise bibliográfica que passa pela tríade: psicologia, educação e racismo. As análises indicam que as crianças negras podem ser tratadas a partir de sua cosmogonia, que é também da ordem da sensibilidade e não apenas da racionalização. A dimensão da cura contra o auto-ódio está na dimensão das relações humanas. Esta dissertação sustenta a proposição de que o afeto em afroperspectiva é um caminho da pedagogia do sensível, tendo como horizonte ético a *Mapenzi Huponya*, que visa pensar a restauração comunitária do povo negro pela restauração do amor.

**Palavras-chave:** Psicologia. Racismo. Afroperspectiva. Educação. Infância.



## **ABSTRACT**

The problem of racism in Brazilian society is revealed as a structural problem that affects all social sectors, including the educational system. The student population that faces the highest dropout rates and low school performance is mostly composed of people of African descent. Practices for suppressing oppressed peoples, blacks and indigenous peoples, in the colonial period, are heritages that culminate in the current scenario of educational and social inequalities, since, in addition to school dropout, lethality figures among black youths present alarming numbers. The promulgation of Law nº 10.639 / 2003, which deals with the curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, and of Law 11.645 / 2008, which alters the Guidelines and Bases from National Education for inclusion in the official curriculum of the school network, the mandatory theme "History and Afro-Brazilian and indigenous culture" are expressions of a policy that aims to reduce racial inequality by transforming teaching in its curricular bases. Based on this evidence, I question whether interpersonal affective relationships interfere in maintaining school racism between and against black children. To this end, the methodology addressed runs through the Afrocentric Narrative that aims to understand the ontology of black people in Brazilian territory from their pre-colonial African ancestry to the present, through a bibliographic analysis that goes through the triad: psychology, education and racism. The analyzes indicate that black children should be treated based on their cosmogony, which is also of the order of sensitivity and not only of rationalization. The dimension of healing against self-hatred is in the dimension of human relationships. This dissertation supports the proposition that affection in afroperspective is a path of the pedagogy of the sensitive, having Mapenzi Huponya as an ethical horizon, which aims to think about the community restoration of the black people through the restoration of love.

**Keywords:** Psychology. Racism. Afroperspective. Education. Childhood.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1**

**A construção do objeto de pesquisa..... 12**

1.1 Narrativa Afrocêntrica e a Afroperspectiva: os trilhos metodológicos .... 16

### **CAPÍTULO 2**

**O percurso da diáspora africana no Brasil..... 22**

2.1 Compreendendo a maafa..... 26

2.2 A maafa no Brasil..... 28

### **CAPÍTULO 3**

**Afetividade e o ocidente: uma perspectiva vigente..... 31**

### **CAPÍTULO 4**

**Psicologia Preta, infância e afetividade ..... 34**

4.1 Psicologia Preta: a educação do eu..... 34

4.2 Psicologia Preta e o complexo de dependência do colonizado..... 37

4.3 Sakhu Sheti: Psicologia Preta e a retomada de consciência ..... 42

4.4 Alguns sentidos raciais do afeto na infância..... 46

4.5 Alguns sentidos restauradores do afeto na infância..... 49

4.6 Os sentidos da afetividade na comunidade..... 51

### **CAPÍTULO 5**

**Mapenzi Huponya: afetividade em afroperspectiva ..... 54**

5.1 Afetividade como cura..... 54

5.2 Mapenzi Huponya: uma orientação afroperspectivista pedagógica para o sensível..... 56

**Considerações sobre a travessia ..... 60**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 62**



## CAPÍTULO 1: A construção do Objeto de Pesquisa

*“se wo were fi na wosan kofa a yenki”  
não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu  
Provérbio Afrikano do povo Akan*

Para compreender o objeto dessa pesquisa que dialoga sobre as relações raciais e infância, é necessário compreender alguns aspectos sobre o povo africano da diáspora<sup>1</sup> em sua totalidade no Brasil, até focarmos na infância e as relações raciais nesse mesmo contexto. Pretendemos contemplar tal narrativa ao longo de todo o estudo. Destacamos que o uso da primeira pessoa no plural, neste texto, refere-se a uma noção coletiva de construção histórica e subjetiva na afroperspectiva. Uma episteme em que passado e futuro estão conectados. Ancestrais vivos e mortos possibilitaram e contribuíram para essa escrita.

Para postular uma concepção de “pessoa” e “sociedade” que admitimos no campo epistêmico no contexto científico brasileiro, requer, necessariamente, considerar a composição étnico-racial de sua população. Num país em que, em 2015, os descendentes africanos representavam 54% do total da população, os indicadores sociais apontam que entre a população mais pobre do país, três em cada quatro são pessoas negras. Ainda podemos citar que das pessoas com os 10% menores rendimentos econômicos, 75% são negros. Somente 12,8% da população de negros chegaram ao nível superior, enquanto esse acesso foi de 26,5% para a população branca. Os dados revelam também que as pessoas negras têm maior probabilidade de viver em lares em condições precárias, sem acesso simultâneo à água, esgoto e coleta de lixo, em comparação com a população que se declara branca. As crianças negras são as que mais residem em domicílios com insegurança alimentar (43,1%), em todos os seus graus (IBGE, 2016).

---

<sup>1</sup> Definindo a centralidade política recorrerei aos termos “Africano”, “Africano da diáspora” e “Diáspora Africana” para falar sobre o povo negro no território brasileiro, isto é, pardos e pretos, segundo o IBGE. Assim como Nah Dove, “utilizo o termo *Africano* para definir povos Africanos e sua diáspora, porque há uma crença de que nós, apesar de nossas experiências diferentes, estamos ligados à nossa memória cultural e espiritualidade Africana e podemos a qualquer momento nos tornarmos conscientes de sua importância para nossa Africanidade e futuro” (DOVE, 1993, p. 4, grifos da autora).

Esses dados revelam o resultado efetivo de um projeto de branqueamento e de segregação racial que perpassou a colonização do Brasil e paira, até hoje, nos planos simbólico e estrutural. Universalizar os sujeitos no discurso é herança das políticas de miscigenação que tiveram como ímpeto o incentivo da imigração europeia para o embraquecimento da população brasileira não só no fenótipo, mas também de berço civilizatório, que foram protagonizadas pelos movimentos culturais e intelectuais eurocêntricos (NASCIMENTO, 1978).

A sociedade dominante no Brasil praticamente destruiu as populações indígenas que um dia foram majoritárias no país; essa mesma sociedade está às vésperas de completar o esmagamento dos descendentes africanos. As técnicas usadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o mero uso das armas, às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama assimilação, outra hora aculturação ou miscigenação; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, etc., etc., etc. Com todo esse cortejo genocida aos olhos de quem quiser ver, ainda há quem se intitule de Cientista social e passe à sociedade brasileira atestados de "tolerância", "benevolência", "democracia racial" e outras qualificações virtuosas dignas de elogios (NASCIMENTO, 1978, p. 107, grifos no original).

As lutas antirracistas no Brasil perpassam por dois grandes eixos: reconhecimento e redistribuição. O primeiro, refere-se ao campo simbólico e o segundo, ao campo material. O campo simbólico pode operacionalizar de modo explícito ou implícito e está presente na ideia, que foi naturalizada, de que brancos são superiores aos demais grupos étnicos, inclusive e principalmente em relação aos negros e indígenas<sup>2</sup>. A dimensão simbólica do racismo deriva de uma culturalização colonialista que evidência a narrativa eurocêntrica como universal e apaga a contribuição e autonomia de outros povos, resultando numa construção subjetiva alienada na experiência do outro. Conforme elucida Sueli Carneiro (2005), a dimensão simbólica do racismo possui uma:

[...] dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, o foco é na questão racial atrelada aos africanos da diáspora no território brasileiro.

negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc (CARNEIRO, 2005, p. 324).

No plano material estão as questões de acesso às riquezas socialmente produzidas, expressão de segregação de negros e indígenas em termos econômicos e sociais, que fazem parte de um projeto de exclusão que se iniciou no período colonial e pós-abolição, apartando-os de condições mínimas para o bem-viver como, por exemplo, o direito à terra. Separamos em dois campos para a compreensão teórica, mas os campos material e simbólico agem de modo dialético e constituem a práxis do racismo. Por isso,

[...] ao conceber o racismo também em sua dimensão material, parece-me um equívoco considerar-se que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. É possível conceber ações racistas que redundam em discriminação contra os negros, sem que se expressem preconceitos contra negros. Ao se alocarem verbas insuficientes para a creche pública de qualidade, mesmo que não seja ação específica contra negros, a insuficiência terá impacto na manutenção das desigualdades materiais-estruturais e simbólicas contra negros (BENTO, 2002, p. 97).

Considerando a dimensão material, é necessária a compreensão de que a maioria da população que está em situação de vulnerabilidade em todas as categorias sociais e econômicas, é do povo negro. É recorrente a utilização de muitos eufemismos para se referir à pobreza como uma questão estritamente de classe, mas historicamente, a construção de desigualdades foi balizada numa prerrogativa racial mesmo após o período pós-abolição (BENTO, 2002). Portanto, ao utilizarmos doravante o termo “projeto” para nos referir ao racismo, remetemo-nos a uma linha de coerência política desde o período colonial que articula o povo africano da diáspora nas linhas da marginalidade social e assimilação cultural.

Os movimentos negros que tiveram ênfase no final dos anos 1970 foram sustentados pelas expressões nacionalistas e de esquerda. Esse período foi marcado por reivindicações de identidade que observou na afirmação cultural, um mecanismo de resistência à homogeneização eurocêntrica atrelada à deturpação do ser negro em indicadores depreciativos forjados por esse projeto político. Foi

durante esse período que a<sup>3</sup> educação institucional começou a assumir um papel fundamental no processo de reorganização identitária do africano na diáspora brasileira. Marcelo Paixão (2008), ao analisar o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais, assevera que:

O espaço escolar representa o nosso ponto de partida para a compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação. De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos (PAIXÃO, 2008, p. 70).

A escola, desde o ensino básico, educa para os papéis sociais que cada pessoa irá desempenhar e assimilar estruturalmente na sociedade a partir das categorias fenotípicas que ocupa, demarcando, assim, as primeiras delimitações de desigualdades (PAIXÃO, 2008). Desse modo, os currículos pedagógicos das instituições de ensino demarcam o projeto de sociedade e de formação cidadã com os quais estão comprometidos. Os parâmetros curriculares são os que, teoricamente, resguardam a efetividade da formação a partir de determinadas perspectivas teóricas garantindo, assim, os conteúdos e epistemologias base da formação, independente da filiação de pesquisa individual de cada professor. Em outras palavras, os currículos pedagógicos são dispositivos que irão demarcar as bases dos discursos e práticas que irão permear a vida acadêmica entre professores e alunos (NOGUERA, 2014).

Entretanto, a escola privilegia o saber eurocêntrico como base epistêmica (NASCIMENTO, 2009; CAVALLEIRO, 2017; NOGUERA, 2014; ASANTE, 2009). Há uma crença abstrata sobre o ser humano padrão, pensado a partir de um referencial de branquitude<sup>4</sup>, e essa percepção implica diretamente no modo como as diferenças étnico-raciais serão abrigadas dentro da instituição escolar (PAIXÃO, 2008). A partir disso e sustentados por vários estudos (CAVALLEIRO, 2017; PAIXÃO, 2008;

---

<sup>3</sup> Compreendemos os terreiros, rodas de samba e de capoeira, por exemplo, como espaços orgânicos de educação e promoção de agência para o povo africano da diáspora, entretanto, falamos dos processos institucionais nesse momento.

<sup>4</sup> É um campo de estudo que busca colocar o branco como categoria e sujeito de análise sociológica. É possível inferir, assim, comportamentos raciais ligados a este grupo no escopo da opressão racista anti-africana, por exemplo (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2014).

HOOKS, 2010; NASCIMENTO, 2009; NOGUERA, 2014; NUNES, 2000), podemos afirmar que a escola é o principal espaço em que a criança sofrerá o racismo institucionalizado.

A crença de que existe apenas a narrativa ocidental para compreender a realidade reverbera na dimensão interpessoal das relações na dinâmica do ensino. Professores e demais profissionais de apoio encaram a criança negra como inferior intelectualmente. A criança negra é privada de afeto, atenção e promoção de seu potencial desde o início de sua vida escolar (HOOKS, 2015). Esse cenário opressivo é promotor de diversos sofrimentos psíquicos e problemas relacionados à aprendizagem (PAIXÃO, 2008; FANON, 2008; NUNES, 2000). E é no campo das relações afetivas que pretendemos trazer proposições neste estudo.

Desse modo, os processos raciais no Brasil operam de modo dialético entre o simbólico e o estrutural. Além das condições estruturais sistematicamente vigentes, há uma série de crenças culturais instauradas e mantidas socialmente, aquém de qualquer legitimidade factual. Discutir sobre a infância negra requer sensibilidade para diversas variáveis indissociáveis que acarretam na problemática do genocídio do povo negro. Algumas dessas variáveis passam pela relação entre escolarização e racismo e servem como pilares complementares (estrutural e simbólico) na base da internalização das concepções enviesadas entre brancos e pretos, que subalternizam o segundo grupo.

### **1.1 Narrativa Afrocêntrica e a Afroperspectiva: os trilhos metodológicos**

Uma possível saída epistêmica para os povos africanos da diáspora brasileira é uma derivação do paradigma acadêmico desenvolvido por Asante, no final do século XX, denominado “Afrocentricidade”. A “Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses” (ASANTE, 2009, p. 93). Primordialmente, existem dois conceitos essenciais para o enegrecimento do paradigma afrocêntrico: localização e agência.

Nas palavras de Asante, a “localização, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado



momento da história” (2009, p. 96). Pode-se dizer que uma pessoa oprimida, por exemplo, está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências de seu opressor. A localização dos indivíduos no espaço onde existem é determinante para entender a posição que estes mesmos indivíduos ocupam. Isso fica mais que evidente no caso de toda a história indígena, que fora descartada ao rotular a chegada da marinha portuguesa no Brasil como “descoberta”, bem como dos milênios de história da civilização negra de África, em que os africanos foram reduzidos a apenas “ex-escravos” ou “descendentes de escravos”.

Assim, é notório que esse mesmo sentido de localização é utilizado em estudos feministas, ao compreenderem a concepção de mulher como uma construção do outro subordinado ao universalismo do homem. A discussão epistemológica dos estudos feministas, assim como os raciais e suas ontologias, aponta para a mesma problemática que busca superar um modo estático e cartesiano de produzir conhecimentos identitários e filosóficos.

Por seu turno, a teoria da afrocentricidade postula que nunca se deve desconsiderar o território das narradoras de teorias e sistemas de pensamento e que, no caso de pessoas africanas/afro-diaspóricas, estarem centradas significa localizar-se dentro de sua própria história, a partir de sua cultura. Tal perspectiva descarta terminantemente a noção de que a história dos povos africanos/afro-diaspóricos deve ser relatada a partir do projeto de escravização da modernidade europeia impetrado entre os séculos XV e XIX (NOGUERA, 2010; ASANTE, 2009; MAZAMA, 2009).

A compreensão da localização perpassa as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos e sua posição central do desenvolvimento da práxis cotidiana. No que diz respeito à infância, as culturas africanas percebem a criança totalmente diferente da cultura ocidental, sobretudo na dimensão política e social, entretanto, ainda são majoritárias a consideração da historicidade ocidental nos estudos sobre a infância.

O outro conceito essencial do paradigma afrocêntrico é a agência, que corresponde à capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana (ASANTE, 2009). A agência chama as pessoas para protagonizarem suas trajetórias históricas e sua ancestralidade africana. Para Asante, as pessoas africanas/afro-diaspóricas devem tornar-se “agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais” (2009, p.

95). Um tipo de reorientação e recentralização que abandona as situações de vítimas e dependentes que foram impingidas aos povos africanos/afro-diaspóricos. É válido notar que a Afrocentricidade não é uma tentativa de enegrecer o eurocentrismo, tal como é ressaltado por Asante:

[...] deve-se enfatizar que afrocentricidade *não* é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não humano. O que explica porque alguns acadêmicos e artistas afrodescendentes se apressam por negar e recusar sua negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal. Conforme Woodson, elas e eles se identificam e preferem a cultura, a arte e linguagem europeia no lugar da cultura, arte e linguagem africana; elas e eles acreditam que tudo que se origina da Europa é invariavelmente melhor do que tudo que é produzido ou os assuntos de interesse do seu próprio povo (ASANTE, 2014, p. 171-172, grifos do autor).

Neste sentido, a Afrocentricidade se faz um paradigma enquanto abrange aspectos éticos, raciais, psicológicos, econômicos, históricos, ontológicos e epistemológicos ao compor outra ótica sobre a qual percebemos o povo africano e sua diáspora, base do escopo metodológico deste estudo. Assim, por seu turno, a Afroperspectiva desenvolvida por Noguera (2010, 2011, 2012, 2017a, 2017b, 2017c, 2019) e Noguera e Barreto (2018), surge no Brasil com o mesmo propósito de agência e localização da Afrocentricidade, mas contemplando o cosmo sentido de crianças negras e indígenas desse território.

Pensar em afroperspectiva no Brasil é, também, atender a demanda da Lei Federal 10.639/03<sup>5</sup>, que especifica a necessidade das escolas modificarem seu Projeto Político Curricular e regimento interno, buscando propor ações e estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento dos conteúdos das culturas e histórias indígenas e africanas do continente e da diáspora. Procuramos sempre reconhecer

<sup>5</sup> BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639). Acesso em 17 de mar de 2020.

a importância e a urgência da problemática indígena nesse enredo, mas iremos nos ater à questão africana neste trabalho.

Um dos objetivos principais da Afrocentricidade é a busca por autodefinição positiva e assertiva para os povos africanos. O percurso dessa busca deve refletir a ontologia, a cosmologia, a estética, dentre outras categorias que reorganize a espiritualidade africana na base de sua produção de conhecimento (ASANTE, 2014). Segundo Mazama (2009), o método afrocêntrico, em específico, deve fornecer essa integração do mundo físico e espiritual, e se desvela como o maior desafio dentro de uma cultura positivista de ciência.

Norman Harris, em particular, destaca que o conhecimento afrocêntrico é validado por uma combinação de compreensão histórica e intuição, ou seja, que o conhecimento é ao mesmo tempo racional e supracional. Além disso, em concordância com o fato de que o objetivo último da Afrocentricidade é a libertação dos africanos, a metodologia afrocêntrica deve gerar um conhecimento que os liberte e lhes traga empoderamento (MAZAMA, 2009, p. 123).

A metodologia adotada neste estudo perpassa pela Narrativa Afrocêntrica (MAZAMA, 2009) que visou compreender aspectos pedagógicos, psicológicos e de escolarização a partir da ontologia do negro no território brasileiro, desde sua ancestralidade africana pré-colonial até a atualidade. Por meio de uma análise bibliográfica e de produções do conhecimento que perpassam sobre a tríade: a) Psicologia: ASANTE (2009; 2014), NASCIMENTO (2018), ANI (1994), AKBAR (1975; 1998), FANON (2008), NOBLES (2009), SOME (2007); b) Educação: BENTO (2002), PAIXÃO (2008), NOGUERA (2010, 2011, 2012, 2017a, 2017b, 2017c, 2019), CAVALLEIRO (2017), NUNES (2017), SANTOS (2015) e c) Racismo: NASCIMENTO (1978), CARNEIRO (2005), MAZAMA (2009), DIOP (1974), HOOKS (2010), OYEWUMI (2017), MOORE (2007), MOURA (1993), selecionamos os principais autores que dialogam com a problemática posta em diálogo neste estudo.

Utilizando o conceito de *maafa*<sup>6</sup>, denominação dada a escravidão como a grande tragédia e ruptura para o legado africano, que culminou em miséria e destruição para o povo negro, esta dissertação analisa a influência do afeto na constituição psíquica da criança negra a partir de autores do campo da educação,

---

<sup>6</sup> Palavra de origem Kiswahili que significa holocausto africano, desastre, grande tragédia a partir da escravidão, conceituado por Marimba Ani (1994).

história, filosofia e psicologia que têm epistemologias centralizadas na agência africana.

De forma resumida, então, os princípios metodológicos da africalogia são os seguintes: toda investigação deve ser determinada pela experiência africana; o espiritual é importante e deve ser colocado no lugar devido; a imersão no sujeito é necessária; o holismo é um imperativo; deve-se confiar na intuição; nem tudo é mensurável porque nem tudo que é importante é material; o conhecimento gerado pela metodologia afrocêntrica deve ser libertador (MAZAMA, 2009, p. 123).

A relação entre crianças e educação em afroperspectiva, proposta neste estudo, ultrapassa uma categoria analítica sociológica, tratando-se, principalmente, sobre uma sensibilidade em relação à vida e ao mundo. Essa sensibilidade é o que foi conceituado por Noguera e Barreto como infancialização: “nossa tese é simples: o que há de mais notável em educar é justamente produzir infancialização” (2018, p. 627).

Esta dissertação parte do pressuposto de que podemos encontrar na infância sentidos para compreender a realidade fora da perspectiva universalista e unilateral ocidental. Infancialização, portanto, é um princípio ético da afroperspectiva que é guiado pelo compromisso de incluir vozes africanas e ameríndias na área dos debates filosóficos sobre educação:

A afroperspectividade opera articulando as possibilidades advindas de todos os sentidos para apresentar o mundo. De modo que não se trata de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo. Daí, numa sinestésica articulação de sentidos de mundo, encontramos caminhos para nossa hipótese: espiritualidades e políticas que reestabeleçam laços com a Infância (NOGUERA, 2019, p. 129).

No esteio metodológico da análise bibliográfica, utilizamos a narrativa afrocêntrica como modo de elevar os povos africanos do continente e da diáspora, considerando a base teórica afroperspectiva em seu aspecto ético-filosófico da infancialização. Assim, pretendeu-se versar sobre o afeto como uma orientação didática afroperspectivista necessária para combater o racismo escolar. A escolha de falar sobre afeto em afroperspectiva se dá por uma urgência de deslocar os olhares da razão ocidental sobre essa temática para a sensibilidade africana (OYEWUMI, 2017) e, nesse sentido, cabe destacar que a “afroperspectividade

significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais” (BARRETO; NOGUERA, 2018, p. 628).

Desse modo, não é possível descrever um procedimento objetivo, como apregoam as lógicas positivistas, para replicação do levantamento e análises deste estudo. Não estamos tratando de um fenômeno objetivo, mas do resultado de trajetórias individuais e coletivas, que através de pesquisas, trabalhos, sensações e resistências iniciadas antes mesmo de nossa inserção nos meios formais de escolarização, compõem bases epistemológicas que nos propiciaram as ferramentas necessárias para tentar compreender por análises e transformar por ações a realidade que nos rodeiam.

## CAPÍTULO 2: O percurso da diáspora africana no Brasil

A história do negro brasileiro<sup>7</sup> é a história dos descendentes africanos que foram sequestrados e escravizados nesse território. O entendimento da cosmogonia das culturas e dos modos de se viver do povo afro-brasileiro requer, inicialmente, que compreendamos a cosmogonia presente no berço civilizatório africano. Essa elucidação é primordial no percurso metodológico da narrativa afrocêntrica adotada nesta pesquisa.

O intelectual Cheikh Anta Diop<sup>8</sup> foi responsável por comprovar, através de pesquisas refinadas, a origem negro-africana da civilização egípcia, bem como a origem africana da civilização no mundo. Entre grandes descobertas, ele explicitou como o atribuído “milagre grego” da filosofia teve sua origem nas margens do Vale do Rio Nilo. Alguns filósofos como Tales, Pitágoras, Sólon, Eudócio, Anaximandro e Platão dedicaram anos de estudos da filosofia africana no Kemet<sup>9</sup> (DIOP, 1974).

Entre algumas teses do autor, no livro *A Origem Africana da Civilização – Mito ou Realidade*, Diop (1974) postula que houve dois grandes berços civilizatórios no mundo: o do norte, ligado ao Ocidente e o do sul, ligado à África. Ele faz distinções culturais, políticas e ontológicas entre os dois berços que foram constituídos, desde o princípio de sobrevivência atribuído nas condições climáticas daquelas regiões até as ressonâncias comportamentais mais sofisticadas como é a organização política, sendo a civilização ocidental proveniente de um território frio, pouco fértil e hostil e a civilização africana de um território quente, fértil e harmonioso.

O berço do desenvolvimento humano Afrikano<sup>10</sup> foi marcado pelo alto nível da agricultura, caracterizado por uma vida política matriarcal, pela solidariedade

---

<sup>7</sup> O sentido de “brasileiro” neste texto refere-se a uma noção de localização geográfica e não de localização e de agência psicológica, conforme postulado por Asante (2009). Ou seja, não revogamos um sentido nacionalista de pertencimento.

<sup>8</sup> Diop foi um historiador, químico, linguista, antropólogo e político senegalês, considerado um dos maiores intelectuais pelo povo Africano do continente e da diáspora e, também, um dos maiores expoentes da luta pan-africanista e da libertação africana moderna.

<sup>9</sup> Nome ancestral para o país Egito que significa “Terra Negra”.

<sup>10</sup> Em determinados contextos, o nome África e seus derivados aparecerão como “Afrika” respeitando a grafia de algumas línguas africanas banto como o Ksiswahili.

familiar, ligação espiritual e científica com a natureza, pelo comunitarismo e xenofilia, sedentarismo e a valoração da mulher em todas as esferas sociais.

O berço meridional confinado ao continente africano em particular caracteriza-se pela família matriarcal, pela criação do Estado territorial, por oposição à Cidade-Estado ariana, pela emancipação da mulher na vida doméstica, pela xenofilia, pelo cosmopolitismo, por uma espécie de coletivismo social tendo como corolário a quietude, chegando até à despreocupação em relação ao futuro, por uma solidariedade material de direito para cada indivíduo, e que faz com que a miséria material ou moral seja desconhecida até aos nossos dias; existem pessoas pobres, mas ninguém se sente só, ninguém está angustiado. No domínio moral, um ideal de paz, de justiça, de bondade, um otimismo que elimina qualquer noção de culpa ou de pecado original nas criações religiosas ou metafísicas. O gênero literário predileto é o narrativo – o romance, o conto, a fábula e a comédia (DIOP, 2014, p. 173).

Por seu turno, o berço do desenvolvimento humano ocidental foi marcado pelos resultados da hostilidade ambiental que teve como principais eixos o patriarcado, a propriedade privada, a xenofobia, o nomadismo, o distanciamento do homem em relação à natureza e a inferiorização da mulher nos arranjos sociais:

O berço nórdico confinado à Grécia e a Roma caracteriza-se pela família patriarcal, pela Cidade-Estado (entre duas cidades existia, afirma Fustel de Coulanges, algo de mais intransponível do que uma montanha); percebe-se facilmente que é no contato com o mundo meridional que os nórdicos expandiram a sua concepção estatal para se erguer ao nível da ideia de um Estado territorial e de um império. O caráter particular destas Cidades-Estado, no exterior das quais se era um fora da lei, desenvolveu o patriotismo no seu interior bem como a xenofobia. O individualismo, a solidão moral e material, a repugnância pela existência, toda a matéria da literatura moderna que, mesmo sob seus aspectos filosóficos, não representa outra coisa se não a expressão da tragédia de uma vida, cujo estilo remonta aos antepassados, constituem o apanágio deste berço. Um ideal de guerra, de violência, de crime, de conquistas, herdado da vida nómada, tendo como corolário um sentimento de culpabilidade ou de pecado original que representa o fundamento dos sistemas religiosos ou metafísicos pessimistas são o apanágio do mesmo (DIOP, 2014, p. 173-174).

Isso significa, sobretudo, que com o início da *maafa*, os africanos sequestrados levaram consigo a memória e a cosmogonia africana que possibilitaram a criação do que foi denominado como cultura afro-brasileira. Essa memória tem sido agredida, coibida, silenciada, criminalizada e assimilada de modo

sistemático há mais de quinhentos anos. Há, portanto, uma ruptura ontológica advinda do colonialismo que tem sido o foco de restauração para a emancipação do povo afro-brasileiro<sup>11</sup>.

Abdias do Nascimento<sup>12</sup> (1978) menciona que as relações de Kemet e os lorubas nos são especialmente importantes. A tese de Diop é a de que houve uma latinização de Horus<sup>13</sup>. A partir disso, é possível encontrar semelhanças na cosmogonia do Orixá, o que nos remete a memória como experiência científica e a ligação do afro-brasileiro com seus ancestrais mais antigos pela verificação de fatores como:

- 1) Uma similaridade ou identidade de linguagem;
- 2) Uma similaridade ou identidade de crenças religiosas;
- 3) Uma similaridade ou identidade de ideias e práticas religiosas;
- 4) Uma sobrevivência de costumes, lugares, nomes de pessoas, objetos, práticas, e assim por diante (NASCIMENTO, 1978, p. 22).

Com a chegada dos colonizadores neste território, o genocídio indígena foi o primeiro a ser iniciado, enquanto o africano teve sua mão de obra explorada, se constituindo como o primeiro trabalhador (pela leitura ocidental moderna) e o principal responsável, durante os três primeiros séculos, pela construção do que viera a se tornar o Brasil (NASCIMENTO, 1978). A historiografia hegemônica atribui à motivação da falsa abolição da escravatura para dois seguimentos: I) um apelo de transformação econômica social para o capitalismo e/ou por II) um princípio de humanização em prol das vidas africanas. Entretanto, o sentimento de liberdade africana e o desejo por uma sociedade livre fez com que diversas insurgências ocorressem e o nascimento dos quilombos se multiplicasse por todo o território

---

<sup>11</sup> Abdias do Nascimento utiliza do termo “afro-brasileiro” no mesmo sentido de africano diaspórico. Ele compreende a necessidade de se articular estrategicamente com a terminologia adotada pelos senso oficiais e sociais nos debates de políticas públicas.

<sup>12</sup> Foi poeta, ator, escritor, político, artista plástico e um dos percussores do panafricanismo no Brasil. Conceituou o “quilombismo” como marca de luta panafricanista nesse território desde Zumbi dos Palmares. Fundou o “Teatro experimental do negro” como marca na dramaturgia negra brasileira.

<sup>13</sup> Hórus (ou Heru-sa-Aset, Her'ur, Hrw, Hr, Hor-Hekenu ou Ra-Hoor-Khuit) era filho de Osíris e de Ísis na mitologia egípcia. Tinha cabeça de falcão e os olhos representavam o Sol e a Lua.



(MOURA, 1993). Quilombo é uma palavra Banto<sup>14</sup>, que quer dizer acampamento guerreiro na floresta.

Os africanos se recusaram a se submeter à escravidão durante todos os séculos de sua vigência e essa organização para uma sociedade livre, fez florescer um sentimento quilombista no imaginário pela liberdade e se perpetua em diversos significados de expressão comunitária afro-brasileira, conforme postula Abdias do Nascimento, ao conceituar o “quilombismo”, diz que este:

[...] se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba e gafieiras foram e são quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A esse complexo de significações, a essa práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo (NASCIMENTO, 2009, p. 203).

O quilombismo, nessa perspectiva, extrapola a noção pejorativa de ser um “território de fugitivos” denotado por algumas literaturas ocidentais, para um objetivo de nação autônoma para africanos diaspóricos. A experiência dos quilombos no Brasil exprime a possibilidade de uma sociedade organizada pela agência africana com um sistema político avançado e economicamente autônomo (NASCIMENTO, 1980). Exprime, também, uma relação ancestral entre humanos e natureza que realinha o sentido harmonioso, solidário e fraternal, tão caros na cosmogonia Afrikana.

---

<sup>14</sup> Banto refere-se a um tronco linguístico que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano. Refere-se, também, a uma civilização da África sul-equatorial. Muitos africanos desse território foram sequestrados e escravizados no Brasil e por isso é possível identificar diversos desdobramentos e tradicionais culturais nesse território.

A cooperação é a marca do trabalho, que tem como função a elevação comunitária e não a exploração e o acúmulo de riqueza. A mulher negra é colocada como figura de expressão social e as crianças são inseridas desde as primeiras idades como parte da ação coletiva. A quilombola Beatriz Nascimento<sup>15</sup> aponta que é possível perceber o quilombismo no Brasil pelas favelas, terreiros, rodas de samba, rodas de capoeira, lutas políticas, nas famílias negras e em qualquer organização negra que haja o princípio genuíno de liberdade e felicidade Afrikana.

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poder, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias da destruição (NASCIMENTO, 2018, p. 190).

Nas bases ontológicas do quilombo, encontra-se a epistemologia e a pedagogia necessária para se pensar ciência a partir da cosmogonia afrikana para afro-brasileiros. O quilombismo dá subsídios para construções sociais que rompem com as relações de dominações vigentes sem incorrer a uma assimilação de movimentos políticos estrangeiros<sup>16</sup> que não refletem a construção histórica da diáspora. Entre tantos compromissos que Abdias do Nascimento elenca para a organização quilombista, a priorização da criança se faz como fator primordial e a educação básica se desvela como o eixo de intervenção emergencial para o nosso contexto colonial.

## 2.1 Compreendendo a maafa

Considerando diálogos entre as diferenças ontológicas, como vimos através da perspectiva dos berços civilizatórios, vamos compreender o conceito de *Asili*,

---

<sup>15</sup> Maria Beatriz Nascimento (2018) foi uma historiadora, professora, roteirista, poeta e quilombola afro-brasileira. Ícone expoente na libertação pan-africana brasileira.

<sup>16</sup> Consideramos como estrangeiro qualquer movimento de interesse colonialista. Ou seja, modos de ser, pensar e agir que não corresponda a ontologia própria de um povo.

desenvolvido por Marimba Ani<sup>17</sup> (1994), para nos referenciar às matrizes de uma entidade cultural e de sentidos de mundo coletivo de grupos civilizacionais:

*Asili*, uma palavra Kiswahili que é usada de várias maneiras relacionadas para significar “começo”, “origem”, “fonte”, “natureza” (no sentido da “natureza” de uma pessoa ou coisa), “essência” e “princípio fundamental”. Ela também pode ser entendida como “semente” (isto é, origem) e “germe” (isto é, a fonte ou princípio iniciador do desenvolvimento). Todos esses significados se ajustam ao ideal que Eu estou tentando transmitir, e Eu tomei a liberdade de usar *asili* como um termo e de moldá-lo em uma ferramenta conceitual que a natureza deste presente estudo demanda (ANI, 1994, p. 38, grifos no original).

A autora demonstra que todo modo de vida de uma civilização tem uma predominância cultural, ideológica e que remete a padrões de relações sociais e psicológicas que serão o cerne na produção de realidades de vidas. Podemos estabelecer diálogos e identificar esses padrões Afrikanos e Ocidentais a partir das investigações apresentadas anteriormente por Cheikh Anta Diop (1978).

Outros dois conceitos fundamentais são *utamazwo* e *utamoro*, originados do termo *utamaduni* que tem um significado aproximado de cultura, *wazo* de pensamento e *roho* de vida espiritual. Desse modo, podemos refletir *utamazwo* como a estrutura da cultura e do pensamento cultural, a consistência ideológica, as práticas científicas e pedagógicas e *utamoro* do campo espiritual, ou seja, da personalidade coletiva dessa cultura, na qual melhor podemos empregar o exercício do *asili* (ANI, 1994). É importante a compreensão que, de modo prático, esses elementos agem de forma indissociáveis.

O *asili* é a semente que produz a força. A força é o *utamoro* de um povo. É a personalização coletiva do *asili* e representa a possibilidade de sua existência continuada. O *utamazwo* é a modalidade de pensamento na qual a vida mental do povo deve funcionar para que eles criem e aceitem a cultura do que é consistente com o *asili* original. *Utamaro* e *Utamazwo* são fenômenos extremamente poderosos na experiência europeia. Elas são juntas no *asili*, o princípio da cultura. Nem o caráter da *utamoro* europeia nem a natureza do seu *utamazwo* são alteráveis a menos que o *asili* mude. Entendida desta maneira, a cultura é o desdobramento dos princípios já implicados no processo original. Mas o conceito de *asili* não implica sua própria causa (ANI, 1994, p. 17).

---

<sup>17</sup> Marimba Ani é uma filósofa e antropóloga, que se dedica aos estudos Africanos e aos aspectos do colonialismo e da cultura europeia na vida dos povos negros-africanos.

Nesse sentido, ao exercer o domínio sobre a *utamahoro* de um povo, obtém-se a dominação do seu modo de agir e da sua cultura. Quando um povo é dominado pela lógica europeia, o ego europeu se expande. Temos aqui o dado já identificado por Diop (1978) sobre o berço do norte: a exploração e domínio fazem parte de seu *ethos*. Essa noção de poder por meio da exploração, domínio, cobiça e violência marca o que a Ani (1994) atribui como *asili* europeu. Podemos compreender que a premissa europeia “como segurança emocional é obtida por meio de controle material, a necessidade de satisfazê-la torna incessante o desejo de poder, isto é, a realização do *asili*” (ANI, 1994, p. 563). O *asili* europeu exige redefinir a *utamahoro* e a *utamawzo* em relações de poder que garantam sua soberania de dominação. Nessa lógica, a coerção física é apenas um modo de exercício de poder, uma vez que, ao capturar o espírito, se captura a cultura, e ao se capturar a cultura, se redefine a realidade.

Todo o sofrimento e estado de miséria ocasionado a partir da escravidão é o que Marimba Ani (1994) nomeia de “Holocausto Africano”, conceituado por ela como *maafa* no seu estudo célebre chamado *Yurugu*. O nome *maafa* é um termo em Kiswahili que significa grande desastre e o início do processo genocida ontológico e físico que se mantém instaurado (ANI, 1994). Podemos identificar essa dinâmica nas relações sociais no Brasil atual? Falaremos disso mais adiante.

## 2.2 A maafa no Brasil

As taxas de homicídios no Brasil apontam para um cenário de desigualdade de letalidade racial, que nos revela em termos práticos, como a *maafa* está instaurada nesse território. De modo geral, em relação às violências armadas, os índices do Atlas da Violência demonstram que em 2017<sup>18</sup>, 72,4% dos homicídios contra homens foram cometidos por armas de fogo e 53,8%, contra mulheres. Entre 2016 e 2017 o número de denúncias de homicídios contra a população LGBT aumentou 127%. A taxa de homicídios contra mulheres negras cresceu expressivos

---

<sup>18</sup> IPEA. Atlas da violência 2017. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Brasil-Atlas-da-Viol%C3%Aancia-2017.pdf>. Acesso em 17 de mar de 2020.

29,9%, enquanto de mulheres não negras 4,5%. Os dados apresentam que, apenas no ano de 2007, o índice de homicídios contra negros<sup>19</sup> foi de expressivos 75,5%, com maior incidência na região nordestina. Para a cada um não negro vítima de homicídio, 2,7 negros são mortos.

Os dados do mesmo relatório demonstram ainda que, de 2007 para 2017, essa porcentagem cresceu 33,1% contra negros e 3,3% para não negros. Desses números, de modo geral, 74,6% dos homens e 66,8% das mulheres possuíam até sete anos de estudo. No penúltimo atlas de 2014, foram contabilizados 23.100 jovens negros de 15 a 29 assassinados, resultando em 63 assassinatos por dia, um a cada 23 minutos. Dessa forma, os dados revelam que em qualquer ótica de análise por categorias seja gênero, geográfica, etária ou classe, a população negra é a principal acometida.

Em resumo, constatamos em mais uma edição do Atlas da Violência a continuidade do processo de profunda desigualdade racial no país, ainda que reconheçamos que esse processo se manifesta de formas distintas, caracterizando cenários estaduais e regionais muito diversos sobre o mesmo fenômeno. Portanto, pelo que descrevemos aqui, fica evidente a necessidade de que políticas públicas de segurança e garantia de direitos devam, necessariamente, levar em conta tais diversidades, para que possam melhor focalizar seu público-alvo, de forma a promover mais segurança aos grupos mais vulneráveis (IPEA, 2019, p. 51).

Já o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2014 (Infopen), demonstra que 622 mil brasileiros estão privados de liberdade. Isso constitui mais de 300 presos por 100 mil habitantes. Dentre a população carcerária, 61,6% são negros. Esse cenário coloca o Brasil como a quarta maior população prisional do mundo, com um aumento de 67% entre 2004 e 2014, resultando numa taxa de superlotação nos presídios de 147%.

Na obra “A dialética do bom aluno”, Marcelo Paixão (2008) discorre sobre os indicadores educacionais brasileiros que apontam índices alarmantes das desigualdades raciais no escopo educacional. O censo demográfico de 2000 aponta que em 18,1% dos municípios, o índice de analfabetismo funcional entre negros superou 60%, sendo que entre a população branca essa taxa foi de apenas 5,2%. O

---

<sup>19</sup> Classificação para a soma de pretos e pardos, segundo o IBGE.

autor ressalta que nos municípios nordestinos, que concentram os maiores índices de população negra, são as regiões que tem os dados mais alarmantes.

Fica evidente no estudo de Paixão (2008) que a expansão da rede de ensino entre os anos 1950 e 2000 teve um salto qualitativo positivo considerável, mas o povo negro continua às margens desse progresso. A pesquisa elucida que, apesar da suposta universalização de ensino que incluiu contingencialmente crianças e jovens à margem a do contexto educacional para a escolarização ao longo dos anos, foi possível constatar, percentualmente, como as defasagens educacionais permaneceram elevadas entre negros:

Segundo dados do Censo Demográfico de 1950, entre a população com mais de 15 anos, a taxa de analfabetismo entre brancos atingida 39,8%, ao passo que, entre os negros do mesmo grupo etário, esse percentual era de 69,3%. Sessenta anos depois, a taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos era de 8,3% entre brancos e de 18,7% entre negros. Tais dados implicam que, se, por um lado, ocorreu uma efetiva redução da taxa de analfabetismo de ambos os grupos ao longo de 50 anos, por outro, as distâncias relativas entre as taxas de analfabetismo de negros e brancos se ampliaram, sendo de 74%, em 1950, e de 125%, em 2000 (PAIXÃO, 2008, p. 18).

Esse cenário nos apresenta, em termos quantitativos, como o genocídio contra o povo negro está operando nas dimensões simbólica e material. A dimensão conceitual que iremos analisar perpassa pela educação, psicologia e racismo. Nosso foco é analisar como o afeto pode operar para a manutenção do racismo ou para a promoção de agência africana.

### **CAPÍTULO 3. Afetividade e o ocidente: uma perspectiva vigente**

Estudos ocidentais da Psicologia Escolar e Humanista começaram a perceber a importância de se pensar a afetividade no processo de aprendizagem para além da cognição por volta da década de 1970. Anterior a essa data, as esferas das emoções e afetividade eram consideradas pseudociência nos setores de pesquisa nos mais diversos campos de estudo (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Carl Rogers e David Ausubel foram dois desses autores ocidentais que ampliaram a discussão da afetividade nas relações interpessoais e levantaram o debate para dentro da sala de aula. Embora houvesse um elo entre razão e emoção, tais teóricos não deixaram de modo explícito esse processo, como é possível constatar nos estudos de Mahoney e Almeida (2007). Nesse mesmo estudo, percebemos que na década de 1990, os postulados de Henri Wallon avançam um pouco na área da Psicologia do Desenvolvimento, ao sustentar que a afetividade ocupa uma dimensão central para o desenvolvimento humano.

Apoiado no materialismo dialético, Henri Wallon ressaltou a importância do ambiente e da cultura nos processos afetivos-cognitivos-motores da aprendizagem. Para o autor, a afetividade

[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17).

Na perspectiva de Wallon, a emoção é a exteriorização da afetividade, é um aspecto corporal e motor perceptível. É o que liga a vida orgânica da social e estabelece as relações humanas com o mundo físico e a cultura. Essa exteriorização é acompanhada de expressões musculares que desenvolvem padrões para diferentes situações como medo, alegria, raiva, ciúmes, etc. Desse modo, a emoção estimula o desenvolvimento cognitivo, mas não integra atividade intelectual, “sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras”

(MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 18). O sentimento pode ser compreendido como a elaboração dessas emoções que são refletidas, observadas e depois expressadas e a paixão como uma resposta cognitiva da situação, o processo do controle das emoções.

Ao teorizar no campo da Psicologia do Desenvolvimento, o psicólogo atribui estágios etários para caracterizar de que modo os afetos se manifestam e adquirem função ao longo da vida. Ele considera as primeiras idades como um estágio impulsivo-emocional e de desenvolvimento motor e de personalidade. A puberdade como uma fase de autoconhecimento corporal e a idade adulta como manutenção de valores adquiridos.

Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano) – a criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (introspectiva) e do mundo externo (sensibilidade extrospectiva), para satisfazer suas necessidades básicas.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 ano e 3 anos) – já dispondo da marcha e o da fala, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade extrospectiva), para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto.

Estágio personalismo (3 anos a 5 anos) - é a fase de descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação.

Estágio categorial (6 anos a 11 anos) – com a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento classificação, categorização em vários níveis de abstração.

Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante) – aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entra as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.

Idade adulta – apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 18-19, grifos no original).

Mahoney e Almeida (2007) afirmam que pesquisas desenvolvidas na perspectiva da afetividade ocidental tratada por Wallon, identificaram nos alunos que sentimentos como vergonha, constrangimento, tristeza, mágoa, medo e raiva estão atrelados a situações que envolvem problemas interpessoais com colegas e



professores, além da sensação de incapacidade intelectual. E sentimentos como alegria, tranquilidade, confiança, orgulho, entusiasmo e conforto estão correlacionados com situações que envolvem boas relações interpessoais, elogios, atenção, sensação de progresso, sensação de ser valorizado.

Fica explícito nesta análise que a afetividade se caracteriza como um elemento para dimensionar e interpretar expressões físicas conforme o estímulo do ambiente. Nesse sentido, o afeto não opera como parte fundamental do desenvolvimento cognitivo ou intelectual, mas como variável de análise para esse desenvolvimento.

Traçamos a partir dessa breve explicitação da teoria de Wallon, amplamente difundida nos estudos sobre afetividade, um ponto chave que acompanha a epistemologia do afeto na psicologia ocidental como um todo: a divisão da mente e do corpo. O afeto é visto como uma categoria subdesenvolvida em relação à inteligência e a racionalidade. Nesse sentido, ao correlacionarem afeto e emoção com respostas corporais reflexivas, os colocam numa análise de respostas primitivas. O controle dos comportamentos resultantes de emoções aversivas é visto como inteligência emocional, por exemplo, quando se ensina uma criança a não agredir quando ela está com raiva, a raiva é vista como algo ruim que ela precisa domar e expelir.

No entanto, a raiva e os afetos podem ter outras compreensões e sentidos em perspectivas africanas, tal como a parte constitutiva do espírito daquela pessoa que precisa ser direcionada e potencializada ao bem comunitário. Em repertórios epistemológicos africanos considera-se que, se a raiva faz parte do espírito daquela pessoa, ou se o contexto que a estimula é permanente, reprimir sem solucionar só irá direcioná-la a suprimir sua potência vital e ao caos interno (SOME, 2007).

## CAPÍTULO 4. Psicologia Preta, infância e afetividade

### 4.1 Psicologia Preta: a educação do eu

A psicologia preta, ou a *black psychology*, é um campo de estudo que se iniciou nos Estados Unidos por volta dos anos 1960, quando o movimento *black power* estava ganhando notoriedade, e foi expandido para o mundo. É um campo do conhecimento que analisa como pessoas de ascendência africana conhecem e experimentam o mundo. Portanto, investiga as patologias ocasionadas pelo racismo, bem como perspectivas que promovam saúde mental e reorganização coletiva desse povo. É um campo em construção e, por isso, temos poucas produções disponíveis. No Brasil, os estudos são ainda mais iniciais e quase não há bibliografia traduzida.

Pensar em saúde mental para crianças numa perspectiva psicológica afrocentrada, inclui investigar qual a noção de autoimagem está sendo ofertada para elas. Conforme Akbar<sup>20</sup> (1998), o processo educacional e a construção psicológica estão intimamente interligados por terem no seu horizonte a promoção de autoconhecimento. Não nos surpreende, então, compreender que uma educação voltada nas experiências eurocêntricas não dispõe das epistemologias necessárias para promover autoconhecimento para crianças negras. Num contexto de culturalização, como o brasileiro, os processos para a busca de autoconhecimento para africanos diaspóricos devem ter critérios específicos de sensibilização, cuidadosamente trabalhados para não incorrerem em práticas colonialistas (NASCIMENTO, 2009).

Ao pensarmos sobre autoconhecimento e *self*<sup>21</sup>, é comum nos remetermos a uma noção do que a psicologia ocidental vai conceituar como ego<sup>22</sup>. Essa

---

<sup>20</sup> Na'im Akbar é um psicólogo clínico difundido por sua abordagem afrocentrada na psicologia. Akbar dedicou seus estudos analisando a hegemonia da tradição psicológica eurocêntrica, afirmando que esse modelo mantinha a opressão intelectual dos afroamericanos e analisando os efeitos patológicos gerados por ele.

<sup>21</sup> Trata-se de um campo dos estudos psicológicos que busca definir a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, os sentidos de essência.

<sup>22</sup> Existem diversas análises para fenômenos distintos que adotaram o mesmo nome conceitual. Nesse contexto, abrangemos o sentido mais comum e amplo difundido pela psicologia ocidental, que atribui à forma dualista de se pensar mente e corpo. O ego está localizado, nesse campo, na análise da consciência da mente.

perspectiva demarca uma separação do espaço e tempo onde o corpo existe, mas numa perspectiva africana essa separação não existe e o *self* está numa dimensão da totalidade.

Um sistema educacional afroamericano solidificado em autoconhecimento, deve iniciar com definições africanas em condições de serem produtivas para esse objetivo. O ser africano é uma ocorrência multidimensional, que é representada pela pessoa individual, mas também transcende o individual; é presente, mas transcende o tempo (AKBAR, 1998, p. 18, tradução nossa).<sup>23</sup>

Nessa perspectiva, consideramos uma noção ancestral que está interligada ao social, à mente e ao corpo. Essa relação constitui a totalidade do ser. Nesse sentido, não podemos considerar falar da mente sem levar em consideração esses demais aspectos que constituem a pessoa. Não existe uma estratificação do *self*, ele é considerado de forma holística e abrange todo o cosmo.

O aspecto metafísico ou espiritual relacionado ao *self* é um fundamento básico para se pensar educação em afroperspectiva. Para Akbar (1998), esse aspecto primordial já entra em conflito com as correntes ocidentais da personalidade humana por rejeitarem ou minimizarem a relevância da espiritualidade para “o fazer científico”. Cabe esclarecer que na ontologia afroperspectivista não se assume a espiritualidade como conceito religioso ou como mais uma variável social, em vez disso, a espiritualidade se apresenta como uma entidade científica, isto é, é um pressuposto moral, ético e mental que qualifica a experiência humana na relação com o mundo. Estamos então, nos debruçando sobre aspectos ontológicos em afroperspectiva em que a centralidade do humano não é diferente da centralidade espiritual.

Quando o conceito de espiritualidade é reduzido a dogma (igreja, sinagoga, doutrina ou mesquita) então a questão da separação entre estado e igreja é um debate necessário. Pelas vias do mundo africano, espiritualidade é dado e não se confunde com doutrina religiosa, portanto a necessidade de entender a natureza espiritual é parte do processo educacional, não somente no compreender do indivíduo como criatura espiritual em processo educacional, mas também entendendo a natureza espiritual do mundo, como parte do

---

<sup>23</sup> “An African-American educational system rooted in self-knowledge must begin with African definitions in order to be successful in achieving its goals. The African self is multidimensional occurrence that is represented within the individual person, but also transcends the individual; it is in the present, but also transcends time”.

processo educacional (AKBAR, 1998, p. 20, tradução nossa).<sup>24</sup>

Ao nos debruçarmos sobre a obra *O Legado Roubado: Filosofia Grega é Filosofia Egípcia Roubada*, do professor George G. M. James (1954 *apud* DIOP, 1974), fica evidente que separar a espiritualidade da ciência foi uma estratégia do ocidente que possibilitou a apropriação de conhecimentos técnicos e científicos seculares de povos antigos africanos de modo a redefini-los em seus próprios termos civilizacionais e difundi-los como inaugurais em direção de seus próprios propósitos, bem como taxar a ciência tradicional africana de mística e de pseudocientífica para desqualificá-las e, conseqüentemente, enfraquecer a perspectiva do povo negro-africano.

Na afroperspectiva, um sistema educacional baseado no autoconhecimento de pessoas negras deve estar comprometido a criar caminhos que possibilite ao aluno se compreender como potência divina, ou seja, “isto representa que somos apenas parcialmente bloqueados dentro das limitações de tempo e de espaço, porque o espírito é nossa natureza intemporal que transcende nossas limitações físicas” (AKBAR, 1998, p. 21, tradução nossa).<sup>25</sup>

Akbar (1998) analisa que no sistema educacional Africano, o senso moral é parte essencial do aprendizado. Isso significa, em nossa análise, que a educação em afroperspectiva não assume o engodo da neutralidade, isto é, ela admite os valores de seu berço civilizatório tais como a busca pela verdade<sup>26</sup>, equilíbrio, justiça e harmonia comunitária como potencialmente positivo para a elevação do povo negro. Podemos dizer que tais valores constituem as tecnologias ancestrais que são bases do senso de espiritualidade que tratamos neste estudo:

A separação entre instrução secular e sagrada, surgiu quando o self foi dividido entre o sagrado (anímico) e o racional (mental). Essa divisão assombra a educação ocidental e a psicologia ocidental. Em acréscimo ao ensinamento moral que emerge do conceito de alma

<sup>24</sup> “When the concept of spirituality is reduced to dogma (church, synagogue or mosque doctrine) then the issue of separation of church and state is necessary debate. In the way of the African word, spirituality is a given and does not get confused with religious doctrine, therefore the necessity to understand of oneself as a spiritual creature a part of the educational process.”

<sup>25</sup> “This means that we are only partially locked into the limitations of time and space, because the soul is our timeless nature that actually transcends our physical manifestation”.

<sup>26</sup> Representado na filosofia kemética por Ma’at.

enquanto centro do Self, o conceito de si mesmo assume forma diferente. Em educação africana, o estudante procura entender sua missão espiritual e não apenas sua vocação. Uma pessoa vê a sua vida como uma responsabilidade divinamente dada que deve ser descoberta. O estudo da literatura e das grandes personalidades na tradição de uma cultura ajuda a pessoa formular e identificar qual pode ser a sua missão. A fama não é critério para a missão, mas sim o reconhecimento de que todo mundo tem tal missão, independentemente de se tornarem famosos, conhecidos ou não (AKBAR, 1998, p. 23, tradução nossa).<sup>27</sup>

Desse modo, em afroperspectiva, a educação deve servir para as pessoas compreenderem-se como parte da natureza e da comunidade. O seu sentido social está em descobrir de que modo pode contribuir para o avanço e o equilíbrio dessa harmonia. A educação em afroperspectiva não fala sobre carreiras e profissões como meio de acumular riqueza individual, mas como meio de encontrar um lugar onde possa potencializar ainda mais seu senso de divindade.

No próximo tópico, abordaremos outro aspecto relacionado à afetividade de pessoas negras deslocadas de sua agência e ontologia.

## **4.2 Psicologia Preta e o complexo de dependência do colonizado**

Uma crítica do Franz Fanon (2008), que deve ser considerada em relação às abordagens psicológicas do ocidente, é uma tendência de se estruturarem de modo que correspondam a uma análise de contextos fixados à lógica da subjetivação branca e, a partir dela, realizam suas contribuições analíticas. Isto é, contextos sociais e dados empíricos, tais como os analisados nas questões raciais, são ofuscados e até mesmo desprezados nas análises tradicionais de psicologia. Nosso

---

<sup>27</sup> “The separation between sacred and secular instruction came about when the self was split into the sacred (soul) and rational (mind). This split continues to haunt Western education and Western psychology. In addition to the moral teachings that emerge from concept of the soul as the core of the self, the self-concept that is taught takes on a different form. In African education, the student seeks to understand his or her spiritual mission in life rather than just a vocation. A person sees his or her life as a divinely give responsibility that must be discovered. The study of literature and great people in the tradition of ones culture helps the person to formulate and identify what their mission may be. Fame is not the criteria for this mission, but a recognition that everyone has such a mission regardless of whether they become famous and wellknow or not”.

exercício nesse estudo é fomentar uma abordagem que analisa os efeitos da assimilação colonialista e a promoção de saúde mental através da agência africana.

Ao debruçar-se sobre os publicados da psicanalista francesa Maud Mannoni, na revista *Psyché*, intitulados *Psychologie de la colonisation*, Fanon postula:

O problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e histórias, mas também a atitude do homem diante dessas condições. [...] Por que fazer do complexo de inferioridade algo pré-existente à colonização? Reconhecemos nisso o mecanismo de explicação que, em psiquiatria, dá no seguinte: existem formas latentes de psicose que se tornam evidentes após um traumatismo. E em cirurgia: o aparecimento de varizes em um indivíduo não se origina de sua obrigação de ficar dez horas em pé, mas de uma fragilidade de constituição da parede venosa; o modo de trabalho não é senão uma condição favorecedora, e o super-expert solicitado decreta que a responsabilidade do empregador é muito limitada (FANON, 2008, p. 85).

Partimos de um mesmo princípio de Fanon (2008) que, para uma análise psicológica, não nos cabe nomear se existe um território mais ou menos racista. Se em determinado contexto impera uma máxima racista, ele já parte do princípio da subjetivação colonialista e não há níveis de animalização que sejam mais brandos do que outros. Nesse sentido, o campo da psicologia que não opera para romper com a lógica do “negro-ruim” em suas bases epistêmicas, opera para produzi-las, pois “é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

O autor explicita que a existência do negro só foi possível a partir da chegada do branco. Se o negro passou a questionar sua humanidade, foi só a partir da colonização do branco sob sua subjetividade. Não exigimos, portanto, um aspecto de igualdade à humanidade branca, mas o pleno exercício de nossa humanidade que antecede essa violência psicológica.

Produzir um contexto que seja propício ao desenvolvimento de uma autoimagem negra positiva, é uma premissa básica dos estudiosos da psicologia que estão comprometidos em romper com o colonialismo. Por ser um campo que trabalha com pessoas, contextos e histórias individuais-coletivas, não nos cabe usar de instrumentos científicos que buscam atingir uma objetividade de resposta, pelo contrário, compreendemos que não é possível ser objetivo ao falarmos sobre o racismo e suas interfaces psicológicas. Não podemos encarar o que é chamado de

complexo de inferioridade como instinto pessoal, sem colocar em vista as condições sociais que deflagram na construção psicológica de povos oprimidos. Daí,

Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais. Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 96, grifo do autor).

O autor se ateve em compreender os limites que a psicanálise alcança quando o cerne de análise são os conflitos e a visão de mundo de pessoas negras. Essa preocupação também nos é pertinente ao nos debruçarmos sobre os limites que as vertentes das psicologias ocidentais estabelecem ao pensar o desenvolvimento de uma autoimagem e afeto positivo em pessoas ao longo da vida e, sobretudo, na infância. A psicanálise Freudiana se propõe a compreender determinados comportamentos e estruturas psíquicas a partir de uma representação familiar demarcada na historiografia europeia e isso, por si só, já torna insuficiente transpor para povos de outras bases culturais. Principalmente no que tange à infância,

[...] quando se trata de uma neurose vivida por um adulto, a tarefa do analista é reencontrar, na nova estrutura psíquica, uma analogia com certos elementos infantis, uma repetição, uma cópia de conflitos surgidos no seio da constelação familiar. Em qualquer dos casos, procura-se considerar a família como um objeto e circunstância psíquicas (FANON, 2008, p. 127).

Na nossa perspectiva, entretanto, os fenômenos são significativamente mais complexos, já que a família na Europa representa uma maneira específica de conceber e se oferecer à criança. Podemos encontrar nesse modelo civilizacional, a família como um desdobramento do projeto de nação. Nesse sentido, não é difícil

percebemos como a política nacional recai sobre os moldes como as relações familiares são projetadas (FANON, 2008).

Desconfiando do uso que dela poderia ser feito, preferimos intitular esse capítulo: “O preto e a psicopatologia”, uma vez que, nem Freud, nem Adler, nem mesmo o cósmico Jung em suas pesquisas pensaram nos negros. No que bem tinham razão. As pessoas esquecem constantemente que a neurose não é constitutiva da realidade humana. Quer queira quer não, o complexo de Édipo longe está de surgir entre os negros (FANON, 2008, p. 134).

Isso significa, do ponto de vista psicológico, que o modo como a autoridade é exercida e distribuída num arranjo familiar, nomeia qual perspectiva civilizacional ela está filiada:

Na Europa, e em todos os países ditos civilizados ou civilizadores, a família é um pedaço da nação. A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal<sup>28</sup>, crescida em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional (FANON, 2008, p. 128).

Fanon (2008) apresenta que em toda sociedade existe uma estratégia na qual as energias agressivas acumuladas são liberadas. Essa catarse coletiva é bem apresentada para crianças através de jogos, revistas e histórias que formam uma narrativa que é vivenciada, primeiro, de modo fantasioso nesse psicodrama. São histórias criadas por brancos, para crianças brancas, que em maioria colocam pretos em papéis de vilões e de subserviência. Muitas pessoas subestimam a influência desses enredos na constituição psíquica individual e do imaginário social coletivo, mas, como apresenta o autor, isso possibilita que uma violência contra uma pessoa preta já seja encarada numa premissa de autodefesa (FANON, 2008).

Entretanto, o que é colocado como ponto importante nessa trama, e que nos é especialmente crítico, é o fato de que as crianças negras se identificam com o explorador, com o colonizador e adotam a subjetividade branca. Fanon (2008) faz uma análise sobre o comportamento dos antilhanos assimilados pelo colonialismo, mas que podemos facilmente transpor para qualquer outro contexto que há os mesmos mecanismos de exploração:

---

<sup>28</sup> O autor utiliza o termo “normal” como expressão de norma comum e não no sentido de classificação psicopatológica.



Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade – qual, nessa idade, assemelha-se estreitamente a uma dádiva: uma dádiva carregada de sadismo. Uma criança de oito anos que oferece alguma coisa, mesmo a um adulto, não saberia tolerar uma recusa. Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, em nossos discursos, uma inconsciência pelo menos paradoxal. Mas é o que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é um preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês. Que conclusão tirar de tudo isso? (FANON, 2008, p. 132).

Em subsequência, o autor defende que as histórias, os jogos e os livros para crianças negras sejam elaborados por negros que compreendem esse contexto, no intuito de evitar o que ele chama de “traumatismo afetivo”, consequência de se estruturar psicologicamente fora de sua centralidade ontológica.

Outra análise importante de se destacar é que, para o autor, do ponto de vista psicológico, o que qualifica as relações raciais entre negros e brancos é o fato de que o sentimento de superioridade do branco em relação ao negro está no campo da consciência. Isso significa que o privilégio da materialidade gozado pelo opressor numa estrutura social baseado na exploração pela diferença, dá ao opressor, condições táteis de elaborar e racionalizar seu sadismo.

O complexo de superioridade dos pretos, seu complexo de inferioridade ou seu sentimento igualitário são conscientes. Eles os utilizam o tempo todo. Eles existencializam seu drama. Não há neles a amnésia afetiva que caracteriza a neurose-tipo (FANON, 2008, p. 134).

Há, todavia, o medo de uma suposta “virilidade do homem negro” que o autor explicita como um paralogismo presente no imaginário social da sociedade branca. Essa fobia está localizada no campo do afeto. O afeto seria o mecanismo que organiza as reações instintivas para comportamentos que obedecem a pré-lógica. Isso significa que o autor coloca essa fobia no mesmo mapa mental das ordens que regem a lógica primária da consciência:

A fobia é a presença latente desse afeto sobre o fundo do mundo do sujeito; há organização, formação. Pois, naturalmente, o objeto não tem necessidade de estar presente, é suficiente que ele seja: ele é uma possibilidade. Este objeto é dotado de intenções más e de todos os atributos de uma força maléfica. No fóbico, há prioridade do afeto em detrimento de todo pensamento racional. Como se vê, o fóbico é um indivíduo que obedece às leis da pré-lógica racional e da pré-lógica afetiva [...] (FANON, 2008, p. 136).

Ora, o bode expiatório, para a sociedade branca – baseada em mitos sobre civilização, progresso, modernidade e acúmulo de fortuna – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece. Estamos localizando, portanto, nesse mecanismo ligado ao afeto, o campo possível de restauração e mudança de paradigma na infância.

### **4.3 Sakhu Sheti: Psicologia Preta e a retomada de consciência**

A assimilação e o colonialismo numa afroperspectiva psicológica tratam, sobretudo, sobre os mecanismos de destruir o senso de africanidade da diáspora. Isso significa que além de ser criado fora de sua ontologia própria, como já tratamos neste estudo, as consequências psicológicas de ser negro num ambiente antiafricano é extremamente devastador, visto que “É na busca de ser africano ou não ser que a psicologia deveria funcionar como ferramenta fundamental em termos de compreensão e utilidade” (NOBLES, 2009, p. 278). Trilhando esse campo de estudo, Wade W. Nobles (2009) conceitua essa premissa da psicologia preta como “Sakhu Sheti”.

A psicologia dos africanos deriva de uma singular experiência histórica e 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 nossa 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 destinado a favorecer a compreensão, a explicação e, quando necessário, a cura do ser, do vir-a-ser e da pertença africanos em todas as expressões, histórias e desdobramentos contemporâneos. Não se trata de um pensamento europeu revisado ou rearranjado; busca raízes profundas no pensamento africano (NOBLES, 2009, p. 279).

*Sakhu Sheti* é um termo conceituado por Nobles que foi extraído do Medu Neter. Sendo *Sakhu*, a compreensão e *Sheti*, o estudo profundo. Nobles recorreu à sabedoria do antigo Egito, dispostos nos papiros de Hu-Nefer, para demarcar um lugar ontológico de se pensar humanidade e psicologia dissociadas do ocidente. Esse movimento de elaborar uma narrativa própria, ao analisarmos os fenômenos que nos acometem, faz parte do movimento que Nobles defende para psicologia preta. O movimento de nos comprometermos em conceituar nossos fenômenos psicológicos em nossos próprios termos:

Os parâmetros do pensamento, da teoria e da terapia na psicologia negra exigem que se obtenha uma compreensão plena da pessoa africana mediante a pesquisa, o estudo e domínio do processo de 'iluminar' o espírito ou a essência humana. Para os africanos, o entendimento humano exige o exame e a explicação do significado, bem como o funcionamento da natureza (essência) do ser humano. Diferente da noção de "essencialismo" encontrada no pensamento ocidental, a ideia africana de "essência" ou natureza humana ainda está por ser explorada e compreendida em termos africanos. Não podemos aceitar a priori o pressuposto de que a noção africana de "essência" ou espírito corresponda ao essencialismo europeu. A África e as coisas africanas devem ser examinadas e apreendidas em terreno africano (ou seja, com significados e aplicações africanos). Agir de outra forma é restringir o conhecimento africano e suas inspirações ao campo da visão dos instrumentos e das interpretações europeus (NOBLES, 2009, p. 279, grifos do autor).

Para reconstituir esse senso de africanidade em psicologia, precisamos refletir, primeiramente, sobre qual concepção de pessoa admitimos. Nobles (2009) ressalta a importância da manifestação da cultura ioruba e baongo presentes no Brasil (principalmente por nossos ancestrais serem de maioria da África Central e do Senegâmbia) para conceitualizar nossos fundamentos psicológicos.

Nessa perspectiva, a concepção do que seja uma pessoa passa profundamente pela noção de espírito (NOBLES, 2009). Nobles sistematiza que essa noção de espírito perpassa pelo reconhecimento de que humanos possuem uma energia vital que lhe dá a capacidade de conhecer a si mesmos, aos outros espíritos humanos e o divino. Conectar-se com essa energia, é o que caracteriza a vitalidade humana essencial e estamos inculcados numa experiência de humanidade que nos coloca distantes dessa conexão vital. A expressão dessa energia é a expressão de nosso afeto ancestral.

O autor utiliza a metáfora do “descarrilamento de um trem” para expressar essa desconexão. Depois da escravidão, fomos apartados de nossos padrões de conceber a família, a espiritualidade, a criança, a política, a filosofia, a educação e até mesmo a psicologia. Nesse sentido, seguimos uma experiência cultural de vida como um trem segue descarrilado, distantes de perpetuarmos nosso legado.

A metáfora do descarrilamento é importante porque quando isso ocorre o trem continua em movimento fora dos trilhos; o descarrilamento cultural do povo africano é difícil de detectar porque a vida e a experiência continuam. A experiência do movimento (ou progresso) humano continua, e as pessoas acham difícil perceber que estão fora de sua trajetória de desenvolvimento. A experiência vivida, ou a experiência dos vivos, não permite perceber que estar no caminho, seguindo sua própria trajetória de desenvolvimento, proporcionaria a eles uma experiência de vida mais significativa (NOBLES, 2009, p. 284).

Esse processo de descarrilamento nada mais é do que a desafricanização dos negros na diáspora. Podemos entender, então, que desafricanizar é desumanizar. Parte da tática escravagista consistia em tirar esse senso de humanidade dos africanos para tornar a submissão possível: “[...] a concepção do significado da pessoa como recipiente e instrumento da energia e relação divina tornava o africano inadaptado à escravidão, a menos que desafricanizado” (NOBLES, 2009, p. 284). A desafricanização seguiu como parte do projeto de embraquecimento no Brasil, e o que devemos deixar bem situado, é que não se trata apenas de um evento histórico, mas seus efeitos tornaram esse fenômeno uma “condição psicológica movida pelo desejo disfuncional de ser branco” (NOBLES, 2009, p. 288). Partimos, então, do pressuposto que toda pessoa negra que está desconectada de sua africanidade está em estado patogênico e, portanto, é escopo de análise para o desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias psicológicas pretas:

Com efeito, o desejo de “proximidade da branca” é uma doença mental debilitante para os africanos. O “embraquecimento” deve ser classificado como patogênico, e os africanos no Brasil, assim como em toda parte, independente da mistura biológica, quando apresentam esse desejo incontrolável de ser branco, ou querem se aproximar da branca, ou sofrem da ilusão de que não são negros devem clinicamente diagnosticados como sofrendo do trauma causado pela experiência prolongada e constante do terrorismo psicológico (NOBLES, 2009, p. 289, grifos do autor).

Analisando esse estado patogênico ocasionado por uma sociedade antiafricana, Akbar (1975) identificou quatro desordens de personalidade que acometem pessoas negras. A primeira é a “desordem do ego alienado”, é um estado de alienação de si mesmo e do contexto de opressão que está ao seu redor, quando o indivíduo age contra seu próprio bem estar e rejeita o próprio fenótipo.

A segunda é a “desordem do ser contra si mesmo”, quando a pessoa negra se identifica com a branquitude e age em prol da manutenção da mesma, se volta contra sua comunidade e, portanto, contra si mesmo. Internaliza a hostilidade racista e acredita fazer parte do grupo opressor, esse mecanismo de auto-ódio está especialmente no campo do afeto (AKBAR, 1975).

A terceira é a desordem “autodestrutiva”, quando os indivíduos imergem em comportamentos autodepreciativos, tais como o uso abusivo de drogas, álcool, prostituição, tráfico de drogas e etc. (AKBAR, 1975). E por último, está no campo das disfunções fisiológicas e neurológicas que são atribuídos como consequências de anos de péssimas condições médicas, econômicas e educacionais ofertadas ao povo preto.

Mas nem todos os indivíduos são acometidos pela assimilação de forma passiva. Há, ainda, uma pulsão de liberdade, de se ter valor, de se viver aos próprios termos, presente nos mecanismos de defesa contra assimilação, de tal modo instintivo como beber e comer, que Nobles (2009) irá conceituar como “pulsão palmarina”. Fazendo alusão às ações quilombolas e libertárias de Zumbi dos Palmares, o autor demonstra que essa pulsão pode ser cultivada a partir de medidas que alimentem a consciência e a espiritualidade africana e é respondendo a essa pulsão palmarina, que localizamos a manifestação do afeto como prática pedagógica libertária.

Deixar de reconhecer ou admitir nosso eu ampliado (devido ao “branqueamento” ou “à vergonha racial”), creio eu, é o fato que impediu os africanos diaspóricos como comunidade de maximizar o poder psíquico encontrado no círculo intacto de “força espiritual” que define o ser africano. Simplesmente não conhecer, não admitir 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 e curar uns aos outros. Nos termos do sakhu, importa notar que a concepção africana do que significa ser uma pessoa humana também dita nossa concepção do eu, e se a conceitualização africana (negra) do eu

(pessoa) é de fato um “eu ampliado”, então o “paciente” tem de ser a comunidade inteira. Nossa tarefa é curar toda a raça (NOBLES, 2009, p. 291, grifos do autor).

#### **4.4 Alguns sentidos raciais do afeto na Infância**

Um aspecto relevante para compreensão desse cenário educacional é a relação familiar da criança negra. É importante não perdemos de vista que ao falarmos sobre crianças negras, estamos falando majoritariamente de pais negros que fazem parte do grande percentual que foi marginalizado social e educacionalmente, anteriormente aos seus filhos. Temos aqui o ciclo implícito do racismo desvelado na estrutura familiar.

O pesquisador Marcelo Paixão (2008) aponta alguns comportamentos recorrentes na relação familiar perante o racismo. Citaremos o silêncio, a prática ativa e a influência de terceiros como destaques. No primeiro caso, a família introverte e paralisa perante o sofrimento da criança e negligencia a existência do racismo. No segundo caso, algum membro familiar é o próprio agente do racismo e isso é recorrente em casos de famílias miscigenadas onde a hierarquia racial acontece no próprio núcleo familiar. E no terceiro caso, são as relações externas dos membros familiares, mas que fazem parte da rotina da criança e há proximidade afetiva. Nesse sentido, percebemos que são diversas contingências que operam de modo confluyente.

É como se os estudos voltados aos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro pudessem se dar ao direito de considerar as práticas pedagógicas, que remetem ao próprio escopo da atividade educacional, como um tema menor ou somente derivado de uma realidade social, econômica e política mais ampla. Alternativamente, no nosso entendimento, tais dimensões – sistema educacional brasileiro, práticas pedagógicas correspondentes, preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, efetivo aproveitamento dos infantes e jovens em termos do aprendizado, efeitos deletérios da pobreza – parecem mesmo inseparáveis, sendo o estudo de seu dinamismo, o próprio busílis da questão (PAIXÃO, 2008, p. 73).

Além disso, existe a questão do racismo simbólico, presente nos livros didáticos escolares e paraescolares. Brancos aparecem majoritariamente e em

papéis de prestígio, enquanto negros aparecem de modo escasso e em ilustrações subalternas e estereotipadas. Os recursos paraescolares como contos, lendas, literatura erudita e de cordel também apresentam o mesmo padrão de narrativa simbólica. Ressaltamos que tais narrativas não são apresentadas de modo explicitamente racista, pelo contrário, conforme aponta o autor, são discursos que tem como pano de fundo o imaginário democrático.

O fato de termos de lutar contra os textos e imagens racialmente estereotipados e preconceituosos no material didático não nos deve impedir de refletirmos sobre o modo pela qual a realidade vigente, na qual as disparidades raciais formam uma presença iniludível, deva estar presente naqueles materiais. Decerto, o livro didático e paradidático não deve reforçar o senso comum das hierarquizações raciais brasileiras, como se elas tivessem sido produzidas naturalmente. Porém, os instrumentos pedagógicos estão desafiados a refletir em seu escopo as desigualdades raciais, sócio-historicamente construídas, como um instrumento em prol do pensamento crítico e questionador por parte de todas as crianças, de todos os grupos de raça/cor e sexo, nos espaços escolares brasileiros (PAIXÃO, 2008, p. 65).

Marília Pinto de Carvalho (2001), em seu artigo intitulado “Quem são os meninos que fracassam na escola”, decorrente de um estudo desenvolvido com crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública do Município de São Paulo, constata como marcadores sociais, tais como raça, gênero e classe, são determinantes na experiência da vida escolar de alunos. A autora verificou que alunos brancos que apresentam problemas de rendimento similares a de alunos negros são tratados de modo distintos. Os alunos percebidos como brancos pelas professoras recebem elogios e incentivos enquanto alunos percebidos como negros são punidos e estereotipados, bem como, alunos negros de renda alta são tratados, do mesmo modo, subalterno que os demais alunos negros de renda baixa.

Nas entrevistas com as professoras, Marília Pinto de Carvalho (2001) destaca um racismo explícito, mesmo que inconsciente, nos discursos das educadoras sobre os alunos negros. Os estereótipos de uma suposta violência inerente aos homens negros, já instaurados no imaginário social racista, são transferidos para os meninos, colocando-os como potenciais suspeitos de toda indisciplina.

Ou seja, ora os meninos negros são invisíveis em momentos educacionais, ora são visíveis em momentos de repressão. Os dados levantados questionam até que ponto as professoras encaminham os alunos para o reforço apenas pelo

desempenho de rendimento ou por elementos racistas associados ao comportamento de cada aluno. Estes aspectos também se assimilam às concepções torpes de efeminação ou homossexualidade dos homens negros que possuem bom desempenho acadêmico e de comportamento. Tais imaginários, no contexto das culturas juvenis e escolares, contribuem na construção destas masculinidades enviesadas e suas bases.

No artigo intitulado *Escolarizando homens negros*, bell hooks<sup>29</sup> (2000) apresenta as dificuldades dos homens negros em participar da educação formal no período pós-abolição até a atualidade. O papel da educação ficou a cargo de responsabilidade própria e o desafio instaurado para homens negros era duplamente desafiador numa sociedade que lhe reservou o espaço exclusivo da mão de obra explorada.

Mais do qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais. Sob a visão estereotipada do racismo e do sexismo que os veem como mais corpo do que mente, homens negros estão propensos a serem recebidos pela sociedade da supremacia branca capitalista, imperialista e patriarcal, como sujeitos que parecem ser idiotas ou, como nós que crescemos nos anos 1950 costumávamos dizer, pessoas lentas (isto é, pouco inteligentes). Na infância, era óbvio para todos em nosso bairro negro que, quando um homem negro pensava demais, ele passaria a ser visto como uma ameaça pelo mundo racista. Não havia correlação entre a habilidade de uma pessoa para pensar, para processar ideias e nível de escolaridade. Homens negros bem educados tinham aprendido a atuar como incultos, iletrados e ignorantes em um mundo onde um negro inteligente corria o risco de ser punido (HOOKS, 2010, p. 678).

Homens negros têm sido socializados desde a infância para não se perceberem no lugar da intelectualidade ou até mesmo de perceberem esse lugar como menos prioritário para a sobrevivência. O fato é que a maioria desses meninos são descreditados de qualquer estímulo afetivo que os desperte a autopercepção intelectual, “a curiosidade que pode ser considerada um sinal de genialidade em uma criança branca é vista como um problema ou dificuldade quando expressada por meninos negros” (HOOKS, 2010, p. 680). É importante ressaltar que, para além

---

<sup>29</sup> Escrevemos o nome da autora em letras minúsculas por ser o modo como ela mesma prefere caligrafar por questões políticas.



dessa percepção internalizada individualmente por esses jovens, a sociedade também os trata e os interpelam pela mesma lógica.

Preparados para ser mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não ter escolhas e, deste modo, dispostos a matar, sempre que necessário, em nome do Estado, homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação. Eles foram e são ensinados que o “pensar” não é um trabalho valioso, que o “pensar” não os ajudará a sobreviver. Tragicamente, muitos homens negros não têm resistido a esta socialização. Não é um mero acidente que homens negros com intelectual brilhante acabaram presos, mesmo quando garotos, por serem considerados ameaçadores, maus e perigosos (HOOKS, 2010, p. 679, grifos no original).

A compreensão de que há uma ordem vigente pautada no *Asili* europeu que produz sentidos de mundo e de relações sociais, e que está enraizado nos modos educacionais, é uma perspectiva básica para compreender de que modo esse projeto de sociedade atua diretamente ao genocídio do povo negro brasileiro e como atuam nas bases da percepção humana e da construção psicológica da população desde as primeiras idades. O fato é que não há um discurso explícito para que essas crianças projetem um auto-ódio, mas sim, todo um cenário que corrobora para essa subjetivação adoecida.

#### **4.5 Alguns sentidos restauradores do afeto na infância**

Existe na noção de infância trazida pelo discurso adultocêntrico da modernidade ocidental, uma colonização. Existe uma relação de poder nesse modelo, que coloca a criança em detrimento do adulto por excelência e uma relação de poder que coloca a criança negra em apartada de sua cultura e a margem social por excelência (NUNES, 2017). Isso quer dizer que, além de ser imposto um paradigma universal de ser e agir que não contempla a criança negra, pela animalização inerente ao racismo, irá experimentar uma realidade sobre infância que a distancia de sua humanidade e da possibilidade do afeto.

As ordens institucionais adultocêntricas e ocidentais, que não acolhem experiências outras que não sejam aquelas tidas como racionais, objetivas e “maduras”, pouco espaço deixa às crianças,

restringindo seu raio de ação e constringendo-as a modelos únicos de infância que devem ser vistos como universais. Acrescento a expressão ocidental ao termo adultocentrismo porque é importante lembrar que o adultocentrismo, tal qual o criticamos, tem seu nascedouro na perspectiva antropocêntrica e individualista que surge com a modernidade, esta relacionada a um modelo ocidental de organização do tempo e produção de saber e poder (NUNES, 2017, p. 338, grifo no original).

Tais limitações excludentes são capazes de cercear as fronteiras materiais, mas não são capazes de cercear as fronteiras do espírito. Não pretendemos engessar a dimensão da humanidade de crianças negras às dimensões exclusivas da infantilização e do racismo por serem crianças e negras, o espírito, numa perspectiva africana, transcende as amarras (NOBLES, 2009).

Podemos através de estratégias pedagógicas afrocêntricas e afroperspectivistas, elevarmos a autopercepção positiva “do eu” e a potência vital de crianças negras. Mighian Nunes (2017) assinala que uma rede escolar que não reproduza os estigmas raciais em sua dinâmica pedagógica é fundamental para o desenvolvimento pleno da humanidade das crianças negras. Ela aponta que a dimensão da amizade (que está no mesmo sentido epistêmico do que chamamos de afeto nesse estudo), é de extrema importância nesse processo de encontrar fissuras que sejam potências para a construção de uma autoimagem positiva.

Como enfrentamento à negação que as crianças negras precisam praticar em seus mundos sociais, vejo a amizade como um princípio que ganha força dentro desses contextos, apesar de falta de acesso e de oportunidade das famílias negras possa evocar outros sentimentos – individualidade, competitividade – dentro desse grupo racial (NUNES, 2017, p. 341).

O modo como pais, gestores, professores e toda a rede escolar se relaciona com a criança, irá agir diretamente na percepção que a criança tem do como dimensionar a si mesma (NUNES, 2017). Isso quer dizer que o conceito de identidade está diretamente relacionado ao processo de socialização, em que “o indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social” (CAVALLEIRO, 2017, p. 19).

A percepção que temos de nós mesmos é um construto da percepção que temos de como nosso meio nos concebe. Nesses termos, a identidade é o dado mais importante resultante da socialização, “a identidade é concebida como um

processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo” (CAVALLEIRO, 2017, p. 19).

O comportamento dos adultos, familiares e colegas ao redor irão dar subsídios para definição do que o sujeito concebe como realidade. Essa relação é o que determinará “aquilo que é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito à existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência do seu grupo, enquanto comunidade histórico social” (COSTA, 1993, p. 3 *apud* CAVALLEIRO, 2017, p. 19).

Ora, por vezes tratar sobre questões que tangem o racismo, é esmiuçar temas no âmbito da obviedade. O que nos é apresentado como explícito ao longo dessa análise é de que não somos estimulados a amar e propiciar afetos genuínos às crianças negras. Milton Santos sinaliza que “a existência é produtora da sua própria pedagogia” (2007, p. 116 *apud* NUNES, 2017, p. 341). Nesse sentido, refletir sobre os modos de existir, sentir e conceber as dimensões do sensível é refletir sobre os modelos pedagógicos que estamos imersos.

#### **4.6 Os sentidos da afetividade na comunidade**

Pensar a afetividade numa perspectiva africana é, sobretudo, pensar meios de conectar seu sentido vital numa premissa de coletividade. Dialogando com alguns sentidos que a pesquisadora Sobonfu Somé (2007) compartilha, a partir da experiência e sabedoria de seu povo Dagara, da África Ocidental, no livro *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*, podemos refletir algumas funções que a afetividade pode desenvolver nessa conexão.

A dimensão afetiva numa perspectiva psicológica preta, neste estudo, é pensada numa dimensão da existência como potência positiva, que estimule o amor mútuo, que propicie a restauração ontológica para crianças negras, que dê caminhos de conceber a vida humana como complemento da vida de outros seres. A afetividade passa a ser um mecanismo psicológico promotor de valores morais. Assim como a autora, entendemos que:

Quando você não tem uma comunidade, não é ouvido; não tem lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele; não tem pessoas para afirmar quem você é e ajudá-lo a expressar seus dons. Essa carência enfraquece a psique, tornando a pessoa vulnerável ao consumismo e a todas as coisas que o acompanham (SOMÉ, 2007, p. 35).

O cenário vigente é de espaços escolares e familiares que estão atravessados pelo racismo (PAIXÃO, 2010) e que desemboca no modo como crianças negras são apresentadas afetivamente para o mundo. Isso significa que partes aversivas dessas relações geram uma desconfiança de que o outro seja visto como aliado e uma insegurança de si mesmo como um ser capaz (FANON, 2010).

Propor um direcionamento de olhar para o afeto, numa perspectiva que rompa com aquela posta pelo ocidente, é exatamente redirecionar o caminho de crianças negras para um cenário onde elas possam ver suas habilidades como propositivas para constituir, integrar e elevar a comunidade que elas pertencem. Para tanto, é necessário, primeiro, que se vejam parte dessa comunidade:

Além disso, a falta de comunidade deixa muitas pessoas com maravilhosas contribuições a fazer sem ter onde desaguar seus dons, sem saber onde pô-los. Quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos (SOMÉ, 2007, p. 35).

Transmitir esse senso comunitário é tirar a responsabilidade integral da família da criança sobre a construção moral que a norteia. Isso não diz sobre interpelar questões dadas pela família relacionadas ao estilo de vida como as crenças religiosas e políticas, mas de ofertar um local de acolhimento e reconhecimento de valor humano, não só para a criança, mas também para a família. Esse exercício afetivo faz com que ela consiga elevar sua potencialidade para fora da esfera familiar e reconheça seu papel social comunitário:

Se uma criança cresce achando que sua mãe e seu pai são sua única comunidade, quando tem um problema e os pais não conseguem resolvê-lo, ela não tem ninguém a quem recorrer. Os pais são os únicos responsáveis pelo que aquela criança se torna, e isso é pedir demais de apenas duas pessoas. Pior ainda: muitas vezes, uma única pessoa é deixada com filhos (SOMÉ, 2007, p. 43).

A autora argumenta que o caminho de cura para as estruturas familiares está no campo do senso afetivo coletivo. Construir redes de apoio mútuo, onde exista a possibilidade de pais que não sabem como resolver algum problema possam receber auxílio, se faz como medida primordial nesse processo. Pensando que esses familiares foram crianças negras também acometidas por todos os níveis de opressão racista (PAIXÃO, 2010), faz sentido compreendermos que alguns ciclos são transmitidos de geração para geração, e que um apoio externo seja propositivo para romper com esse ciclo:

Como podemos progredir em direção de uma estrutura familiar ou de um relacionamento mais sãos? O fator principal, a meu ver, é a comunidade – construir comunidades em que se possa confiar uns nos outros, em que se possa ajudar uma mãe que está chorando, porque seu filho está chorando e ela não sabe o que fazer (SOMÉ, 2007, p. 45).

Nesse sentido, é importante a compreensão de que, nessa perspectiva, o eu-individual está interligado a um eu-coletivo. Que o campo da saúde individual está na dimensão do campo da saúde coletiva. Não existe um avanço individual quando se trata de solucionar as mazelas ocasionadas pelo racismo, e, por isso, o afeto em afroperspectiva toma um contorno holístico. Esse holismo é a dimensão do espírito que tratamos em nosso estudo, sobre a qual “uma lição importante é aprender a construir uma conexão íntima com o espírito, o ser e os outros” (SOMÉ, 2007. p. 74).

## CAPÍTULO 5: Mapenzi Huponya: afetividade em afroperspectiva

### 5.1 Afetividade como cura

Nossa intenção, ao fazer esse percurso de narrativa histórica e estrutural, é a de demonstrar como o racismo tem operado de modo que tem produzido subjetividades pretas marcadas pelo sofrimento psicológico e espiritual (AKBAR, 1998). Partindo desse contexto, podemos nos questionar sobre quais contingências é possível atribuir à continuidade desse estado psicológico entre pessoas negras?

No belíssimo texto *Vivendo de Amor*, bell hooks (2010) analisa como nós, negros, não experimentamos o sentido do amor genuíno nas gerações pós-coloniais como um resultado do processo da subjetivação escravocrata.

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar (HOOKS, 2010, s/p).

O silenciamento sobre o racismo no seio familiar da maioria das famílias negras advém de uma naturalização geracional sobre a violência. Nossos ancestrais africanos viveram todo o tipo de sorte e terror para sobreviverem e, dentro dessa esfera, o amor não só foi interdito, mas se tornou um aspecto que poderia gerar vulnerabilidade e insegurança. Como pensar o construto psicológico de um povo que, nesse território, se vê legalmente alforriado há menos de dois séculos?

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor (HOOKS, 2010, s/p).

A escravidão tirou a capacidade do planejamento do futuro familiar dos africanos. Não havia a possibilidade de prever por quanto tempo estariam juntos ou

até mesmo vivos. Exercer o amor era um risco alto de viver com uma dor emocionalmente insustentável. Como uma mãe poderia desenvolver pleno amor pelo seu filho que já era apartado logo após seu nascimento? Como uma mulher poderia desenvolver amor e confiança por um homem que era obrigado violá-la sexualmente para gerar mais mão de obra? Como poderia ser possível para um homem se sentir capaz de amar, se era fortemente impedido de cercar os estupros de suas irmãs pelos senhores de engenho? Como podemos falar desse contexto numa perspectiva de passado se a cada vinte e três minutos um homem negro é assassinado, se a violência contra a mulher negra aumentou cerca de 30% no Brasil nessa mesma década, como constou no último Atlas da violência de 2019?

Depoimentos de escravos revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. Num documento datado em 1845, Frederick Douglass lembra que foi incapaz de se sensibilizar com a morte de sua mãe, por ter sido impedido de manter contato com ela. A escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos. O fato de terem testemunhado o abuso diário de seus companheiros - o trabalho pesado, as punições cruéis, a fome - fez com que se mostrassem solidários entre eles somente em situações de extrema necessidade. E tinham boas razões para imaginar que, caso contrário, seriam punidos. Somente em espaços de resistência cultivados com muito cuidado, podiam expressar emoções reprimidas. Então, aprenderam a seguir seus impulsos somente em situações de grande necessidade e esperar por um momento "seguro" quando seria possível expressar seus sentimentos (HOOKS, 2010, s/p, grifo da autora).

A tática de reprimir emoções como estratégia de sobrevivência perpetua no imaginário das famílias negras até a atualidade. É comum vermos meninos e meninas negras sendo educados a não chorarem ou demonstrarem vulnerabilidade em contextos de punição, sob o risco de receberem uma pena ainda maior (HOOKS, 2010). Algo muito semelhante ocorre na abordagem policial feita com jovens negros: a base de truculência que exige passividade silenciada frente ao abuso. O que nos sugere que as relações escravagistas não foram superadas, mas sim, atualizadas.

Como é possível diferenciar esse comportamento daquele do senhor de engenho que espancava seu escravo sem permitir que ele experimentasse qualquer forma de consolo, ou mesmo que tivesse um espaço para expressar sua dor? E se tantas crianças negras aprenderam desde cedo que expressar as emoções é sinal de fraqueza, como poderiam estar abertas para amar? Muitos negros têm passado essa ideia de geração a geração: se nos deixarmos

levar e render pelas emoções, estaremos comprometendo nossa sobrevivência. Eles acreditam que o amor diminui nossa capacidade de desenvolver uma personalidade sólida (HOOKS, 2010, s/p).

A autora sinaliza que temos priorizado o sobreviver em detrimento do amar, e que é na reorganização dessa lógica que está a chave para nossa cura. Mais do que termos condições de estarmos vivos, precisamos criar condições de vivermos plenamente e em abundância de humanidade. Centralizar o amor como cura, não significa romantizar, ao modo ocidental, os contextos opressores que cercam o povo negro, mas criar estratégias de se instrumentalizar frente a elas sem passar pelo processo de desumanização. Uma pessoa que tem a experiência do afeto negada para sua constituição psicológica, é uma pessoa desumanizada. O que estamos propondo como cura, análogo a ideia de bell hooks é extremamente revolucionário e urgente. O amor e o afeto para crianças pretas são revolucionários.

Antes de uma pessoa negra ser capaz de amar sua comunidade, primeiro, ela precisa desenvolver amor pela sua própria imagem. É fundamental compreender que uma cultura que implanta um sentimento de autodepreciação em crianças negras, marcadas pela rejeição de sua ontologia, precisa refletir em como ela enxergará outras pessoas semelhantes a si. E é na experiência do afeto que há uma possível saída para esse aprisionamento psicológico.

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (HOOKS, 2010, s/p).

## **5.2 Mapenzi Huponya: uma orientação afroperspectivista pedagógica para o sensível**

Na afroperspectiva percebemos na infância a pulsão do aprendizado, uma postura de experimentação nos encontros interpessoais e com o mundo (NOGUERA, 2011). Pensar infância em afroperspectiva, ultrapassa uma categoria



analítica sociológica, é sobre uma sensibilidade em relação à vida e ao mundo, que pode ser conceituada como infancialização:

[...] a infancialização parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 627).

Infancialização não deve ser confundida com infantilização, pois o conceito afroperspectivista trata de um sentido elevado de interação humana como um dado pertencente a todos os indivíduos ao longo da vida, enquanto o conceito ocidental subalterniza e assemelha a infância a um estado primitivo do ser, ao pensar a criança como um devir adulto. O desafio, portanto, é pensar um sentido para infância a partir da infancialização.

Deslocando o modo eurocêntrico de interpretar a realidade, na afroperspectiva podemos afirmar, então, que não existe uma “infância”, mas sim, um “estado da infância” no qual conectar-se é um processo de educar-se. Infancializar é se conectar com a força *ubuntu*, tal como:

Incerteza, medo, alegria, tristeza, solidão, companheirismo e boa saúde, são alguns dos fenômenos que definem a instabilidade fundamental do mundo dos vivos. A pergunta é: como é que podemos responder à instabilidade fundamental de ser? Na filosofia ubuntu, um ser humano no mundo dos vivos deve ser um umuntu, com intenção de dar uma resposta ao desafio da instabilidade fundamental do ser (RAMOSE, 1999, p. 66).

Não pretendemos, entretanto, negar que certas ferramentas de sistematização sejam necessárias para o planejamento educacional, mas afirmar que no sentir e no pensar inerentes às relações e aos encontros, a partir de uma postura cosmossensível para a experiência, na qual encontramos o que iremos chamar de *Mapenzi Huponya* como horizonte de uma estratégia pedagógica propositiva à pluriversalidade. A “pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUERA, 2012, p. 18). Em outras palavras, rompendo com um modo positivista e universal de conceber a experiência e a realidade humana, a

pluriversalidade propõe tornar possível cosmologias de diferentes povos no exercício educacional:

Pois bem, em termos bem simples: a filosofia entendida como universal estaria ligada à educação entendida como um território com centro e periferias. Por outro lado, a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades (NOGUERA, 2012, p. 64).

*Mapenzi Huponya* é uma expressão do Kiswahilli que significa “amores curam”. A infancialização pedagógica recai como uma possível saída desse paradoxo colonialista pelo seu princípio filosófico afroperspectivista que admite a leitura da realidade da criança a partir de uma polirracionalidade, reorganizando assim a *utamahoro* do povo afro-brasileiro. Em outras palavras, modelos cognitivos e de racionalidades diversas, distante de um mito fundador e universal, fazem parte do que compõe o movimento do saber afroperspectivista.

É possível, então, que surjam questionamentos sobre qual seria o propósito pedagógico do aprender nessa perspectiva. Pois, em vista do conceito filosófico que criança e infância adquirem na infancialização, compreendemos que o compromisso da educação centrada na *Mapenzi Huponya* está em proporcionar condições às pessoas de experimentarem a realidade na afirmação plena de suas potências. Além disso, propiciar condições de perceberem nossas interdependências na garantia das potências autênticas do outros seres, rompendo com os cárceres afetivos da colonialidade. É um meio possível para que se rompa o ciclo implícito do racismo nas bases familiares e educacionais.

Uma pedagogia em afroperspectiva tem como propósito vivenciar a condição da infância. Parafraseando Oyewumi (2017) na obra *La Invención de las Mujeres*, os conceitos de infância ocidentais derivam de uma história enraizada em discursos filosóficos sobre as distinções entre corpo, mente e alma, e, sobretudo, em ideias sobre o determinismo biológico e os vínculos entre o corpo e o social. Discursos que fazem do adulto o “eu-universal”, tal como é o homem, e pelo status da diferença, a infância passa a ser “outro-assujeitado”, o “vir-a-ser”. Reorganizar esses sentidos proporciona cura para curar. É na base da relação, a chave que retroalimenta essa restauração.

A *Mapenzi Huponya* é, portanto, proposto neste estudo como um direcionamento ético da infencialização, que estabelece como prioridade pedagógica a capacitação do amor, como expressão máxima do afeto enquanto base da cosmogonia afroperspectivista. É se responsabilizar em viabilizar esse aspecto fundamental da constituição psíquica que tem sido negado aos povos africanos desse território. É compreender que tão importante quanto comer, dormir, e decodificar as letras em linguagem, é o amor nas relações educacionais. É uma expressão afetiva que tenha como base sua própria semelhança, historiografia e princípio ontológico de realidade. Uma pessoa só pode amar se existir integralmente a sua própria semelhança.

## Considerações sobre a travessia

O trajeto dessa narrativa histórica e estrutural sobre a tríade Psicologia, Educação e Racismo, indica, principalmente, que as crianças negras podem ser tratadas a partir de sua cosmogonia que é da ordem da sensibilidade africana e não da racionalização ocidental. Nossa proposição é que a dimensão da cura contra o auto-ódio introjetado nas primeiras idades está na dimensão das relações humanas e da restauração de valores afetivos e comunitários nas primeiras idades.

Esse estudo propõe como perspectiva possível que, a partir de uma análise psicológica preta, o afeto se torne um caminho da pedagogia do sensível que visa pensar a restauração coletiva do povo negro no ambiente escolar para além das bases curriculares.

Ao redirecionarmos as bases curriculares, mas não redirecionarmos os olhares nas relações cotidianas, deixamos de cumprir a proposta de sensibilização necessária para romper com o racismo engendrado nas raízes sociais e, desse modo, a escola continuaria a ser um espaço de manutenção e reprodução de relações de dominação racial. Para romper com os paradigmas eugenistas, esta dissertação teve como escopo uma proposição conceitual ao propor a *Mapenzi Huponya* como uma tecnologia ancestral de despertar o sensível e a humanidade na relação pedagógica com crianças.

É válido pontuar que este estudo já se iniciou com grandes desafios por trilhar por um caminho que ainda está em construção. A Psicologia Preta é um campo em desenvolvimento no Brasil e tem caminhado a passos curtos, mas fundamentais. Esperamos que esta pesquisa possa constituir numa contribuição a esse campo, bem como cumprir com nosso compromisso ético em produzir conhecimento que liberte e gere agência ao povo negro (MAZAMA, 2009), como prevê a metodologia afrocêntrica.

No percurso metodológico, a escolha pela análise bibliográfica foi estratégica, pois são necessários ensaios sobre fenômenos psicológicos para que as pesquisas avancem do ponto de vista conceitual. Os estudiosos que versam sobre a temática da agência africana são, por excelência, escassos em comparação ao número de pesquisas desenvolvidas do ponto de vista ocidental. Por isso, contribuimos, também, com a tradução para o português de alguns trechos fundamentais para a ampliação desse campo.

Nesse sentido, analisamos neste estudo, o fenômeno afeto a partir de uma perspectiva africana. Convocamos à reflexão de que a promoção de afeto em afroperspectiva é a promoção de agência para crianças e comunidade negras. Desejamos que este estudo seja apenas o início de algo muito mais denso sobre o afeto e os seus desdobramentos psicológicos em relações raciais.

Não pretendemos, assim, lançar conclusões findadas, mas sim ampliar os olhares para que estudiosos, profissionais, pesquisadores, educadores e a comunidade, de modo geral, possam dar continuidade à restauração dos trilhos de nosso caminho, dos trilhos de nossa cura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANI, Marimba. **Yurugu: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu**. NJ, EU.: Africa World Press. p. 393-399, 1994.

AKBAR, Na'im. **Papers in african psychology**. Flórida: Mind Productions, 1975.

\_\_\_\_\_. **Know Thyself**. Mind Productions, 1998.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa. (Org.). **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade e Educação na senda do progresso: Brasil e EUA. Trad. Ana Monteiro-Ferreira. In: CARVALHO, Carlos Roberto; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. **Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2013, p. 23-34.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Afrocentricity. 2014. Trad. Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A.S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICUDO, Virgínia L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Edição organizada por Maio, Marcos C. São Paulo, Sociologia e Política, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2017.

DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization: myth ou reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974. [Tradução: Mercer Cook.]

\_\_\_\_\_. **A Unidade Cultural da África Negra.** Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Angola: Edições Mulemba, 2014.

DOVE, Nah. Mulherisma Africana: Uma teoria Afrocêntrica. **Jornal de estudos negros**, vol. 28, nº 5, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FINCH III, C. S.; NASCIMENTO, E. L.. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

FREUD, Sigmund. O ego e o id. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** J. Salomão, trad., Vol.19, pp. 13-83. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

HOOKS, Bell. **Vivendo de amor.** In: Geledes, 2010, s/p. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor> Acesso em Mar de 2015.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – Junho de 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em 08 de Out de 2019.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 1987. **Estatísticas Históricas do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE.

\_\_\_\_\_. 2016. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1999:** Síntese dos Indicadores Sociais.

IPEA. **Atlas da violência 2019.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em 08 de Out de 2019.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy: The Greeks were not authors of Greek Philosophy but people of North Africa commonly called Egyptians were.** African American Images, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

MOORE, Carlos. **O racismo através da história: da antiguidade a modernidade**. São Paulo, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-297.

NOGUERA, Renato. O Poder da Infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**. v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

\_\_\_\_\_. Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância. **Anais do Congresso de Estudos da Infância** – Rio de Janeiro, 2017a, p. 363-370.

\_\_\_\_\_. Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. **Revista AÚ**, ano 02, p. 5-18, 2017b.

\_\_\_\_\_. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Acadêmica Magistério**. vol. 1, n. 15, p. 398-411, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Filosofia e Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas/ Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 62-73, 2012.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot. Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v.4, n.2,



p. 1-19, 2011.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. 3(11). Novembro, 2010.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da Infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

OYEWUMÍ, Oyèronké. **La Invención de las Mujeres**. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Colombia. Editorial en la frontera, 2017.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

RAMOSE, Mogobe. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos**. Modos e Significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**. vol.26, n.1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em 23 de Mar de 2020.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2007.