Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

Salvador - 25 a 30 de agosto de 2025

ANAIS

Vol. 3: Comunicações Orais

Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

UFBA

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

ihu

ANAIS

1ª Escola Brasileira de Pensamento Decolonial:

Desaprendizagem do Legado Racista em Territórios Amefricanos

100 anos de Frantz Fanon e 90 anos de Lélia Gonzalez

Vol. 3: Comunicações Orais

Eixo 2 – Interseccionalidade de gênero e raça

Salvador, Bahia

2025

CIP - Catalogação na Publicação

E74a Escola Brasileira de Pensamento Decolonial (1.: 2025: Salvador, BA).

Anais da 1ª Escola Brasileira de Pensamento Decolonial: desaprendizagem do legado racista em territórios amefricanos — 100 anos de Frantz Fanon e 90 anos de Lélia Gonzalez. Vol. 3: Comunicações Orais – Eixo 2: Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil/ organização de Adriana Caúla, Frank Davies, Rodrigo da Cunha Nogueira. — Salvador:
¡DALE!, 2025.
138 p. : il. ; 29 cm.

E-book.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://www.escoladecolonial.org>

1. Relações raciais. 2. Decolonialidade. 3. Gonzalez, Lélia, 1935-1994.
4. Fanon, Frantz, 1925-1961. 5. Amefricanidade. I. Caúla, Adriana.
II. Davies, Frank. III. Nogueira, Rodrigo da Cunha. IV. Título.

CDD 305.8

Decolonizar a América Latina e seus Espaços

R. Caetano Moura, 121 - 13 - Federação

Salvador - BA, 40210-905

Escola Brasileira de
Pensamento Decolonial

1ª Escola Brasileira de Pensamento Decolonial:

Desaprendizagem do Legado Racista em Territórios Amefricanos

100 anos de Frantz Fanon e 90 anos de Lélia Gonzalez

Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Este volume está licenciado sob a Creative Commons Atribuição–Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

É permitida a reprodução, distribuição, exibição e adaptação deste material, desde que a fonte seja devidamente citada e que não haja uso comercial.

Licença completa:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Os artigos assinados nesta publicação, assim como a revisão textual e o uso adequado das normas de formatação da ABNT, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Realização e apoios:

Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Desaprendizagem do legado racista em territórios amefricanos

ANAIS - 1ª Escola Brasileira de Pensamento Decolonial
Desaprendizagem do Legado Racista em Territórios Amefricanos
100 anos de Frantz Fanon e 90 anos de Lélia Gonzalez

Ano: 2025
Local: Salvador / Bahia / Brasil

COORDENAÇÃO GERAL

João Pena
Universidade do Estado da Bahia

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Leo Name
Universidade Federal da Bahia

Tereza Spyer
Universidade Federal de Ouro Preto / Universidade Federal da Integração Latino-Americana

COORDENAÇÃO SOCIAL

Alexandre da Trindade e Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia

Fábio André Diniz Merladet
Universidade Federal do Rio de Janeiro

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Mattos de Caúla e Silva
Universidade Federal Fluminense

Amaro Sérgio Marques
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Camila Gomes Sant'Anna
Universidade Federal da Bahia

Céline Felício Veríssimo
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Diana Helene Ramos
Universidade Federal de Alagoas

Ecirio Barreto Santos de Oliveira
Universidade Federal da Bahia

Frank Andrew Davies
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Henrique Rodrigues Leroy
Universidade Federal de Minas Gerais

Joana D'Arc de Oliveira
Universidade de São Paulo

Juliana Campos de Oliveira
Universidade Federal da Bahia

Linnesh Rossy da Silva Ramos
Instituto David Ramos

Luis Guilherme Cruz Pires
Universidade Federal da Bahia

Marta Raquel da Silva Alves
Universidade Federal da Bahia

Mayara Mychella Sena Araújo
Universidade Federal da Bahia

Mayara Nicolau de Paula
Universidade Federal de Minas Gerais

Murad Jorge Mussi Vaz
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Pamela Cordeiro Marques Corrêa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrícia Lânes Araújo de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Paula Regina de Oliveira Cordeiro
Universidade Federal Fluminense

Priscila Ribeiro Dorella
Universidade Federal de Viçosa

Rodrigo da Cunha Nogueira
Universidade Federal de Ouro Preto

Selma Passos Cardoso
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Thais de Miranda Rebouças
Universidade do Estado da Bahia

EQUIPE TECNICA

Adriana Caúla (Coordenação Editorial)
Frank Andrew Davies (Coordenação Editorial)
Maicon Rugeri (Diagramação)
Oswaldo Freitez (Diagramação)
Rodrigo da Cunha Nogueira (Coordenação Editorial)

REALIZAÇÃO

¡DALE! - Decolonizar a América Latina e seus Espaços
Universidade do Estado da Bahia
Universidade Federal da Bahia
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Ministério da Igualdade Racial
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eixo 2

Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

Destacou o pensamento de Lélia Gonzalez como uma das referências para a tradução crítica das epistemologias decoloniais no Brasil. Embora não se reconhecesse como “decolonial”, Gonzalez formulou categorias-chave — como a amefricanidade, que integra raça, gênero, território e cultura na luta antirracista. Esperou-se que os trabalhos discutissem a atualidade de suas contribuições, em diálogo com intelectuais decoloniais e/ou com produções de movimentos negros, indígenas, feministas e orientadas a práticas pedagógicas e territoriais insurgentes.

Sumário

Brincar de boi, pensar educação matemática no Brasil 9

Arthur Constantino Dutra da Silva

e Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni

Possibilidades metodológicas da categoria político-cultural de amefricanidade 19

Azânia Mahin Romão Nogueira

Interfaces entre educação em redução de riscos e desastres (ERRD) socioambientais e questões de gênero: uma dor preta e feminina 29

Cristiana Marinho da Costa

A tripla consciência da mulher negra latino-americana 39

Gabrielly Pereira Fonceca

e Maria Tereza Santos Pereira

Amefricanidade e insurgência no ensino de matemática: uma tradução decolonial a partir de Lélia Gonzalez 49

Gisele Leite da Silva

Território estudantil em disputa: políticas de ações afirmativas e insurgência amefricana 59

Giselly Barros Rodrigues e Sophia Fagundes Pires

Desnaturalizando a norma: reflexões sobre uma formação de professores de espanhol inclusiva e cuir 74

Henyerson Jesús Angulo Guzmán

Nas arenga das lengalenga dela: entre mucamas, nêga ativas e zamboadas 89

Marcelo Jungmann Pinto

Lélia Gonzalez: espaço, cultura e projeto de sociedade 99

Paolo Colosso,Isis Detomi TeixeiraeMaria Laura dos Santos Sebastião

A Amefricanidade e o Pretuguês pulsam as tradições orais como resistências decoloniais 109

Robert Paixão de Cerqueira Soares

O baile, a teoria e o movimento: a história de resistência negra na ditadura militar **120**

Sandra Rosa dos Santos da Silva

A desobediência afetiva como crítica à gramática colonial **129**

Sarah Sousa Ribeiro

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Brincar de boi, pensar educação matemática no Brasil

Arthur Constantino Dutra da Silva

Instituto Federal do Espírito Santo
professorarthurdutra@gmail.com

Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni

Instituto Federal do Espírito Santo
claudia.araujo@ifes.edu.br

Eixo da EBPD:
Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

BRINCAR DE BOI, PENSAR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL

RESUMO

Este artigo, resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo, propõe uma reflexão crítica sobre os processos de exclusão que permeiam o ensino de matemática nas escolas brasileiras. A partir das contribuições de Lélia Gonzalez, da etnomatemática como campo de resistência e da manifestação cultural do Bumba Meu Boi e suas variantes, defende-se uma abordagem decolonial para o ensino da matemática. Argumenta-se que práticas culturais como o Bumba Meu Boi não apenas incorporam saberes matemáticos em suas formas, ritmos e coreografias, mas também constituem uma pedagogia viva e insurgente. Em vez de serem absorvidas por um currículo colonizado, essas expressões culturais indicam caminhos para reinventar o aprendizado matemático em diálogo com territórios, corpos e saberes historicamente invisibilizados. Nesse contexto, brincar de Boi torna-se metáfora e método para uma educação libertadora, sensível e situada.

Palavras-chave: Etnomatemática. Lélia Gonzalez. Educação Decolonial. Bumba Meu Boi.

ABSTRACT

This article, a partial result of ongoing research in the Graduate Program in Science and Mathematics Education at the Federal Institute of Espírito Santo, offers a critical reflection on the exclusionary processes that permeate mathematics teaching in Brazilian schools. Drawing on the contributions of Lélia Gonzalez, ethnomathematics as a field of resistance, and the cultural manifestation of Bumba Meu Boi and its variants, the paper advocates for a decolonial approach to mathematics education. It argues that cultural practices such as Bumba Meu Boi not only incorporate mathematical knowledge through their forms, rhythms, and choreographies but also constitute a living and insurgent pedagogy. Rather than being absorbed by a colonized curriculum, these cultural expressions point to ways of reinventing mathematical learning in dialogue with historically marginalized territories, bodies, and ways of knowing. In this context, playing Boi becomes both a metaphor and a method for a liberating, sensitive, and situated education.

Keywords: *Ethnomathematics. Lélia Gonzalez. Decolonial Education. Bumba Meu Boi.*

RESUMEN

Este artículo, resultado parcial de una investigación en curso en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas del Instituto Federal de Espírito Santo, propone una reflexión crítica sobre los procesos de exclusión que atraviesan la enseñanza de las matemáticas en las escuelas brasileñas. A partir de las contribuciones de Lélia Gonzalez, de la etnomatemática como campo de resistencia y de la manifestación cultural del Bumba Meu Boi y sus variantes, se defiende un enfoque decolonial para la enseñanza de las matemáticas. Se argumenta que prácticas culturales como el Bumba Meu Boi no solo incorporan saberes matemáticos en sus formas, ritmos y coreografías, sino que también constituyen una pedagogía viva e insurgente. En lugar de ser absorbidas por un currículo colonizado, estas expresiones culturales señalan caminos para reinventar el aprendizaje matemático en diálogo con territorios, cuerpos y saberes históricamente invisibilizados. En este contexto, jugar al Boi se convierte en metáfora y método para una educación liberadora, sensible y situada.

Palabras Clave*: Etnomatemática. Lélia Gonzalez. Educación Decolonial. Bumba Meu Boi.*

Se o boi dança, matemática acontece

A educação matemática escolar no Brasil tem sido historicamente moldada por um projeto colonial que, sob a justificativa de uma suposta "universalidade do conhecimento", silenciou saberes populares, indígenas e afro-brasileiros. Este texto, resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), propõe uma ruptura com esse modelo excludente.

No que se refere ao objeto de estudo, a pesquisa concentra-se na manifestação cultural do Bumba Meu Boi, com ênfase na variante regional conhecida como Boi Pintadinho, tradicional do município de Muqui, no interior do Espírito Santo. A partir de uma perspectiva etnomatemática, a investigação busca compreender de que maneira saberes matemáticos — como contar, medir, localizar, projetar, jogar e explicar — estão entrelaçadas nas práticas e tradições dessa expressão cultural popular. O objetivo é analisar como esses conhecimentos podem dialogar com o ensino da matemática escolar, respeitando seus sentidos originais e sem reduzi-los a ferramentas pedagógicas.

De um ponto de vista metodológico, este recorte parte das premissas teóricas de Lélia Gonzalez sobre a festa do Bumba Meu Boi. Mais do que uma escolha temática, essa abordagem representa uma tomada de posição epistemológica que reconhece nas manifestações populares territórios legítimos de linguagem, estética, invenção e produção de saberes — inclusive matemáticos. O objetivo central deste recorte é apresentar o Bumba Meu Boi como um caminho possível e acessível para a construção de uma educação matemática escolar decolonial, enraizada nas vivências brasileiras e, neste caso específico, nas festas populares. Ao compreender o Boi como texto cultural complexo, o estudo defende que é por meio de práticas insurgentes que se pode instaurar um diálogo entre os saberes escolares e os saberes do povo.

Lélia Gonzalez e a pedagogia insurgente do boi

Refletir sobre as festas populares como práticas de resistência para educação matemática escolar exige ultrapassar a superfície “folclórica” e interrogar por que e como essas

manifestações persistem. Para isso, é preciso escutar vozes que desafiam o discurso dominante e anunciam outras formas de existir e saber. Simas (2025) oferece uma chave:

> O Brasil institucional, Estado-nação, é um projeto de exclusão. É um projeto fundamentado na aniquilação dos saberes que não são brancos, quatro séculos de escravidão, genocídio dos povos originários, concentrador de renda, concentrador de riqueza, o Brasil é isso. A gente tem que admitir. Agora é impactante como foram aqueles que, excluídos desse projeto de Estado-nação, foram construindo os seus sentidos de vida a partir da festa. (Simas, 2025, 20:18)

O projeto de nação a que pertencemos se ergueu silenciando epistemologias negras, indígenas e populares. Na matemática escolar, esse apagamento também opera quando, em nome de uma suposta "universalidade", nega-se boa parte da sua dimensão histórica e cultural.

Contudo, nas frestas desse Brasil excludente, brotam reinvenções potentes como do Bumba meu Boi. A festa é mais do que celebração — é pedagogia. Simas (2025), ao evocar Lélia Gonzalez, reforça essa ideia: "A grande, a enorme pensadora Lélia Gonzalez, ela dizia que quem quisesse conhecer efetivamente o Brasil que pulsava, tinha que estudar festa." (Simas, 2025.)

O convite é de regular as lentes oficiais e mergulhar nas práticas populares. A festa não é ruína do passado, mas potência do presente — território de linguagem, estética, invenção e saber. É nesse chão que vive o Bumba Meu Boi e suas variantes, e é por ele que o texto caminha como expressão de uma pedagogia insurgente.

A origem dos Bumbas não cabe nas narrativas lineares que tanto agradam ao pensamento ocidental. Lélia nos alerta para seu caráter mítico e universal:

> A representação do boi mítico, de sua morte e sua ressureição constituem tema universal, procedente de antigos cultos a divindades propiciadoras da fertilidade. E, desses cultos, o mais recuado historicamente é, sem dúvida, o do boi Ápis egípcio, que se difundiu na Europa via Grécia e Roma, integrando-se nas mais diversas elaborações mitológicas. Essa universalidade temática se presentifica no folguedo brasileiro. (Gonzales, 2024, p. 77)

O Boi é símbolo ancestral, sincrético, que dialoga com mitos egípcios, greco-romanos, africanos e ameríndios. No Brasil, encontrou nas brechas do calendário católico o espaço para se misturar, esconder-se, sobreviver. E foi além:

> Todavia, quando analisamos de perto, verificamos uma espécie de ruptura dos limites impostos pelo modelo dominante. A intervenção de formas procedentes de outros modelos culturais – africanos e indígenas – torna-se crucial para compreensão da dinâmica das festas populares brasileiras. (Gonzales, 2024, p. 46)

Lélia rompe com a ideia de uma simples mistura cultural. A festa não é adição: é subversão. O Boi desorganiza a ordem, é a força criativa do povo que destrói rótulos, e por isso ele precisa chegar à escola e à educação matemática:

> Muitas vezes, o olhar do estudioso, educado segundo normas de sistemas ideológicos, acaba por aprisionar, por reduzir a compreensão da riqueza cultural de tais manifestações. Sem falar do preconceito explícito, óbvio, de certas análises marcadas pelo etnocentrismo. (Gonzales, 2024, p. 46)

O olhar que não reconhece os saberes presentes na festa também não enxerga as figuras no corte dos mantos, a contagem dos ritmos e das danças, as formas na confecção das alegorias, reduzindo o conhecimento à norma e ao número. Em contrapartida a essa simplificação, Lübeck propõe:

> Uma historiografia que está em consonância com as teorias que abordam o conhecimento a partir de interstícios erigidos nos limiares que envolvem a tríade sociedade, cultura e matemática, pelas aberturas decorrentes das dinâmicas dos encontros culturais e do hibridismo resultante. (Lübeck, 2023, p. 3)

É nesse limiar que nossa perspectiva etnomatemática floresce e com essa lente que revisitamos o mito:

> Em sua versão mais conhecida, a composição dramática do auto conta história da escrava Mãe Catirina, mulher de Pai Francisco, que, grávida, deseja comer a língua do boi mais bonito da fazenda de um rico proprietário. Com a complacência do capataz, o boi é roubado e morto. A notícia se espalha, a revolta é geral, e o dono do boi manda prender Pai Francisco. Por intervenção mágica de feiticeiros, o boi ressuscita, o culpado é perdoado, e tudo termina com muita festa em honra do boi redivivo. (Gonzales, 2024, p. 78)

Essa narrativa envolve maternidade, trabalho, transgressão e milagre. É enredo com estrutura:

> O personagem central do bumba não é um boi real, mas boi de armação, cujo dorso é feito de madeira leve, envolto por uma cobertura, o "couro", que comumente é de tecido, trabalhado ou não. Apenas a cabeça provém da carcaça de um boi real. No interior da armação, coloca-se um homem, responsável pelas evoluções da dança do boi. (Gonzales, 2024, p. 78)

Aqui matemática habita o corpo: leveza, equilíbrio, eixo, compasso. É prática viva de raciocínio métrico e espacial.

E como o Boi ganhou todo território brasileiro? Talvez do mesmo modo que ganhou algumas regiões:

> É certo que o folguedo, no decorrer do ciclo do gado, foi trazido por escravos negros procedentes da Bahia. E, graças à dinâmica do processo folclórico, recebeu novos elementos, que acabaram por diferenciá-lo da brincadeira do boi da região nordestina açucareira. Todavia, conservou diversos elementos comuns, sobretudo no que se refere à temática e aos personagens. (Gonzales, 2024, p. 79)

Essa viagem foi movimento e transformação, e fica uma lembrança potente:

> Se o bumba meu boi ocupa lugar de destaque no quadro do folclore brasileiro, isso acontece porque, ao se adaptar às circunstâncias de lugar e tempo, ele demonstra um extraordinário vigor e uma especial maleabilidade. Cumpre ressaltar que, por isso mesmo, o bumba meu boi foi levado para a África, com todas as suas características brasileiras. Levado da Bahia para cidade de Lagos, na Nigéria, por ex-escravos que para lá retornaram após a abolição da escravatura. Vale notar que, enquanto "brasileiros", seus descendentes não deixaram morrer uma tradição que lhes diz respeito. (Gonzales, 2024, p. 81)

Boi veio e voltou. E, ao cruzar oceanos, mostrou que há saberes que resistem. Saber que não se submete, se reinventa, como a educação matemática escolar precisa ser, quando feita em solo brasileiro.

Saberes que dançam com o boi

Pensar uma matemática com o Boi, e não apenas sobre o Boi, implica desfazer amarras epistemológicas profundas. Significa abandonar os trilhos de um ensino aprisionado em currículos padronizados e universalizantes, que historicamente arrancam dos alunos a

chance de aprender com aquilo que pulsa ao redor. Nesse contexto de busca por alternativas, uma perspectiva etnomatemática emerge não apenas como um campo teórico, mas como uma postura política e pedagógica, uma "provocação" à ordem estabelecida.

A perspectiva etnomatemática que adotamos, em sua essência, reconhece que o saber matemático não é uma entidade monolítica, universal e culturalmente neutra. Pelo contrário, ela se manifesta de múltiplas formas, intrinsecamente ligadas aos contextos culturais, sociais e históricos em que são geradas e praticadas. Trata-se de compreender as diferentes maneiras (ticas) de explicar, conhecer, lidar e conviver com a realidade quantitativa e espacial (o matema) dentro de distintos ambientes culturais (etnos) (D'ambrósio, 2023, p.2). Como aponta Vergani:

> A etnomatemática se descentraliza das referências habituais a um currículo uniforme ao qual a população escolar é obrigada a se conformar. Está consciente da necessidade de formar jovens capazes de se integrarem num mundo globalizante, mais uno e mais justo, mas sem os amputar dos valores socioculturais específicos do meio no qual se inserem. (Vergani, 2007, p. 7)

Essa perspectiva desafia diretamente o "vício estrutural do currículo escolar" que, ao impor uma matemática abstrata e supostamente neutra, silencia singularidades e perpetua a exclusão. Uma perspectiva etnomatemática rompe com esse pacto ao afirmar o direito fundamental de aprender a partir dos próprios territórios, ritos, práticas e histórias. Não se trata apenas de uma questão curricular, mas de dignidade humana e justiça epistêmica, como ressalta D'Ambrosio:

> Mas não se trata apenas do currículo — trata-se de dignidade: A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar. (D'Ambrosio, 2023, p. 9)

Integrar uma visão etnomatemática no sistema educacional não é apenas uma possibilidade, é um "direito à cidadania no nosso sistema sociocultural", como defende Vergani (2007, p.8). Exige mais do que a mera aceitação da diversidade cultural; demanda representatividade política e epistemológica, reconhecendo que os saberes matemáticos produzidos por diferentes grupos culturais são legítimos e valiosos, pois:

> Nele se oferecem as grandes linhas justificativas da integração da etnomatemática no nosso sistema acadêmico. Este campo de conhecimento tende a encontrar licitamente o seu lugar interativo simultaneamente no domínio das Ciências da Educação, das Ciências Matemáticas e das Ciências do Homem. Disciplina possível e desejável, capaz de revelar a sua identidade singular, a sua coerência transdisciplinar e a urgência do seu direito à cidadania no nosso sistema sociocultural. (Vergani, 2007, p. 8)

Ao adotarmos essa lente para olhar para o Bumba e suas variantes, percebemos que a matemática não está ausente; ela vibra nas formas dos adereços, pulsa no ritmo da música e da dança, se desenha nas alegorias e se inscreve nos corpos em movimento. Não se trata, portanto, de "aplicar" a matemática escolar à festa ou de converter a festa em conteúdo didático, trata-se, antes, de escutar o Boi como linguagem viva, como prática social que mobiliza e produz conhecimentos matemáticos sofisticados, ainda que não formalizados nos termos da academia. É preciso ter a "consciência de que as atividades matematizantes das diferentes tradições sociocultural não se reduzem a meras práticas numéricas, geométricas ou operativas" (Vergani, 2007, p. 9), pois:

> Trazem em si uma forte carga de sentido humano e emergem sob a forma de representações sociais simbólicas. Olhá-las como simples atividades de cálculo ou exploração espacial é esvaziá-las dos conteúdos intencionais que se tornam veículos de um saber profundamente significativo. (Vergani, 2007, p. 9)

Quem dança, constrói, borda ou organiza o cortejo do Boi está constantemente engajado em processos de medir, projetar, localizar, contar, classificar, comparar, estimar, jogar, explicar. Fazem-no muitas vezes sem régua, sem manual, mas com intuição, precisão e propósito, pois o saber matemático acontece porque a vida, a celebração e a própria manutenção da tradição a exigem, sendo cultivadas no tempo e nos encontros.

A expressão "brincar de Boi" revela a seriedade lúdica dessa prática. Como lembra Vergani (2007, p. 14), citando Mia Couto, que em algumas sociedades, o que chamamos de "cultura" se aproxima do "brincar", do vivido: "Conta Mia Couto que o tradutor de um Presidente de Moçambique quando teve que apresentar o Ministro da Cultura do nosso governo à população de Nampula, acabou por resolver o problema dizendo: 'este é o Ministro das Brincadeiras'". No Boi, brincar é cultura, e cultura é, inevitavelmente, matemática.

O Boi, nesse contexto, não é apenas um tema ou conteúdo possível; ele se apresenta como uma alternativa política e pedagógica no sentido radical do termo. É ferramenta de reconstrução entre saber e vida, um chamado para que a educação matemática escolar deixe de ser um "espetáculo" alienante ou uma "farsa", como critica D'Ambrosio, pois "na farsa, uma vez terminado o espetáculo, tudo volta ao que era", e a escolarização excludente é "muito pior" (D'Ambrosio, 2023, p. 77-78). É preciso que a educação matemática desça o palco e pise a rua, o terreiro, o lugar onde o Boi dança, onde o saber pulsa e onde os corpos ensinam sem pedir licença.

Onde o boi aponta

A crítica a educação matemática escolar, por si só, já não basta. É preciso instaurar um caminho para o gesto. O que se exige é pensamento em estado de libertação, que caminhe junto aos corpos, escute os territórios, os tambores, e que aceite reaprender e transformar-se, assim como o Boi.

A escola e a educação matemática precisam se aproximar ainda mais do povo e suas festas, senão ela corre o risco de continuar negando o que o povo sabe.

A proposta aqui delineada, ao reconhecer o Bumba e suas variantes, como caminho para uma prática educativa insurgente, é não apenas tentar encaixá-lo nos moldes escolares, mas através dele problematizar os próprios moldes. E, ao mesmo tempo, abrir uma fresta por onde o saber matemático possa deixar de ser excludente para tornar-se, novamente, linguagem de mundo.

E talvez, tudo comece onde a vida pulsa:

Onde se brinca de Boi.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Festas populares no Brasil.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

LÜBECK, Marcos. Entre a história e a etnomatemática: a perspectiva historiográfica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA (SNHM), 15., 2023, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: SBHMat, 2023.

TV BRASIL. **Sem Censura recebe Luis Antônio Simas, Quitéria Chagas, Sidney França, bateria da Mangueira.** [Vídeo, 1:58:05] YouTube, 5 fev. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jzX7K7sGNQY&list=PLuP7SQK7lt1bJpKQMeQwSRw_cRT8ySvnF&index=14. Acesso em: 1 abr. 2025.

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Possibilidades metodológicas da categoria político-cultural de amefricanidade

Azânia Mahin Romão Nogueira

Universidade Federal da Bahia
azania.mahin@gmail.com

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA CATEGORIA POLÍTICO-CULTURAL DE AMEFRICANIDADE

RESUMO

A partir de Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro, defende-se que a experiência vivida é central para definir o que, como e para que se pesquisa. Com isso, busca-se caminhos metodológicos não-comparativos em territórios negros tendo a Amefricanidade de Lélia González enquanto lócus. Os marcadores políticos, culturais e socioeconômicos revelam formas específicas de existir e resistir nestes territórios, onde a materialidade e a simbologia desses espaços evidenciam tanto os efeitos do racismo quanto as estratégias cotidianas de autonomia e produção de vida negra. A identidade negra amefricana é coletiva e relacional, marcada por uma matriz cultural comum e por experiências territoriais distintas que exigem metodologias situadas. Com base no Pensamento Feminista Negro, a pesquisa se constrói desde dentro, a partir do corpo-território da autora, em diálogo com as vivências nos territórios investigados.

Palavras-chave: amefricanidade. metodologia. pensamento negro. escrevivência

ABSTRACT

Based on Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo, and Sueli Carneiro, this research argues that lived experience is central to defining what, how, and why we research. From this perspective, it seeks non-comparative methodological paths in Black territories, taking Lélia Gonzalez's concept of Amefricanidade as its locus. Political, cultural, and socioeconomic markers reveal specific ways of existing and resisting in these territories, where the materiality and symbolism of space expose both the effects of racism and everyday strategies of Black autonomy and life-making. The Amefricana Black identity is collective and relational, shaped by a shared cultural matrix and distinct territorial experiences that demand situated methodologies. Grounded in Black Feminist Thought, the research is built from within, from the author's body-territory, in dialogue with lived experiences in the territories investigated.

Keywords: *Amefricanidade. methodology. Black thought. escrevivência*

RESUMEN

A partir de Patricia Hill Collins, Conceição Evaristo y Sueli Carneiro, se defiende que la experiencia vivida es central para definir qué, cómo y para qué se investiga. Con ello, se buscan caminos metodológicos no comparativos en territorios negros, tomando la Amefricanidade de Lélia González como lócus. Los marcadores políticos, culturales y socioeconómicos revelan formas específicas de existir y resistir en estos territorios, donde la materialidad y la simbología de los espacios evidencian tanto los efectos del racismo como las estrategias cotidianas de autonomía y producción de vida negra. La identidad negra amefricana es colectiva y relacional, marcada por una matriz cultural común y por experiencias territoriales distintas que exigen metodologías situadas. Con base en el Pensamiento Feminista Negro, la investigación se construye desde dentro, a partir del cuerpo-territorio de la autora, en diálogo con las vivencias en los territorios investigados.

Palabras Clave: *Amefricanidade. metodología. pensamiento negro. escrevivencia*

Introdução

Patricia Hill Collins aponta que no âmbito do Pensamento Feminista Negro enquanto teoria social crítica frequentemente invoca-se "as experiências vividas como critério de credibilidade" (Collins, 2019, p. 411). A experiência vivida como critério de significado se aproxima de Conceição Evaristo que diz que "as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção" (Evaristo, ano, p. 11).

A Escrevivência tem sido acionada pelo Pensamento Negro brasileiro, especialmente o produzido por mulheres negras, de diversas maneiras. Fernanda Felisberto (2020) a aciona enquanto "operador teórico" na escrita acadêmica. Dandara Dorneles (2024) por sua vez, compreende Escrevivência como palavra germinante, a aproximando de uma metodologia. Aqui, penso a Escrevivência enquanto epistemologia, construção que se deu a partir de diálogos com Eduarda Conceição, mestranda em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Utilizando da distinção entre epistemologias, paradigmas e metodologias proposta por Patricia Hill Collins, consideramos que a Escrevivência, da forma a percebemos em nosso fazer ciência, não se limita a um referencial interpretativo ou princípios ou modos de fazer pesquisa:

> No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. (Evaristo, 2020, p. 39)

Ao olhar através dos abebés que seguramos, não estamos enxergando objetos como quem vê uma bola de cristal, nem apenas observando modos de fazer, mas, especialmente co-criando modos de ser, de estar, de viver. São dessas formas de produzir e reproduzir a vida que enxergamos o mundo, compreendemos as relações, constituímos

nossos referenciais, reconhecemos nossas demandas individuais e coletivas, e pensamos em formas de vencê-las. Nesse sentido, Patricia Hill Collins afirma que é justamente a epistemologia que "determina quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos serão usados para analisar as descobertas e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes desse processo" (Collins, 2019, p. 402). Assim, ao indicar a Escrevivência como minha epistemologia, digo que são as minhas experiências, atravessadas pelos meus pertencimentos de raça, classe, gênero, orientação sexual, geração, espaço, enfim, pelo lugar que ocupo no mundo, que vão dizer sobre o que eu falo, quais perguntas me interessam, de que formas irei buscar respostas, como irei sistematizá-las e para que elas servem.

As experiências que vivemos e escrevemos não acontecem no vazio, o espaço produz e é produzido a partir das relações sociais. Com isso, contextualizar o lugar é indicar a sua formação socioespacial. Lélia González ao construir o conceito de amefricanidade destaca a "influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (...)" (González, 1988, p. 70), apontando similaridades tanto nas formas de reprodução de vida, mas também do racismo enquanto sistema de dominação.

Em uma aula de Sueli Carneiro[1], ela disse que sua ambição foi de "(...) demonstrar como o lócus privilegiado para se pensar a questão racial é no âmbito das relações de poder". Ela materializa esse desejo em sua tese aproximando filosofia, educação e ciência política para desenvolver sua noção de dispositivo de racialidade. Essa teorização se deu a partir da ampliação da construção de dispositivo de Michel Foucault que diz que

> Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1995, p. 244).

[1] A aula faz parte do curso Dispositivo de Racialidade com Sueli Carneiro, promovido pelo Sesc São Paulo, disponível em: https://ead.sesc.digital/cursos/course-v1:sescsaopaulo+c022+2024_dispositivo/sobre

Sueli por sua vez aponta que a racialidade contém todos estes elementos, especialmente pensando na realidade negra no Brasil. Ela diz ainda que: “O dispositivo de racialidade ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão” (Carneiro, 2005. p. 43).

Com isso, neste artigo tenho como objetivo apresentar uma possibilidade metodológica de pesquisa não-comparativa em diferentes territórios negros amefricanos. Longe de apresentar um modelo, a proposta é socializar caminhos, estratégias e resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida a partir do Pensamento Negro amefricano.

Construindo territórios negros amefricanos

Ao pensar os territórios negros, tenho como interesse compreender a dimensão espacial da racialidade, partindo do princípio que esta rede desenvolvida por Sueli Carneiro a partir de Foucault não se produzem no vazio. Assim, os territórios negros são todas as expressões espaciais produzidas a partir das relações de poder e demarcados pela negritude, se materializando através de marcadores socioeconômicos, culturais, políticos, enfim, civilizatórios, que são múltiplos e se expressam no espaço de diversas formas. Isso se dá pois os territórios negros são distintos entre si na mesma diversidade em que a negritude se manifesta, incorporando diferenças culturais, geográficas e históricas que atravessam a existência negra em África e na Améfrica.

Nesse sentido, Alex Ratts ao pensar territórios negros enquanto espaços “apropriados, marcados, qualificados por grupos negros, ainda que não sejam exclusivos” (Ratts, 2012, p. 232), traz o sujeito corporificado para pensar as relações de poder. Ao trazer o corpo para a dimensão do território, pude compreender os territórios negros enquanto fatos espaciais definidos a partir de relações de poder focadas na perspectiva racial, onde a identidade negra se faz presente tanto pela autodeclaração daqueles que se apropriam daquele espaço, quanto pela presença de “marcadores culturais e simbólicos” (Benedito, 2013, p. 99). Buscando sintetizar estes marcadores, para fins analíticos os classifiquei entre socioeconômicos, políticos e culturais, assim identificando estes territórios

ao materializarem as relações raciais, a partir de expressões materiais e imateriais que produzem e reproduzem uma forma específica de vida.

Considerando que estes marcadores não são independentes uns dos outros, os marcadores políticos frequentemente se mostram de forma imaterial, desde nossa organização cotidiana ao envolvimento na política partidária, passando por demonstrações públicas de cunho militante, cultural, religioso, entre outros. Os movimentos que se estruturam enquanto partidos políticos como a Frente Negra Brasileira e os Panteras Negras são exemplos de marcadores políticos amefricanos. Outros exemplos deste marcador são o evento Zumbi Vive em Nós, organizado pelos moradores do Morro da Caixa, em Florianópolis, e a Caminhada pelo Fim da Violência e do Ódio Religioso, pela Paz!, organizada há mais de 18 anos por terreiros de tradição africana no Engenho Velho da Federação, em Salvador. Também se apresentam como marcadores políticos de territórios negros o nome de ruas em reconhecimento ao impacto de trajetórias negras nestes espaços. Um exemplo forte disso são as ruas Martin Luther King Jr. e Malcolm X presentes em territórios negros de Newark, New York, Pittsburgh, New Orleans, Detroit, Chicago e outras grandes cidades dos Estados Unidos.

Os marcadores culturais são os mais diversos e materializam as diversas formas de produção e reprodução das diferentes formas de existência humana. Dentre eles estão os terreiros, suas festas e relações com o entorno. Além disso, podemos citar também as escolas de samba, como a Embaixada Copa Lord, no Morro da Caixa, e os Mardi Gras Indians, de New Orleans. São exemplos também os grupos de rap, como o Engenho Lírico, do Engenho Velho da Federação, em Salvador, e o Wu-Tang Clan, de Staten Island, em Nova York. Lélia González diz que a partir destes marcadores culturais as similaridades nas experiências amefricanas ficam ainda mais evidentes “se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc.” (González, 1988, p. 70). Aponta ainda que reconhecer estes marcadores enquanto negros ajuda a desvelar o “véu ideológico do branqueamento, (...) recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra” (Idem).

Já os marcadores socioeconômicos são aqueles que nos ajudam a perceber as condições materiais históricas indicadas a partir do acesso à direitos básicos e à uma vida digna para a população negra, levando em conta que no âmbito acadêmico e até mesmo governamental, existe um consenso acerca da disparidade de "qualidade de vida" entre brancos e não brancos no Brasil. É através destes marcadores que podemos observar a materialização do dispositivo de racialidade como definido por Sueli Carneiro:

> Enquanto dispositivo disciplinar das relações sociais, institui relações raciais como complexificação das relações sociais, amalgamando as contradições de classes, as contradições de raças. Isso institui a pobreza como condição crônica da existência negra, na medida em que a mobilidade de classe torna-se controlada pela racialidade. Essa dinâmica tem efeito paralisante sobre o grupo dominado, produzindo seu confinamento aos patamares inferiores da sociedade e produzindo resistências que se constituem mais como mecanismos de inscrição da racialidade, subjugada na dinâmica do dispositivo, e menos como estratégia de emancipação (Carneiro, 2005, p. 70).

Além destes, também se constituem enquanto marcadores socioeconômicos as estratégias protagonizadas pela população negra visando nossa sobrevivência e o desenvolvimento de nossos territórios. Isso porque, apesar dos esforços do Estado e do Mercado, os territórios negros não são definidos exclusivamente enquanto lugares de ausência, o que vemos materializado na paisagem desde à autoconstrução até a presença de aparelhos públicos, como as creches, postos de saúdes, ponto de ônibus, são elementos fixos que resultam de uma luta cotidiana por autonomia protagonizada pelas moradoras e moradores.

Para Charles Mills, o Contrato Racial estabelece "uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume." (Mills, 2023, p. 13). É importante apontar que as formas de organização de uma sociedade como apontada por Mills não são excludentes. Essa ressalva é importante pois rapidamente poderíamos pensar em classificar a sociedade estadunidense enquanto uma organizada pela lei, visto a experiência da Jim Crow, que estabeleceu leis estaduais e municipais que segre-

garam racialmente o sul dos Estados Unidos. Apesar disso, o norte do país também apresentou experiências de segregação racial, mas estas pautadas pelo costume visto a ausência de legislação que a aplicasse. Lélia González aponta que o

> (...) [o racismo] característico das sociedades de origem anglo-saxônica (...) estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros ("sangue negro nas veias"). De acordo com essa articulação ideológica, miscigenação é algo impensável (embora o estupro e a exploração sexual da mulher negra sempre tenham ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua "pureza" e reafirmar sua "superioridade. Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não brancos (González, 1988, p. 72).

Portanto, tanto a lei quanto o costume são materializações das dinâmicas raciais de um determinado território, que mesmo tendo como objetivo a propagação da branquitude enquanto espaço de poder, se materializa de diversas formas.

No Brasil, como no restante da América Latina, temos o que Lélia chama de "racismo por denegação", onde "prevalecem as "teorias" da miscigenação, da assimilação e da "democracia racial". A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação." (González, 1988, p. 72).

Possibilidades metodológicas

A identidade negra amefricana além de resistir a uma colonialidade branca, também remete à uma matriz cultural compartilhada. Compreendo, assim, a identidade negra como uma construção relativa que é pessoal, mas também coletiva, a partir de uma cultura comum percebida através de uma forma de organização social, onde os sujeitos são classificados por si próprios, mas também por e a partir de outros. Existem elementos coletivos do ser negro em Améfrica, aspectos compartilhados por essa identidade por populações distintas, o que justifica o grande número de estudos comparativos entre negros no Brasil e nos Estados Unidos nos anos 1980 e 1990, que também foram importantes para a compreensão das semelhanças e diferenças das experiências raciais nestes territórios. Apesar disso, essa não é uma pesquisa comparativa.

Por conta disso, cada realidade demandou uma metodologia específica, alinhada especialmente com minha experiência de tempo-espaço com/em cada território. Em Salvador foram quase três anos morando na cidade, concentrando aqui minhas experiências no Engenho Velho da Federação. Nos Estados Unidos, foram quase cinco meses de intercâmbio, instalada no Brooklyn e mais tarde no Harlem, em Nova York, mas visitando outras cidades - Newark, Pittsburgh, Nova Orleans, Detroit, Chicago e Atlanta. Por fim, passei dois meses na minha cidade natal, Florianópolis, sistematizando dinâmicas observadas durante toda uma vida e analisadas academicamente nos últimos dez anos.

Por fim, é fundamental me localizar nestes universos de observação: apesar de estabelecer relações de afetos com várias pessoas destes muitos territórios, não sou integrante destes lugares. Apesar de me sentir "de casa", não me iludiria em acreditar que usufruo de uma pertença tal qual a sentida e exercida por aqueles que de fato cotidianamente constroem esses espaços.

Por conta disso, ao pensar em uma metodologia para analisar a partir da amefricanidade enquanto lócus de pesquisa, é essencial que ela seja construída desde dentro. Em minha pesquisa, fez sentido me ancorar nas proposições do Pensamento Feminista Negro.

Steve Biko afirma que "como organizadores da tradição, não podemos jamais presumir que somos seus únicos intérpretes e assim retirá-la do domínio do povo" (Biko, 1990, p. 14). Por conta disso, o caminho que realizo indica diálogos e particularidades informados pelas minhas experiências. Assim, me coloco não enquanto uma observadora, nem mesmo uma pesquisadora participante, mas um corpo-território consciente da disputa em curso em diferentes escalas, utilizando da teoria social para efetivar estratégias de justiça social visando a emancipação coletiva.

Acredito que ao evocar a Améfrica enquanto lócus de pesquisa, é fundamental o afastamento de qualquer postura positivista na relação com os territórios em questão, mantendo uma coerência teórica-metodológica com a construção do conceito. Isso significa, por vezes, desbravar por caminhos metodológicos particulares, que fazem sentido com

as dinâmicas observadas na realidade experienciada pelas pessoas que protagonizam a investigação.

Referências

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero.** São Paulo: Ática, 1990.

BENEDITO, Vera Lúcia. Cor e territórios na cartografia das desigualdades urbanas. In: OLIVEIRA, Reinaldo José de (Org.). **A cidade e o negro no Brasil:** Cidadania e território. São Paulo: Ed. Alameda, 2013. p. 95-127.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 16 mar. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-3, pp. 69-81, jan./jun, 1988. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 17 de abril de 2025.

MILLS, Charles Wade. **O contrato racial.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Questões urbanas e racismo.** Petrópolis: Dp Et Alii, 2012. p. 216-243. (Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates).

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Interfaces entre educação em redução de riscos e desastres (ERRD) socioambientais e questões de gênero: uma dor preta e feminina

Cristiana Marinho da Costa

Programa de Pós-Graduação em Interunidades em Ensino de Ciências - PIEC - USP
cristianamcosta@usp.br

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO EM REDUÇÃO DE RISCOS E DESASTRES (ERRD) SOCIOAMBIENTAIS E QUESTÕES DE GÊNERO: UMA DOR PRETA E FEMININA

RESUMO

Enchentes, deslizamentos de terra, secas e incêndios são eventos climáticos extremos que têm tido cada vez mais espaço nos telejornais e em nosso dia a dia devido ao agravamento da crise climática. Esta pesquisa adotou a metodologia quanti-qualitativa, de caráter exploratório e descritivo com o objetivo de compreender as potencialidades das instituições pernambucanas no enfrentamento a Riscos Socioambientais articuladas ao Programa Cemaden Educação. Os resultados preliminares sinalizaram um perfil, majoritariamente de instituições públicas de ensino (97%) e da rede municipal (71%), destacando-se Jaboatão dos Guararapes-PE (48,5%). Acerca das atividades didáticas, prevaleceram a abordagem expositiva (47%) e a experiencial (46%), em seguida com menos expressão a comunicativa (3%), investigativa (3%) e por último, a abordagem cidadã com apenas (1%). Apesar da necessidade de fortalecimento das abordagens menos expressivas, os resultados mostram o potencial da escola pública no enfrentamento dos riscos e desastres no território pernambucano.

Palavras-chave: riscos socioambientais. educação ambiental crítica. abordagens didáticas. ecofeminismo. Campanha #AprenderParaPrevenir.

ABSTRACT

Floods, landslides, droughts and fires are extreme weather events that have been increasingly covered in the news and in our daily lives due to the worsening climate crisis. This research adopted a quantitative and qualitative methodology, of an exploratory and descriptive nature, with the aim of understanding the potential of Pernambuco institutions in dealing with Socio-environmental Risks linked to the Cemaden Education Program. The preliminary results indicated a profile, mostly of public education institutions (97%) and the municipal network (71%), with Jaboatão dos Guararapes-PE standing out (48.5%). Regarding teaching activities, the expository approach (47%) and the experiential approach (46%) prevailed, followed by the communicative approach (3%), investigative approach (3%) and, lastly, the citizen approach (only 1%). Despite the need to strengthen the less expressive approaches, the results show the potential of public schools in dealing with risks and disasters in the territory of Pernambuco.

Keywords: socio-environmental risks. critical environmental education. didactic approaches. ecofeminism. #LearningToPrevent Campaign

Introdução

No cenário brasileiro, pesquisas na área socioambiental indicam que a Educação Ambiental pode contribuir na Redução de Riscos de Desastres (RRD) ao promover a formação da cidadania, a partir da compreensão das condições de risco enfrentadas por comunidades historicamente marginalizadas pelo processo de desenvolvimento. Enchentes, deslizamentos de terra, secas e incêndios são eventos climáticos extremos que têm tido cada vez mais espaço nos telejornais e em nosso dia a dia devido ao agravamento das mudanças climáticas. Nesse contexto, um quadro recentemente divulgado pelo governo federal, aponta que aproximadamente um milhão de pessoas em Pernambuco vivem em áreas vulneráveis às mudanças climáticas. O número corresponde a (11,6%) da população do estado e coloca Pernambuco em terceiro lugar entre as unidades da federação com maior percentual de pessoas vivendo em áreas de risco (AGENCIABRASIL, 2024). Como converter esse cenário negativo - desastres socioambientais e os cenários de crise - cada vez mais presentes na realidade brasileira em possibilidades de aprendizagem, pertencimento, resiliência e participação cidadã? Quantas e quais escolas pernambucanas já desenvolvem práticas educativas sobre redução de riscos de desastres? Quais abordagens e perspectivas estão presentes nessas iniciativas escolares da região metropolitana do Recife-PE? Acerca das questões de gênero, a problemática lança luz aos seguintes questionamentos de pesquisa: o que sinaliza? como é o papel da mulher frente a esses eventos extremos? Segundo Instituto Pólis, retrata-se que as pessoas mais expostas a enchentes, inundações e deslizamentos em ambiente urbano, como a cidade do Recife-PE. Caracterizando-se como populações mais ameaçadas e que mais sofrem com as consequências do aumento de eventos extremos, como as chuvas fortes, são pessoas negras, mulheres, de baixa renda, que habitam regiões periféricas e em especial mães chefes de família (GREENPEACE, 2022). Diante desse cenário, objetiva-se: Compreender o papel da mulher no enfrentamento a Redução de Riscos Socioambientais (RRS) em áreas urbanas pernambucanas e as possibilidades de discussão de gênero na educação ambiental para redução de riscos e desastres. Articulada ao Programa Cemaden Educação, nas suas oito campanhas #AprenderParaPrevenir de 2016-2024.

Fundamentação Teórica

Versa sobre o papel da mulher frente aos eventos extremos, contexto histórico do ecofeminismo e a força da mulher frente aos eventos extremos, tendo por referências (Siliprandi, 2000; Shiva,1991; Santos, 1977; Gonzalez, 1984; Piedade, 2018; Carneiro, 2011; Mbembe, 2018).

O papel da mulher frente aos eventos extremos Contexto Histórico do Ecofeminismo

A Conferência do Meio Ambiente e Direitos Humanos no Rio de Janeiro no início dos anos 90 trouxe visibilidade social e política dessas posições. Na Eco-92 (Castro & Abramovay, 1997), organizações como a REDEH (Rede de Defesa da Espécie Humana) e a RME (Rede de Mulher de Educação) participaram da coordenação do Planeta Fêmea no Fórum Global. Defendendo "um olhar feminino sobre o mundo", criticavam o estilo predatório de comunicação vindo do Norte, que aumentava a pobreza do Sul. Estes, também enfatizavam a importância das ações locais para recuperar o ambiente, a relação entre saúde e ambiente e os problemas das mulheres que eram ignoradas por essas discussões importantes.

Desde então, pode-se dizer que suas proposições vêm influenciando parte do movimento social e de mulheres. Por outro lado, os movimentos feministas e de mulheres têm tido dificuldades em articular essas questões para que possam ser apresentadas em fóruns e instâncias onde se discutem propostas de desenvolvimento mais globais, bem como plataformas de ação e posições que refletem uma perspectiva feminina de progresso e desenvolvimento para a humanidade, em vez de reivindicações específicas. Algumas das organizações que se propõem a fazer esta articulação se baseiam no ecofeminismo como suas referências teóricas principais para suas atividades práticas. (Siliprandi, 2000).

O ecofeminismo é uma escola de pensamento que tem sido a base de movimentos ambientalistas e feministas em várias partes do mundo desde a década de 1970. O objetivo desses movimentos é encontrar uma relação entre a dominação da natureza e a dominação das mulheres. De acordo com um de seus membros, atualmente pode ser vista

mais como uma corrente que colabora com mulheres no movimento ambientalista do que como parte do movimento feminista.

Destacando, a ideia de que as mulheres representavam o que é chamado de "princípio feminino" foi o ponto de partida para a identificação. Quando Vandana Shiva publicou seu livro "Staying alive: women, ecology and survival" em 1988, essa ideia surgiu das tradições hindus (Shiva, 1991). O "princípio feminino", que está relacionado à "essência humana imutável e irredutível", constitui uma perspectiva "essencialista" sobre essas relações. Isso exclui as mulheres de todas as relações econômicas, políticas e sociais construídas ao longo dos anos.

> "A recuperação do princípio feminino se baseia na amplitude. Consiste em recuperar na Natureza, a mulher, o homem e as formas criativas de ser e perceber. No que se refere à Natureza, supõe vê-la como um organismo vivo. Com relação à mulher, supõe considerá-la produtiva e ativa. E no que diz respeito ao homem, a recuperação do princípio feminino implica situar de novo a ação e a atividade em função de criar sociedades que promovam a vida e não a reduzam ou a ameacem." (Shiva, 1991: 77).

Não há dúvida de que a perspectiva da feminista Vandana Shiva, endossa a importância de que as mulheres iniciem um movimento ativo para serem ouvidas e incorporadas às instâncias de decisão com o objetivo de contrapor essa visão de desenvolvimento, que é vista como predatória, violenta, insustentável e opressora às mulheres. Do ponto de vista ecológico, questiona a noção de desenvolvimento "produtivo" e defende a biodiversidade.

Como essa corrente de pensamento, seja pela sua base teórica, seja pela prática de seus seguidores, pode nos ajudar a considerar sugestões de mudanças nas relações de gênero que estão ligadas à transição para um paradigma mais produtivo, mais sustentável e mais equilibrado? Elas nos oferecem sugestões de ações que podem, ao mesmo tempo, incorporar as mulheres de periferia vulneráveis a eventos extremos nas decisões sociais e familiares, bem como promover a luta ambiental?

No contexto histórico brasileiro e suas relações com o racismo ambiental, nos remetemos a Milton Santos, devido a formação Socioeconômica para formação Socioespacial

nessas interfaces entre racismo ambiental e habitação, está posto que o local de moradia (espaço) está intimamente ligado as condições socioeconômicas do indivíduo (Santos, 1977).

E assim, seguimos pensando qual é o lugar da mulher negra na sociedade e a relação direta com o racismo ambiental?

De acordo com Gonzalez (1984), a Dupla Vulnerabilidade, o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 1984, P. 223-244).

A invisibilidade do sofrimento da mulher negra no Brasil, perpassa pela Dororidade, conceito construído por Vilma Piedade abrange "as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa dor é preta" (Piedade, 2018, p. 16-64).

Além da Anulação Simbólica, que evidencia a preponderância do Epistemicídio nomenclatura expositiva do sepultamento dos saberes e vivência da população negra na sociedade brasileira (Carneiro, 2005;2011).

Que leva ao conceito de Necropolítica que retrata como em sociedades que seguem o capitalismo, algumas instituições, como os governos, criam regras que dificultam que certos grupos de pessoas tenham acesso ao básico para sobreviver (Mbembe, 2018).

A força da mulher frente aos eventos extremos

A necessidade do urgente reconhecimento amplo e irrestrito de que as mulheres são parte essencial para a busca da sustentabilidade e resolução de diversos problemas, como mudanças climáticas, riscos e desastres, insegurança alimentar e proteção à natureza.

O racismo é um dos elementos estruturais no processo de vulnerabilização às mudanças ambientais globais e às mudanças climáticas, que têm como consequência os grandes

desastres. Trabalhar o racismo ambiental é o alicerce para que a gente seja capaz de lidar com esses fenômenos, que sabemos que serão cada vez mais intensos e mais frequentes.

O estudo "Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades", publicado pelo Instituto Pólis, trouxe um retrato de quem são as pessoas mais expostas a enchentes, inundações e deslizamentos em São Paulo (SP), Belém (PA) e Recife (PE). As populações mais ameaçadas e que mais sofrem com as consequências do aumento de eventos extremos, como as chuvas fortes, são pessoas negras, de baixa renda e que habitam regiões periféricas, em especial mães chefes de família (Fonte: https://www.greenpeace.org/)

Gabriela Couto, doutora em Ciência do Sistema Terrestre, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em sua tese de doutorado, "Climate related disasters in Brazil through a gender lens: Sobrevidas@ and female voices" defende:

> "Pesquisadora analisa dados de mortalidade e descobre que o perfil das vítimas fatais em eventos climáticos extremos no Brasil difere de outros países"
>
> "Mas o conjunto de dados do Ministério da Saúde, do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), que analisei no período de 1979 a 2019, mostrou que o número de mortes entre mulheres é a metade do número de mortes no grupo masculino no Brasil. Este é um dado importante, porque se a gente vive numa sociedade onde as mulheres são vulnerabilizadas, principalmente as mulheres negras, o que explica que os homens morram mais que as mulheres?"
>
> "Em desastres climáticos, mulheres prestam atenção diferenciada desde o princípio"
>
> "Em entrevista à Gênero e Número, a autora explica que a capacidade de atenção e resposta rápida, a cooperação e a formação de redes comunitárias podem ajudar a explicar por que as brasileiras sobrevivem mais que os brasileiros em eventos climáticos extremos"

Em sua tese a pesquisadora, endossa a potência do gênero feminino, pois ao contrário de outros países, em que o gênero masculino representa maior número de mortes, haja vista, as brasileiras serem às mais prejudicadas, são estas que demonstram mais força diante de eventos extremos.

No entanto, segundo Mônica Thaís Mendes Ribeiro, (2024), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

> "A ausência do recorte de gênero nas diretrizes orçamentárias do governo prejudica o desenvolvimento do país. Um exemplo está nos números de violência, insegurança alimentar, salários e outros índices que ressaltam desigualdades. Uma alternativa para essa questão é o projeto do que pretende inserir o chamado "orçamento de gênero" no Plano Plurianual 2024-2027, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária Anual" (TERRA,2024).

Diante do exposto, reflexões permeiam, são as mulheres, as mais prejudicadas em virtude de eventos extremos, porém, apresentam maior índice de sobrevivência a nível de Brasil quando comparado ao gênero masculino e a nível internacional, seria capacidade de superação. Diante desses cenários de eventos extremos que tendem a aumentar, no entanto são essas, as menos contempladas no orçamento de gênero, são essas de características: negras, baixa renda, periféricas, mães e chefes de família.

No âmbito educacional, em especial na educação ambiental e interfaces com a RRD o que vem sendo construído que contemple esses vieses em questão, na região metropolitana do Recife-PE.

Metodologia

A metodologia foi baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, numa perspectiva quanti-qualitativa com abordagem no "estado do conhecimento". A abordagem do tema, apesar de ser considerada uma temática recente, vem sendo fortalecida pelos estudos dos seguintes autores: Matsuo e Silva (2021), Lucena et al. (2024), Da-Silva-Rosa et al. (2015), servindo de fundamentação teórica na maioria das produções analisadas nesta pesquisa. Num primeiro momento, para compreensão do panorama geral da Educação em Redução em Riscos e Desastres no território pernambucano, os dados foram construídos de acordo com as seguintes variáveis: abordagens e modalidades didáticas, ano, cidades pernambucanas, temática, tipo, instituição e segmento de ensino. No qual foram tratados e analisados a partir da abordagem fornecida pelo quadro teórico da Análise Estatística Implicativa – A.S.I., utilizando o software CHIC 7.0. Essas análises mo-

delizadas com o software CHIC 7.0 e articuladas à hermenêutica interpretativa dos projetos identificados nos levam a compreensão mais avançada da produção teórica do fenômeno em estudo, tendo como base as relações de quase-implicação entre as variáveis na perspectiva de melhor entender as tendências, lacunas e vieses sobre as interfaces abordadas compondo a primeira parte da pesquisa. Num segundo momento, que ocorrerá após a qualificação, realizaremos o aprofundamento nos referenciais teóricos desta investigação articulando em contínuo e constante movimento de diálogo com os dados documentais e curriculares e os originários das futuras entrevistas semiestruturadas.

Resultados Parciais

Os resultados preliminares totalizaram 68 (sessenta e oito) projetos na área, correspondente a (11,7%) do total geral dos projetos socioambientais. Dos quais 48 (quarenta e oito) fazem parte da região metropolitana do Recife e 20 (vinte) do interior de Pernambuco. Sinalizando um perfil, majoritariamente de instituições públicas de ensino (97%) e da rede municipal (71%), destacando-se o município de Jaboatão dos Guararapes-PE (48,5%). Acerca das atividades didáticas, prevaleceram a abordagem expositiva (47%) e a experiencial (46%), em seguida com menos expressão a comunicativa (3%), investigativa (3%) e por último, a abordagem cidadã com apenas (1%). Demonstrando o potencial da escola pública no enfrentamento dos riscos e desastres e destacando a necessidade de fortalecimento de abordagens menos expressivas.

Considerações Finais

É neste cenário que esta pesquisa de doutorado vem sendo desenvolvida e tem a intenção de contribuir neste novo campo necessário e emergente de conhecimento na educação em redução de riscos e desastres.

Referências

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

CARNEIRO, A. S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro. 2011.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**, 1989.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HERCULANO, S. **Riscos e desigualdade social:** a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil. I Encontro da ANPASS, Indaiatuba: SP, 2002.

LUCENA, R.; COUTINHO, R. Q.; SILVA, B. Q. da; OLIVEIRA, M. S. de; SOUZA NETO, D. P. de; ARAGÃO JUNIOR, W. R.; HENRIQUE, H. M. **Práticas educativas para redução de riscos de desastres.** Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 6, p. e5058, 2024.

MATSUO P. M; SILVA, R. L. F: **Desastres no Brasil? Práticas e abordagens em educação em redução de riscos e desastres.** Educar em Revista, Curitiba, v 37 e78161, 2021.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade.** São Paulo: Nós, 2017

SANTOS, M. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**, Boletim Paulista de geografia, nº 54, 1977.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. et al. **Desigualdade e Água no Nordeste**, 2020.

SHIVA, V. **Abrazar la vida: mujer, ecología y supervivencia** (trad. Ana E. Guyer e Beatriz Sosa Martinez). Montevideo: Instituto del Tercer Mundo, 1991.

SILIPRANDI, E. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. In: BRACAGIOLI NETO, A. (org.) **Sustentabilidade e Cidadania: o papel da extensão rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000. (Série Programa de Formação Técnico-social da EMATER/RS).

A tripla consciência da mulher negra latino-americana

Gabrielly Pereira Fonceca

Universidade Federal de Goiás
gabriellypfonceca@icloud.com

Maria Tereza Santos Pereira

Universidade Federal de Goiás
mt612266@gmail.com

Eixo da EBPD:
(X) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

A TRIPLA CONSCIÊNCIA DA MULHER NEGRA LATINO-AMERICANA

RESUMO

Considerando as problemáticas acerca da interseccionalidade no que tange à figura da mulher negra latino-americana, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a ideia de uma tripla consciência, partindo de uma reformulação da dupla consciência de W. E. B. Du Bois (1999), em diálogo com o conceito de amefricanidade, desenvolvido por Lélia Gonzalez (1988). Nessa perspectiva, três elementos de opressão articulam-se: nacionalidade, gênero e raça. Para tanto, a pesquisa procede-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. Desse modo, observa-se que a mulher negra latino-americana vivencia uma realidade de opressões extremamente complexa, especialmente em decorrência do colonialismo, o que permite concluir que a noção de tripla consciência se mostra como fundamental para compreender as múltiplas dimensões dessa opressão vivida pelas mulheres negras latino-americanas.

Palavras-chave: Lélia Gonzalez. Du Bois. dupla consciência. amefricanidade. interseccionalidade.

ABSTRACT

Considering the issues surrounding intersectionality in relation to the figure of the Latin American black woman, this paper aims to present the concept of triple consciousness, based on a reformulation of W. E. B. Du Bois's double consciousness (1999), in dialogue with the concept of Amefricanity, developed by Lélia Gonzalez (1988). From this perspective, three elements of oppression are articulated: nationality, gender, and race. To this end, the research adopts a qualitative approach, grounded in bibliographic review. It is observed that Latin American Black women experience an extremely complex reality of oppression, especially as a result of colonialism, which leads to the conclusion that the notion of triple consciousness is fundamental to understanding the multiple dimensions of oppression experienced by Latin American Black women.

Keywords: *Lélia Gonzalez. Du Bois. double consciousness. Amefricanity. intersectionality.*

RESUMEN

Considerando las problemáticas en torno a la interseccionalidad en lo que respecta a la figura de la mujer negra latino americana, el presente trabajo tiene como objetivo presentar el concepto de triple consciencia, a partir de una reformulación de la doble consciencia de W. E. B. Du Bois (1999), en diálogo con el concepto de amefricanidad, desarrollado por Lélia Gonzalez (1988). Desde esta perspectiva, se articulan tres elementos de opresión: la nacionalidad, el género y la raza. Para ello, la investigación adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en una revisión bibliográfica. Se observa que la mujer negra latinoamericana vive una realidad de opresiones sumamente compleja, especialmente como consecuencia del colonialismo, lo que permite concluir que la noción de triple consciencia resulta fundamental para comprender las múltiples dimensiones de dicha opresión vivida por las mujeres negras latinoamericanas.

Palabras Clave: *Lélia Gonzalez. Du Bois. doble consciencia. amefricanidad. interseccionalidad.*

Introdução

O conceito da dupla consciência demonstra a profundidade da experiência negra nos Estados Unidos pós-escravidão. A sensação de viver com duas identidades em conflito: a de ser negro e a de ser americano. Segundo Du Bois (1999), essas duas identidades impõem aos afro-americanos a conflitante dualidade de um desafio de enxergar a si mesmos tanto por sua própria ótica quanto pela perspectiva de uma sociedade de poder majoritariamente branca. A fragmentação de uma alma que é dividida entre o que é e o que é forçado a assumir como "ser".

Nesse sentido, o que se propõe neste artigo é, por meio do conceito de tripla consciência, demonstrar a profundidade das experiências de ser mulher, negra e latino-americana. Desse modo, a consciência assume diversas formas de complexidade na visão de que as mulheres carregam não só o racismo da sociedade, mas também o sexismo. Em outras palavras, a interseccionalidade: a maneira como as opressões de raça e gênero estão unidas (Crenshaw, 1989). Afinal, como afirma Beauvoir, "ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (1967, p. 9). No entanto, esse processo é ainda mais marcado por violência simbólica e social no caso das mulheres negras latino-americanas, que frequentemente são enquadradas em estereótipos misóginos e racistas como, por exemplo, o da "mulher forte" ou o da mulher hipersexualizada, sendo constantemente forçadas a reafirmar sua dignidade, inteligência e humanidade diante de um olhar social dominante que as marginaliza.

Du Bois (1999) denuncia o racismo sobre a alma negra e Lélia Gonzalez eleva o nível da discussão ao demonstrar que para a mulher negra o racismo assume formas mais intensas influenciadas pelo patriarcado, e busca reposicionar a mulher negra latino-americana como um sujeito político, intelectual e cultural. Ao articular raça, gênero e classe por meio da categoria de amefricanidade, Gonzalez (1988) revela como a experiência da mulher negra na América Latina é marcada por múltiplas opressões, mas também por estratégias próprias de resistência e produção de saber, reafirmando sua centralidade na luta por emancipação coletiva.

Du Bois e a dupla consciência

Para W. E. B. Du Bois (1999), o negro nos Estados Unidos da América, ainda que compartilhasse das mesmas características humanas que o branco, jamais seria reconhecido socialmente como seu igual. Tal indivíduo conviveria por toda sua existência com a dualidade irrencociliável de ser negro e de ser americano, como se um único corpo fosse capaz de comportar duas almas (Du Bois, 1999). Nesse contexto, na célebre obra *As Almas da Gente Negra,* Du Bois inicia a discussão acerca da inserção dos ex escravizados na segregacionista sociedade americana, destacando as heranças do período escravocrata e as intersecções entre raça e classe.

Em primeiro plano, partindo da variável trabalho, o autor ensaia a respeito da inserção dos negros na sociedade americana após o fim do período escravocrata. Segundo Du Bois (1999), o trabalho era uma questão desmoralizante para essa parcela da população, isso porque a emancipação dos negros e, subtende-se, das negras americanas, ocorreu sem um plano de efetiva incorporação dessa população ao mercado de trabalho nos moldes do incipiente capitalismo industrial. Tal conjuntura de súbita entrada, sem um adequado amparo, produzia desânimo a esse grupo, principalmente, por conta da má remuneração e pela dificuldade em lidar com o recebimento de um salário (Du Bois, 1999). Nesse sentido, por falta de uma administração eficiente, projetos como *Port Royal* e *Freedmen's Bureau* falharam ao tentar promover a incorporação dos libertos à sociedade americana (Du Bois, 1999).

Desse modo, Du Bois ao refletir sobre a profundidade da experiência negra norte-americana no contexto de uma sociedade que o exclui, oferece aos estudos das Relações Internacionais o conceito da "dupla consciência" em que o negro vê-se dividido entre sua autoimagem e a visão imposta por uma sociedade racista. Segundo o autor, trata-se de "uma sensação peculiar [...] de sempre olhar para si através dos olhos dos outros, de medir a própria alma pela fita de um mundo que olha com desprezo divertido e piedade" (Du Bois, 1999, p. 9). No entanto, a obra focaliza-se no homem negro norte-americano e torna-se necessário que essa análise e os estudos críticos das Relações Internacionais avance para um estudo que considere a experiência complexa da mulher negra, principalmente a latino-americana. Nesse sentido, através dos estudos de Lélia Gonzalez

é proposta a importância de uma abordagem mais abrangente que inclua a perspectiva de gênero nos estudos de raça.

Lélia e a amefricanidade

Lélia Gonzalez apresenta-se como um nome extremamente importante no que tange o pensar interseccional, uma vez que a autora já produzia análises considerando a sobreposição das categorias gênero e raça, no contexto latino-americano, antes mesmo da efervescência que tais discussões tomaram nas obras de Judith Butler e Patricia Hill Collins (Oliveira, 2020). Nesse sentido, vale destacar as construções que Gonzalez produz em torno do conceito de "amefricanidade", notadamente ao informar os efeitos do colonialismo na formação racial da América Latina e do Caribe e a constituição de uma sociedade fundamentada na denegação de sua "ladinoamefricanidade" (Gonzalez, 1988). Além disso, como parte de um contexto maior de violência colonial, Gonzalez inaugura os diálogos sobre o encontro do racismo e do sexismo na figura da mulher negra, especialmente ao apresentar o papel desse sujeito no mito da democracia racial (Oliveira, 2020).

Em primeiro lugar, vale destacar a "amefricanidade" de Lélia Gonzalez como uma construção epistemológica Sul-Sul essencial para compreender a formação da identidade cultural e racial na América Latina e no Caribe (Aguiar, 2021). Para tanto, pontua-se o legado colonial e suas profundas marcas gravadas nas sociedades que, antes dominadas de forma direta pelas metrópoles europeias, perpetuam a dominação colonial através do racismo contra as populações ameríndias e de descendência africana. Nessa perspectiva, durante o período colonial, eram consideradas exóticas, pelos dominadores europeus, todas as manifestações culturais advindas de povos não brancos, aqueles considerados "selvagens" (Gonzalez, 1988). Essa diferenciação entre o "nós", isto é, os brancos europeus, e o "outro", os não brancos (Aguiar, 2021), se deu a partir de uma relação de superioridade cultural e intelectual traçada do primeiro grupo sobre o segundo. Dessa forma, o racismo se apresenta como um mecanismo polido e sofisticado dos colonizadores para a internalização dessa pretensa superioridade sobre os colonizados (Gonzalez, 1988).

Nesse sentido, Lélia Gonzalez apresenta, em sua obra, a relação entre essa internalização da superioridade branca pelo racismo e a formação étnico-racial das sociedades latino-americanas e caribenhas. Assim, partindo de uma conceituação epistemológica eurocêntrica, o termo “latino” seria uma forma de apagamento das contribuições, sobretudo culturais, dos povos ameríndios e negros para a construção identitária das sociedades geograficamente localizadas nas Américas e dominadas, no passado colonial, por espanhóis, portugueses e franceses (Aguiar, 2021). No entanto, pontua-se que, além dessa negação em torno da importância de tais populações não brancas, existe ainda uma recusa no reconhecimento das desigualdades sociais, políticas e econômicas às quais essas pessoas são submetidas (Oliveira, 2020). Para González, essa pretensa democracia racial seria a característica mais marcante da neurose de uma sociedade que se pauta em valores brancos europeus e denega a persistência de qualquer tipo de segregação racial, em nome de uma suposta assimilação dos discriminados pela miscigenação (Oliveira, 2020).

Por conseguinte, a “amefricanidade” seria uma nova categoria político-cultural que romperia com as conceituações epistemológicas colonialistas acerca da formação identitária das sociedades que habitam as Américas (Aguiar, 2021). Segundo Gonzalez (2020), essa categoria, cunhada com a incorporação da dinâmica cultural afrocentrada, serviria, sobretudo, para reunir, de maneira democrática, uma vez que ultrapassa limites territoriais ou linguísticos, os descendentes de africanos que habitam todas as Américas, ou, nas palavras da autora, os “amefricanos" e “amefricanas”.

Ademais, essa perspectiva racial em voga nas sociedades americanas ganha contornos mais complexos ao se pensar a figura da mulher negra. Segundo Lélia Gonzalez (2020), as mulheres negras, notadamente no Brasil, se posicionam dentro de uma triangulação de papéis, oscilando entre mulatas, domésticas e mães. Dessa maneira, verifica-se que todas essas atribuições são uma herança direta do período escravocrata brasileiro, no qual mulheres negras eram exploradas tanto em seus trabalhos de cuidado das famílias da casa-grande, como mães pretas, quanto de maneira sexual, por seus senhores (Gonzalez, 2020). Assim, em razão dos ideais da democracia racial, ainda muito presentes na

sociedade patriarcal e sexista brasileira, nega-se às opressões que se somam na figura da mulher negra.

A terceira consciência da mulher negra latino-americana

A tripla consciência possui três dimensões: a consciência racial, a consciência de gênero e a consciência territorial. A primeira, refere-se à maneira que a sociedade ainda opera sob os costumes do colonialismo e do branqueamento que vê/impõe a mulher negra como subalterna, perigosa ou sexualizada (Gonzalez, 1983). A segunda, compreende que a mulher negra sofre uma misoginia racializada em que não se trata apenas de ser mulher ou de ser negra, mas sim de ser ambas e nesse sentido, segundo Crenshaw (1989), essa interseção é por diversas vezes invisibilizada. Para González (*apud* Oliveira, 2020), a triangulação na qual a mulher negra é posicionada pelos valores patriarcais brancos, de mãe preta, de doméstica e de mulata, é parte de um discurso racista que busca instalar no dominado o desejo de identificação com o dominador, sintoma da neurose cultural brasileira. Assim, a mulher negra latino-americana também sofre a opressão da colonialidade do poder no sentido de que é racializada, sexualizada e marginalizada por pertencer ao Sul Global (Quijano, 2005).

Dessa forma, como um efeito nocivo da tripla consciência menciona-se a fragmentação identitária feminina, de maneira que a mulher negra latino-americana esteja em conflito por sua consciência que abriga três perspectivas complexas. Para González (2020), o racismo é, por si só, responsável por estilhaçar a identidade racial dos povos não brancos, ao produzir, nesses grupos, o desejo pelo embranquecimento. Nessa perspectiva, a mulher negra latino-americana atravessa a esfacelação de sua identidade por conta tanto do racismo, como também pelo sexismo.

Como mencionado anteriormente, amefricanidade é o termo utilizado por Lélia Gonzalez para pensar as experiências convergentes das populações negras nas Américas. No caso das mulheres negras e latino-americanas, ressalta-se que as opressões racistas e sexistas foram enraizadas na sociedade e cultura latino-americana e, dessa forma, deve-se superar a alienação racial e de gênero que é imposta ao se tornar mulher negra latino-

americana, ensinadas a internalizar os costumes e os valores de uma maioria branca e masculina. Segundo González (1988, p. 78), "A categoria político-cultural de amefricanidade nos permite visualizar que é a mulher negra o agente fundamental no processo de resistência cultural à ideologia do branqueamento". Ao mesmo tempo em que a mulher negra é a principal vítima do racismo e do sexismo em países como o Brasil, também assume o protagonismo da resistência na luta contra as opressões tendo em vista que, as organizações jurídicas e até mesmo os próprios movimentos sociais falham ao desconsiderar a interseccionalidade entre raça e gênero (Crenshaw, 1989).

Para Welang (2018), em uma interpretação de Deleuze, indivíduos com identidades construídas a partir de uma força externa marginalizadora só conseguem solidificar uma identidade própria ao tomar consciência das nuances de sua própria existência. Assim, a mulher negra latino-americana, em sua luta por resistência, precisa reconhecer profundamente a complexidade das forças de marginalização — isto é, o racismo, o sexismo e o colonialismo — que incidem sobre sua identidade para, então, emergir consciente de si mesma.

> "Porque a experiência interseccional é maior do que a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve a interseccionalidade em consideração não pode abordar de forma suficiente a maneira específica pela qual as mulheres negras são subordinadas." (Crenshaw, 1989, p. 166, tradução nossa)

A mulher negra latino-americana vive o conflito de ver a si mesma pela ótica do opressor, internalizando o olhar não só branco, mas também sexista em uma tensão permanente de identidade. Segundo Gonzalez (1988), a mulher negra nas Américas vive sob a intersecção de opressões de raça, gênero e até mesmo classe, sofrendo com uma alienação que é racial e de gênero. Nesse sentido, a análise parte não apenas de uma dupla, mas sim de uma tripla consciência: ser negra, ser mulher e ser latino-americana.

Considerações Finais

Dessa maneira, a partir da articulação entre os pensamentos de W.E.B. Du Bois e Lélia Gonzalez, este artigo propôs demonstrar que as mulheres negras latino-americanas são atravessadas por uma tripla consciência: racial, de gênero e de nacionalidade. Enquanto Du Bois, ao analisar a realidade dos Estados Unidos, conceitua a dupla consciência como

a vivência de identidades irreconciliáveis, a de ser negro e a de ser americano, Gonzalez propõe, a partir da noção de amefricanidade, uma reafirmação da identidade negra e indígena nas sociedades latino-americanas.

A amefricanidade, como categoria político-cultural, evidencia as contribuições africanas e ameríndias na formação das sociedades latino-americanas, frequentemente negadas em função da hegemonia dos valores patriarcais brancos. Assim, a mulher negra na América Latina se vê obrigada a elaborar uma consciência adicional, a consciência de sua posição como pertencente a uma sociedade diretamente influenciada pelo colonialismo.

Nesse sentido, a introdução do terceiro elemento à teoria da dupla consciência de Du Bois revela-se fundamental para aprofundar o debate sobre identidade e resistência. Compreender a mulher negra latino-americana a partir dessa perspectiva ampliada permite não apenas reconhecer as suas múltiplas camadas de opressão, mas também valorizar o protagonismo de sua luta.

Referências

AGUIAR, Lourival. **Transculturando a Amefricanidade de Lélia Gonzales: decolonialidades em debate**. TESSITURAS: REVISTA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA, v. 9, p. 301-315-301, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. v. 2, p. 9.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas da Gente Negra.** Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.** University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acesso em: 19 maio 2025.

GONZALEZ, L. **A categoria Político-Cultural da Amefricanidade.** Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69–82, 1988

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia**. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 377-386, 1983.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional**. Revista Interritórios, v. 6, n. 10, p. 89-104, 2020.OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional. Revista Interritórios, v. 6, n. 10, p. 89-104, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Ed.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur - CLACSO, 2005. p. 107–130.

WELANG, N. (2018). **Triple consciousness: The reimagination of black female identities in contemporary American culture**. *Open Cultural Studies*, *2*(1), 296–306. https://doi.org/10.1515/culture-2018-0027

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Amefricanidade e insurgência no ensino de matemática:
uma tradução decolonial a partir de Lélia Gonzalez

Gisele Leite da Silva

PPGE/UFRJ
pituchaufrj@gmail.com

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

AMEFRICANIDADE E INSURGÊNCIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA TRADUÇÃO DECOLONIAL A PARTIR DE LÉLIA GONZALEZ

RESUMO

Este artigo propõe um ensaio teórico que articula a noção de amefricanidade, cunhada por Lélia Gonzalez, à trajetória de uma mulher negra na matemática, situada entre a vivência pessoal e a produção acadêmica. A partir de uma abordagem interseccional e decolonial, o texto discute como as opressões estruturais de raça, gênero, classe e território impactam a presença de corpos negros em espaços científicos, especialmente nas ciências exatas. Dialogando com autoras e autores como Fanon, Crenshaw, Quijano e Lugones, a análise evidencia que a matemática — historicamente considerada neutra — também é atravessada por colonialidades que devem ser confrontadas. O artigo defende que a presença de mulheres negras na ciência representa uma forma de tradução viva e insurgente das epistemologias decoloniais, propondo práticas pedagógicas comprometidas com os saberes situados, com a justiça social e com a valorização de experiências historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Amefricanidade. Interseccionalidade. Colonialidade. Mathematica. Decolonialidade.

ABSTRACT

This article presents a theoretical essay that connects the concept of amefricanidade, developed by Lélia Gonzalez, to the trajectory of a Black woman in mathematics, situated between personal experience and academic production. From an intersectional and decolonial perspective, the text discusses how structural oppressions—related to race, gender, class, and territory—shape the presence of Black bodies in scientific spaces, particularly within the field of exact sciences. Engaging with authors such as Fanon, Crenshaw, Quijano, and Lugones, the analysis reveals that mathematics—often regarded as neutral—is also traversed by colonialities that must be critically examined. The article argues that the presence of Black women in science constitutes a living and insurgent translation of decolonial epistemologies, proposing pedagogical practices rooted in situated knowledges, social justice, and the affirmation of historically silenced experiences.

Keywords: *Amefricanidade. Intersectionality. Coloniality. Mathematics. Decoloniality*

Introdução

A contribuição de Lélia Gonzalez para o pensamento decolonial no Brasil antecede a nomeação dessa corrente e se manifesta, sobretudo, em sua elaboração da noção de "amefricanidade" – conceito que articula a experiência das populações negras e indígenas do continente em suas dimensões de gênero, raça, classe e território. Neste artigo, proponho uma reflexão teórica que emerge de minha própria experiência como mulher negra, favelada e professora de matemática, situada na intersecção entre as ciências exatas e as epistemologias de resistência. A escolha por entrelaçar a narrativa pessoal com a análise teórica é também um gesto de ruptura com a objetividade hegemônica que separa sujeito e objeto do conhecimento.

Apresentação do tema e justificativa da pesquisa

O presente artigo nasce da inquietação diante das ausências que marcam a presença de mulheres negras em espaços de produção científica, especialmente nas ciências exatas. Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, identifiquei como a matemática é atravessada por discursos de neutralidade que silenciam as múltiplas formas de opressão estruturais que recaem sobre corpos racializados e feminizados. A escolha por refletir teoricamente sobre essa experiência, à luz das contribuições de Lélia Gonzalez e de pensadoras e pensadores decoloniais, tem como objetivo central tensionar os modos hegemônicos de produzir e validar conhecimento.

A noção de amefricanidade, cunhada por Gonzalez, revela-se um instrumento potente para a compreensão da intersecção entre raça, gênero, território e cultura nas dinâmicas de exclusão e resistência no Brasil. A partir dessa categoria, é possível reconfigurar a compreensão sobre os lugares que os sujeitos historicamente subalternizados ocupam no campo científico, bem como reconhecer os saberes insurgentes que emergem dessas trajetórias.

Este trabalho se justifica pela urgência de se pensar uma tradução decolonial do saber matemático, que reconheça a pluralidade de epistemologias, valorize as experiências

corporificadas e contribua para a construção de uma ciência mais justa, diversa e comprometida com os territórios e comunidades onde está inserida.

Amefricanidade e a colonialidade do saber

A amefricanidade, segundo Gonzalez (2011), é a expressão da existência de um povo historicamente subalternizado, mas resistente. Em suas palavras, é a interação entre elementos culturais negros e indígenas, gestada no cotidiano da América Latina, com destaque para as mulheres amefricanas, aquelas que vivenciam simultaneamente as violências do racismo, do sexismo e da exploração de classe. Sua crítica ao branqueamento como projeto de subjetivação colonial aproxima-se das formulações de Fanon (2008) sobre o embranquecimento como processo de anulação da humanidade negra.

> O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura (Gonzalez, 2011, p.15).

Com isso, Gonzalez aponta para a necessidade de uma tradução decolonial do saber, que desestabilize a hegemonia eurocentrada e valorize saberes localizados. Na educação, isso exige reconhecer o epistemicídio como parte constitutiva da formação escolar e universitária, em especial nas áreas consideradas "neutras" como a matemática.

Colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero

A noção de colonialidade do poder foi formulada pelo sociólogo Aníbal Quijano, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, grupo responsável por propor uma estrutura conceitual que articula modernidade, colonialidade e decolonialidade como categorias analíticas. Esse grupo se debruça sobre os processos históricos que singularizam

a América Latina, especialmente no que diz respeito à imposição de um sistema de dominação que permanece operante mesmo após os períodos formais de colonização.

No cerne da colonialidade do poder está a classificação racial e étnica da humanidade, que produziu a ideia de "raça" como mecanismo para hierarquizar e subalternizar populações. Esse processo criou uma lógica de dominação que naturaliza a inferiorização dos povos colonizados, atribuindo-lhes características "primitivas" ou "irracionais" e perpetuando relações de opressão mesmo após as independências políticas (Quijano, 2005).

Como destacam Oliveira e Candau (2010), a colonialidade diz respeito a um padrão de poder que estrutura relações entre trabalho, saber, autoridade e subjetividade no interior do sistema capitalista global, operando com base na racialização. Além disso, o fim das colônias não implicou o encerramento da lógica colonial, que persiste em estruturas econômicas, culturais e simbólicas (Santos, 2018).

A partir do pensamento de Quijano, os teóricos decoloniais desenvolveram as noções de "colonialidade do saber" e "colonialidade do ser". A primeira refere-se à desvalorização e à negação de epistemologias não europeias, como as dos povos indígenas e africanos. A segunda, por sua vez, diz respeito à negação da existência plena dos sujeitos colonizados, operando como dispositivo que impõe a valorização da cultura e da aparência dos colonizadores em detrimento das identidades originárias (Oliveira; Candau, 2010).

Essas dimensões encontram eco na obra de Frantz Fanon (2008), que denuncia o racismo como uma construção social que produz o negro como inferiorizado. Fanon argumenta que o racismo colonial visa desumanizar e apagar a cultura do colonizado, induzindo-o a rejeitar sua identidade e buscar a assimilação dos valores dos colonizadores. A raça, nesse sentido, é uma ficção socialmente engendrada para justificar e perpetuar a violência física e simbólica.

As ideias de Quijano e Fanon convergem para uma crítica à colonialidade que se desdobra, no contexto latino-americano, em novas formas de subjetivação e exclusão. Nesse

panorama, Maria Lugones (2008), também vinculada ao Grupo Modernidade/Colonialidade, propôs o conceito de “colonialidade de gênero”, articulando as reflexões de Quijano com a interseccionalidade formulada por Crenshaw (2002). Para Lugones, o sistema colonial impôs um modelo europeu de gênero que marginalizou profundamente mulheres indígenas, negras e mestiças, produzindo violências estruturais que se perpetuam até hoje.

Segundo Mendoza e Gusso dos Santos (2021), essa imposição gerou consequências brutais, como o feminicídio, o tráfico de mulheres e o apagamento sistemático das histórias e experiências de mulheres não brancas. A colonialidade de gênero, nesse sentido, é um dispositivo que desumaniza e subalterniza mulheres racializadas, combinando opressões de raça, classe, sexualidade e gênero.

Lugones (2014) também direciona uma crítica às vertentes feministas que universalizam as experiências das mulheres a partir de referenciais brancos e eurocêntricos. Ela propõe, portanto, a necessidade de um feminismo decolonial que reconheça as particularidades das mulheres racializadas e combata as estruturas interseccionais de dominação.

No Brasil, essas reflexões encontram ressonância nas produções de Lélia Gonzalez, que já na década de 1980 denunciava o apagamento das mulheres negras e indígenas tanto no feminismo hegemônico quanto na sociedade de forma geral. Sua crítica à ideologia do branqueamento evidencia como a colonialidade do poder, do saber e do ser se articulam para manter negros e indígenas como segmentos subordinados. Para Gonzalez (2011), o racismo latino-americano opera de forma sofisticada, promovendo o desejo de embranquecimento e a negação das identidades étnico-raciais.

A aproximação entre Gonzalez e Lugones revela uma visão comum sobre a imbricação entre racismo e sexismo. Ambas apontam que os mecanismos coloniais ainda estruturam as desigualdades contemporâneas e que essas opressões se manifestam também nos espaços educativos. Diante disso, é fundamental pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial que reconheça os impactos da colonialidade de gênero e raça no processo de formação.

No próximo tópico, discutiremos como esses referenciais teóricos podem ser aplicados à análise do ensino de matemática, desafiando sua suposta neutralidade e propondo práticas pedagógicas insurgentes e contextualizadas.

Matemática, neutralidade e colonialidade

A colonialidade também se manifesta de maneira profunda no ensino de matemática. Como discutem Silva e Guida (2019), a disciplina é historicamente associada à razão e à lógica, sendo muitas vezes mobilizada para reforçar hierarquias e dicotomias: o homem como detentor do saber, a mulher como subordinada, e pessoas negras, indígenas e dissidentes de gênero como irracionais ou bestializadas. Diante disso, é fundamental problematizar os espaços e práticas que constituem o ensino da matemática, compreendendo seus atravessamentos com processos históricos de dominação.

A matemática, frequentemente tratada como uma linguagem universal, neutra e objetiva, também está implicada em processos de exclusão e hierarquização do saber. Essa suposta neutralidade é, na verdade, um instrumento que invisibiliza as estruturas de poder que sustentam a produção e a circulação do conhecimento matemático. Como apontam Giraldo e Fernandes (2019), a matemática ensinada nas escolas e universidades é marcada por uma perspectiva eurocentrada, masculina e branca, que deslegitima outras formas de pensar e viver o conhecimento matemático.

Nesse contexto, a colonialidade do saber se expressa na valorização de epistemologias ocidentais em detrimento de saberes produzidos por populações indígenas, africanas e periféricas. A matemática curricular tende a silenciar essas vozes, reforçando a ideia de que existe apenas uma maneira correta de conhecer, argumentar e validar o mundo.

Além disso, estudos como os de Elias, Giraldo e Viola dos Santos (2021) defendem que o ensino da matemática deve se posicionar frente às múltiplas formas de opressão que atravessam o cotidiano escolar. Isso significa pensar criticamente as articulações entre matemática e racismo, sexismo, homofobia, desigualdade econômica, fundamentalismo religioso, crise climática e necropolítica. Tais atravessamentos exigem uma postura ética e política de enfrentamento.

Como mulher negra que atua no campo da matemática, vivencio cotidianamente os efeitos dessa colonialidade. Minha presença em espaços de ensino e pesquisa rompe com expectativas e desafia a ideia de que o saber matemático pertence exclusivamente a determinados corpos. Ensinar matemática, nesse contexto, é também resistir: é afirmar a legitimidade de saberes outros, corporificados e insurgentes.

A desnaturalização de discursos patriarcais, racistas e homofóbicos torna-se urgente. Professores e professoras muitas vezes não reconhecem que o combate a essas violências deve integrar suas práticas pedagógicas em matemática. Como afirmam Knopp et al. (2020), a alegação de neutralidade é, por si só, um ato político a serviço da manutenção da colonialidade.

A matemática escolar pode funcionar como um “filtro crítico”, segundo Oliveira (2021) e Walkerdine (2010), afastando mulheres e minorias raciais de campos científicos. Esse filtro perpetua a ideia de que apenas certos grupos têm legitimidade para ocupar esses espaços.

Para Giraldo (2021), é imprescindível que a Educação Matemática enfrente as assimetrias sociais geradas pela colonialidade. Isso demanda rever práticas docentes, romper com sentidos convencionais de ensino e investir na formação de professoras e professores comprometidos com a justiça social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam para a urgência de desalinhar os processos pedagógicos e formar educadores que compreendam e valorizem a diversidade étnico-racial em todas as áreas do conhecimento.

Nesse cenário, a tradução decolonial proposta por Lélia Gonzalez, que valoriza a amefricanidade e os saberes enraizados nos territórios e nas vivências das populações negras e indígenas, convida a repensar profundamente o ensino da matemática. Em vez de reforçar a falsa neutralidade, é preciso revelar os atravessamentos históricos, culturais e políticos que moldam o conhecimento matemático e abrir espaço para uma matemática situada, viva e insurgente.

Referências

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, Jan. 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FERRARA, J. A. Diálogos entre colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, 2019.

GIRALDO, V. A. Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?.**Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 01-08, 31 mar. 2021.

GIRALDO, V. A. Que Matemática para a Formação de Professores? Por uma Matemática Problematizada. In: XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), 2019, Cuiabá. **Anais**[...] Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2019. v. 1. p. 1-12.

GIRALDO, V. A; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-americano. ***Caderno de formação* política do Círculo Palmarino**,n. 1, Batalha de Ideias, 2011.

KNOPP, I.; GIRALDO, V.; ARAUJO, V. H.; NETO, C. Formação inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas dos estudantes**. Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 74-94, 10 dez. 2020.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MENDOZA, B.; GUSSO DOS SANTOS, A. M. Colonialidade de gênero e poder: da pós-colonialidade à decolonialidade. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 259-289, feb. 2021.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Percepção de barreiras e suportes na carreira acadêmica dos estudantes de matemática: um estudo de gênero**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá: 2021.

QUIJANO, A.Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SILVA, E. M.; GUIDA, A. M. A matemática, mira e atira nos corpos e identidades matáveis? In:SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13.,2019, Campo Grande. **Anais** [...] Campo Grande: UFMS, 2019. p. 227-235**.**

WALKERDINE, V. **Counting girls out**: Girls and Mathematics. Londres: UK Falmer Press, 2010.

Território estudantil em disputa: políticas de ações afirmativas e insurgência amefricana

Giselly Barros Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo
giselly.barros@ifsp.edu.br

Sophia Fagundes Pires

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo
sophia.fagundes@aluno.ifsp.edu.br

Eixo da EBPD:
(X) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

TERRITÓRIO ESTUDANTIL EM DISPUTA: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E INSURGÊNCIA AMEFRICANA

RESUMO

Este artigo investiga o território estudantil nas Instituições de Ensino (IEs) brasileiras como um espaço de disputa simbólica e política, especialmente a partir das políticas afirmativas — Lei de Cotas (12.711/2012) e das leis que instituem o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (10.639/2003 e 11.645/2008). O objetivo é analisar as tensões entre acesso, permanência e resistência às estruturas excludentes nas IEs, à luz da perspectiva da insurgência amefricana, que articula raça, gênero e território. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica e análise de dados sobre a presença de estudantes e docentes negros nos cursos de Arquitetura e Urbanismo em quatro IEs (USP, UFBA, IFSP e IFBA). Os resultados evidenciam o lento avanço na inclusão étnico-racial e apontam para a necessidade de transformações pedagógicas e institucionais que garantam pertencimento e valorização dos saberes decoloniais e afrocentrados. Conclui-se que o movimento negro desempenha papel central na resistência e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para a desconstrução da colonialidade e a construção de um território estudantil plural e acolhedor.

Palavras-chave: Política de ações afirmativas. Instituições de Ensino Superior. Amefricanidade. Curso de Arquitetura e Urbanismo. Decolonialidade e Afrocentricidade.

ABSTRACT

This article investigates the student territory within Brazilian Higher Education Institutions (HEIs) as a space of symbolic and political dispute, particularly through affirmative action policies — the Quota Law (12.711/2012) and the laws mandating the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture (10.639/2003 and 11.645/2008). The objective is to analyze the tensions between access, retention, and resistance to exclusionary structures in HEIs, from the perspective of amefrican insurgency, which connects race, gender, and territory. The methodology is based on a literature review and analysis of data on the presence of Black students and faculty in Architecture and Urbanism courses at four HEIs (USP, UFBA, IFSP, and IFBA). The results highlight the slow progress in ethnic-racial inclusion and point to the need for pedagogical and institutional transformations that ensure belonging and value decolonial and Afrocentric knowledge. It is concluded that the Black movement plays a central role in resistance and in promoting antiracist pedagogical practices, contributing to the deconstruction of coloniality and the creation of a plural and welcoming student territory.

Keywords: *Affirmative action policy · Higher education institutions · Amefricanity · Architecture and Urbanism courses · Decoloniality and Afrocentricity.*

RESUMEN

Este artículo investiga el territorio estudiantil en las Instituciones de Educación (IEs) brasileñas como un espacio de disputa simbólica y política, especialmente a partir de las políticas afirmativas — Ley de Cuotas (12.711/2012) y las leyes que instituyen la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña e indígena (10.639/2003 y 11.645/2008). El objetivo es analizar las tensiones entre el acceso, la permanencia y la resistencia a las estructuras excluyentes en las IEs, a la luz de la perspectiva de la insurgencia amefricana, que articula raza, género y territorio. La metodología se basa en una revisión bibliográfica y análisis de datos sobre la presencia de estudiantes y docentes negros en los cursos de Arquitectura y Urbanismo en cuatro IEs (USP, UFBA, IFSP e IFBA). Los resultados evidencian el lento avance en la inclusión étnico-racial y señalan la necesidad de transformaciones pedagógicas e institucionales que garanticen el sentido de pertenencia y la valorización de saberes decoloniales y afrocentrados. Se concluye que el movimiento negro desempeña un papel central en la resistencia y en la promoción de prácticas pedagógicas antirracistas, contribuyendo a la desconstrucción de la colonialidad y a la construcción de un territorio estudiantil plural y acogedor.

Palabras Clave: *Política de acciones afirmativas · Instituciones de educación superior · Amefricanidad · Cursos de Arquitectura y Urbanismo · Decolonialidad y Afrocentricidad.*

Introdução

A educação de um país reflete o tipo de sociedade que se pretende formar, e no caso de um país colonizado como o Brasil, teve como objetivo instaurar os modos de pensar europeus. Refletindo um traço marcante da história brasileira, a ausência de reparação ou qualquer forma de apoio ou indenização aos ex-escravizados e seus descendentes (Bento, 2022).

Desde o período colonial o movimento negro luta pelos seus direitos, e logo que a escravidão foi formalmente extinta, a educação se tornou uma das reivindicações dos grupos negros, que através de jornais e outras associações enfatizavam a educação como um importante fator de mobilidade social (Pires, 2014).

Os movimentos sociais têm um papel importante na organização e reeducação da sociedade, porém, as políticas e currículos educacionais apresentam dificuldades em reconhecer essas mudanças e saberes, particularmente os do Movimento Negro (Gomes, 2019). Visando contribuir com a alteração deste cenário, em 2003 foi lançada a lei nº 10.639 que passou a incluir nos currículos escolares "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional" (Brasil, 2003).

A 10.639/2003 foi um avanço ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Em 2008, a lei 11.645 adicionou a história e cultura indígena. No entanto, a efetiva implementação dessas leis ainda não se consolidou nas Instituições de Ensino (IEs). Ademais, a Resolução nº 1, de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) ampliou o alcance da lei ao determinar, em seu artigo 1º, que as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais se aplicam a todos os níveis de ensino.

Apesar da importância das leis, 22 anos após a promulgação da 10.639, há resistência para sua efetiva implementação nas IEs. Mas, ainda que fosse plenamente aplicada, per-

sistem problemas estruturais, como a desigualdade racial ao longo da trajetória educacional, especialmente no acesso e permanência de estudantes negros e indígenas no ensino superior.

Para minimizar essas desigualdades, em 2012 foi implementada a Lei nº 12.711, a chamada lei de cotas, que institui ações afirmativas reservando vagas nas instituições federais para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, além de pessoas com deficiência, na proporção da população da unidade da federação onde se localiza a instituição. A lei de cotas sofreu diversas críticas dos defensores da meritocracia que partiam da crença no mito da democracia racial, ainda difundida.

Considerando esse contexto, o estudo apresenta dados de quatro IEs — Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Instituto Federal da Bahia (IFBA) — após a implementação da lei de cotas. A análise concentra-se nos cursos de Arquitetura e Urbanismo dessas instituições, além de destacar a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como o papel dos grupos de estudo e coletivos negros e indígenas na permanência dos estudantes que ingressam por meio das ações afirmativas.

Representatividade negra: Docentes e discente negros e o movimento negro educador

Após 13 anos da implementação da lei de cotas, embora as desigualdades persistam, houve aumento no ingresso de estudantes desses grupos nas IEs (Gráficos 1 e 2). Contudo, negros e mulheres continuam majoritariamente concentrados em cursos de menor prestígio, com menor reconhecimento social e remuneração (Rodrigues; Cruz, 2021). Em 2022, no IFSP, 26% dos estudantes se autodeclararam negros e 52,5% brancos, enquanto na USP foram 22,6% negros e 64% brancos. Destaca-se ainda o alto número de não declarados: 16,5% no IFSP e 8,2% na USP, o que pode mascarar a real proporção raça/cor entre os estudantes.

A persistência das desigualdades decorre do fato de que, apesar das políticas de acesso, a exclusão racial ainda prevalece em diversas esferas sociais, fazendo com que muitos

estudantes negros desistam do ensino superior, pois suas expectativas e as de suas famílias dependem das condições materiais disponíveis. As Instituições de Ensino (IEs), sobretudo as superiores, foram historicamente construídas como espaços elitistas e predominantemente brancos, formando uma elite intelectual segregada.

No ambiente acadêmico, as disparidades raciais e socioeconômicas geram isolamento. O ensino básico, frequentemente inferior ao de estudantes de maior poder aquisitivo, dificulta a apropriação dos códigos coloniais exigidos. Assim, estudantes negros, indígenas e de baixa renda enfrentam discriminações e dificuldades de pertencimento, comprometendo sua permanência. Além das ações afirmativas para acesso, são necessárias políticas públicas que garantam a permanência: “Uma política de diversidade e equidade exige identificar sinais de discriminação nas normas, processos e ferramentas usadas para seleção e ascensão profissional” (Bento, 2022, p. 108).

Gráfico 1: Percentual de Matrículas por raça/cor em 2022 no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Fonte: Nilo Peçanha (2024), elaborado pelas autoras

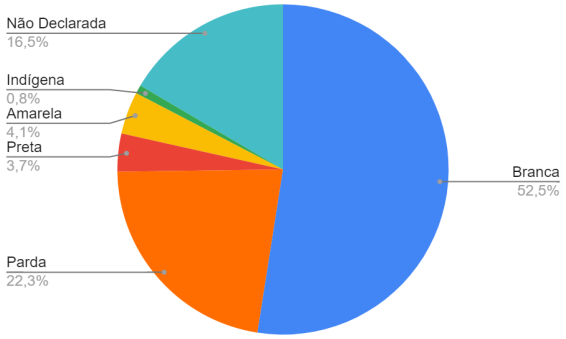
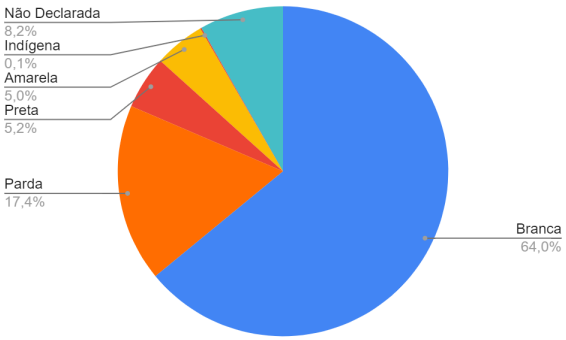


Gráfico 2: Alunos de graduação por raça/cor na Universidade de São Paulo (USP) em 2022. Fonte: Anuário Estatístico da USP (2023), elaborado pelas autoras



A permanência pode ser material e simbólica (Santos, 2009), a primeira ligada ao custeio de despesas básicas e bolsas, e a segunda relacionada às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade que impactam o cotidiano dos estudantes. Portanto, as IEs devem adotar metodologias decoloniais que dialoguem com as subjetividades dos estudantes negros, indígenas, periféricos, com deficiência e de baixa renda. A discussão sobre relações étnico-raciais deve ser parte integrante das instituições, não apenas uma escolha docente.

Nessa luta pela permanência e valorização dos negros no ambiente acadêmico, destacam-se os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e NEABIs (incluem os indígenas), surgidos de grupos ligados ao movimento negro, que atuam como centros de pesquisa e divulgação cultural.

> É inquestionável a importância das organizações coletivas negras na construção do senso de identidade e pertencimento étnico-racial, que fortalece individual e coletivamente o grupo, no sentido de lutar por seus direitos e conquistas, rompendo com a invisibilidade imposta e assumindo o protagonismo no avanço por novos espaços (Pires, 2014, p.82).

Tais grupos atuam nas IEs por meio do ensino, pesquisa e extensão, pressionando pela efetiva implementação das leis. Coletivos estudantis negros e indígenas são agentes importantes de transformação, resistência e resiliência no território acadêmico. A presença de docentes negros e indígenas também é fundamental para ampliar a representatividade e a diversidade, favorecendo a permanência simbólica dos estudantes, ao proporcionar identificações positivas e reduzir o isolamento no ambiente acadêmico.

Apesar da Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros (BRASIL, 2014), a representatividade negra no corpo docente do ensino superior ainda é baixa. Segundo relatório da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2021), entre os 38 Institutos Federais analisados, apenas 5 (13,2%) cumprem a reserva. Nas universidades, das 55 avaliadas, apenas 14,25% atendem ao percentual legal.

Neste estudo foram coletados dados relacionados a raça/cor dos docentes das IEs no IBGE, Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e Anuário estatístico da USP. A partir da coleta, foram observados os quantitativos entre docentes negros e a população negra dos municípios onde as IEs localizam-se. Foram analisadas 4 instituições - IFSP, IFBA, UFBA e USP - em todas há cursos de Arquitetura e Urbanismo, recorte desta pesquisa.

Nas universidades USP e UFBA, observa-se uma disparidade entre a proporção de docentes negros e a população local. Em São Paulo, 43,49% da população se autodeclara negra, mas apenas 2,3% dos docentes da USP são negros, um déficit de 41%. Em Salvador, onde 83,21% da população é negra, apenas 40,4% dos docentes da UFBA se autodeclaram negros, resultando em um déficit de 43%.

Gráfico 3: Percentual de docentes negros na USP e a população negra no munícipio de São Paulo e 2022. Fonte: Anuário estatístico da USP e IBGE (2023), elaborado pelas autoras

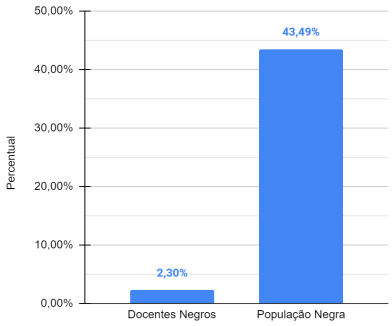
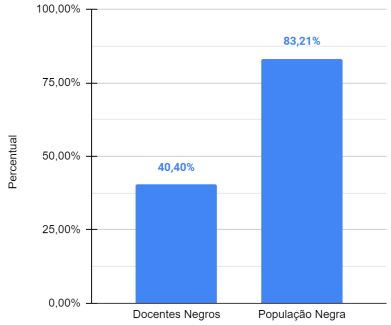


Gráfico 4: Percentual de docentes negros na UFBA e a população negra no munícipio de Salvador em 2022. Fonte: SIAPE/SIGRH UFBA (2022) e IBGE (2023), elaborado pelas autoras



Nos cursos de Arquitetura e Urbanismo dos Institutos Federais — IFBA e IFSP, criados em 2014 e 2016, respectivamente — foram abertas vagas para docentes negros via concursos em 2016 e 2017. No IFBA, a proporção de docentes negros (70%; 7 de 10) se aproxima da população local, onde 73,6% se autodeclaram negros (IBGE, 2022). Já no IFSP, apenas 5% dos docentes (1 de 20) são negros, contrastando com os 43,49% da população negra no município de São Paulo.

Os dados raça/cor dos docentes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo dos IFs só foram obtidos com a colaboração de servidores com acesso exclusivo a abas do sistema SUAP. Embora a plataforma Nilo Peçanha disponibilize dados, os de raça/cor referem-se apenas aos estudantes e, mesmo assim, são frequentemente incompletos e desatualizados. A não publicação destes dados, dificulta a realização de estudos com foco em analisar a presença de docentes negros nas IEs. Na UFBA, foram encontrados os dados raça/cor dos docentes de toda universidade e não por curso, e, embora Salvador seja uma das cidades mais negras do Brasil, com 83,21% da população negra, há uma disparidade significativa: apenas 40,4% dos docentes da UFBA são negros.

Gráfico 5: Docentes de Arquitetura e Urbanismo no Instituto Federal de São Paulo por raça/cor em 2024. Fonte: SUAP (2024), elaborado pelas autoras

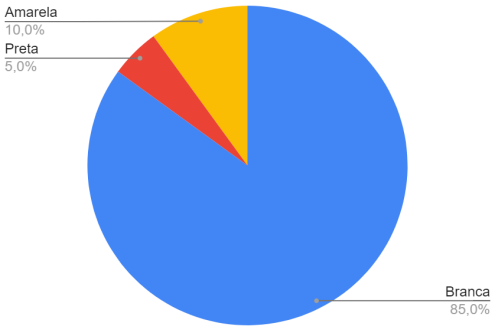


Gráfico 6: Docentes de Arquitetura e Urbanismo no Instituto Federal da Bahia por raça/cor em 2024. Fonte: SUAP (2024), elaborado pelas autoras

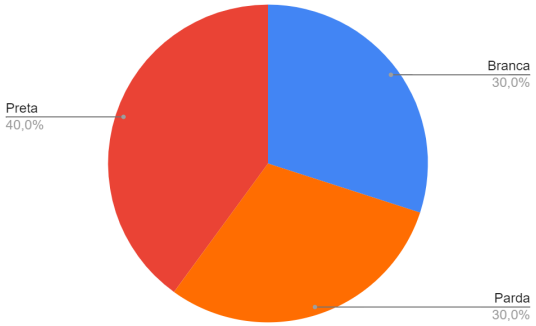
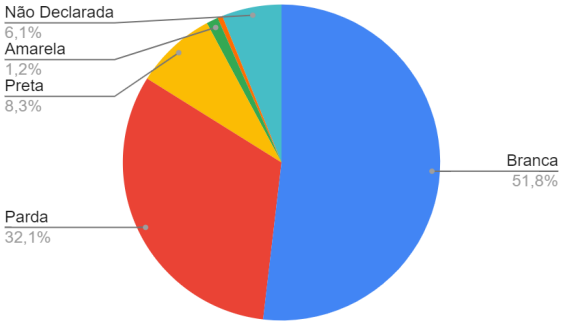


Gráfico 7: Docentes na Universidade Federal da Bahia por raça/cor em 2022. Fonte: SIAPE/SIGRH UFBA (2023)



Enquanto na USP, até 2023 não havia nenhum docente negro no curso de Arquitetura e Urbanismo, a primeira docente negra foi efetivada em 2024, após intensos tensionamentos promovidos pelo movimento negro, conforme identificado na faixa fixada no saguão com a frase: “DOCENTES PRETOS TE INCOMODAM?“.

Fotografia 1: Faixa na FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Fonte: Giselly Barros (2022)

Insurgência amefricana: currículo e práticas pedagógicas

Há necessidade de ações afirmativas que garantam acesso e permanência de estudantes negros e indígenas nas IEs, sobretudo em cursos elitistas, considerados de maior prestígio, como o de Arquitetura e Urbanismo (Rodrigues; Cruz, 2021). Além da representatividade docente e discente é necessário aplicar as leis 10.639/2003 e **11.645/2008** no PPC – Projeto Pedagógico do Curso e por meio de práticas pedagógicas amefricanas, conforme cunhou Lélia Gonzales. Amefricanidade propõe uma identidade político-cultural baseada na experiência comum de povos negros e indígenas nas Américas. O termo, que une "América" e "África",

> (...)permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada(...) (Gonzales, 1988, p.76)

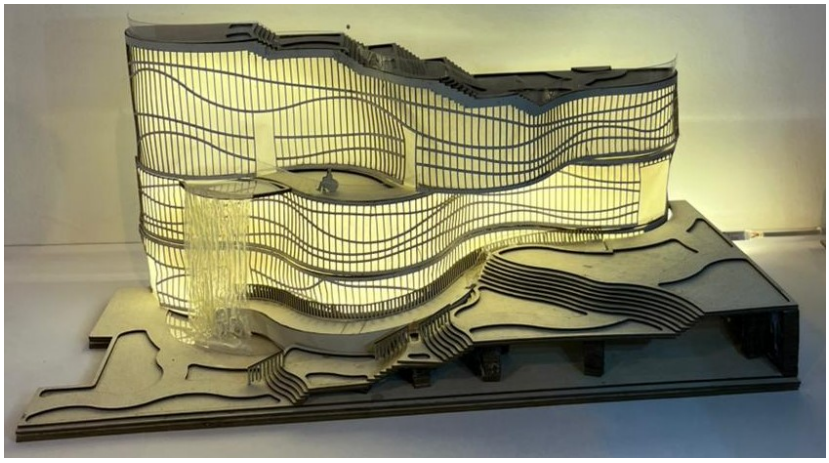
Desde 2023, o NEABI do IFSP - Campus São Paulo implantou o Calendário Afirmativo realizando eventos com mesas, palestras, exposições e oficinas com temáticas decoloniais e afrocentradas. Desde então, o campus tem recebido pessoas negras e indígenas que compartilham saberes técnicos, científicos, populares e ancestrais, independentemente de títulos acadêmicos.

Fotografia 2: Mesa sobre racismo religioso no Calendário Afirmativo com acadêmicas, Ègbón e Bàbálórisà. Fonte: Giselly Barros (2023).

O curso de Arquitetura e Urbanismo do IFSP, teve o PPC revisado, implantado em 2023, incorporando perspectivas insurgentes amefricanas. Desde então, duas disciplinas projetuais do primeiro e segundo semestres — Ateliê de Arquitetura e Urbanismo 1 e 2 (SPOAAU1 e SPOAAU2) — propões o desenvolvimento de projetos vinculados às memórias negras e indígenas. No primeiro, os estudantes realizam intervenções urbanas e projetam um objeto arquitetônico na República. No segundo, propõem um projeto para o Memorial dos Aflitos, voltado a história negra e indígena, na Liberdade.

Fotografia 3: Perspectiva da intervenção urbana - aluna Sophia Pires. Fonte: Giselly Barros (2023)

Fotografia 4: Maquete do Memorial dos Aflitos - alunos Jonathan Torres e Tatielle Marinho. Fonte: Giselly Barros (2025)



A inserção do estudo das relações étnico-raciais estimulou a criatividade dos estudantes, que buscaram expressar o conceito em suas propostas. Ao valorizar a memória negra e indígena no desenvolvimento arquitetônico, superou-se a ideia de que tal temática se restringe a áreas como artes ou história. Assim, projetar pôde assumir um caráter contra-hegemônico, adotando uma postura decolonial e afrocentrada (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Considerações finais

A democratização do espaço acadêmico exige mais do que o simples acesso, demanda transformações nas práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Nesse sentido,

práticas insurgentes que valorizam saberes, estéticas e epistemologias negras e indígenas despontam como caminhos necessários para a ruptura com a colonialidade do saber e para a construção de Instituições de Ensino (IEs) plurais.

Além disso, o movimento negro, por meio de diversos coletivos nas IEs, vem reivindicando uma educação amefricana — decolonial, afrocentrada e interseccional — capaz de subverter as lógicas eurocêntricas ainda predominantes. Essa insurgência transforma o território estudantil em um espaço de resistência e afirmação, onde múltiplos saberes são reconhecidos e a diversidade epistêmica é promovida como princípio estruturante.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. [S. l.]: Companhia das Letras, 2022. 152 p. ISBN 978-65-5782-464-1.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% das vagas nos concursos públicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm#art6. Acesso em: 12 jan. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). Relatório quantitativo sobre a implementação da Lei nº 12.990/2014 no Poder Executivo Federal. Brasília, DF: Enap, 2021. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6672/4/Relat%C3%B3rio%204%20de%205.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. [S. l.]: Editora Vozes, 2019. 160 p.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 26 maio 2025.

RODRIGUES, Giselly Barros; CRUZ, Francielly Ferreira. Negros e mulheres na Arquitetura e Urbanismo. **Divergências e Convergências: Arquitetura, Urbanismo e Design**, [S. l.], p. 178-191, 2021.

PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes negros na universidade pública brasileira**: docência e pesquisa como resistência e luta. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2014. Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Desnaturalizando a norma: reflexões sobre uma formação de professores de espanhol inclusiva e cuir

Henyerson Jesús Angulo Guzmán

Universidade de Brasília
hjesus.ag@gmail.com

Eixo da EBPD:
(X) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

DESNATURALIZANDO A NORMA: REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL INCLUSIVA E CUIR

RESUMO

Neste artigo levanto questões sobre uma formação de professores de línguas que prepare futuros profissionais comprometidos a participar contra a injustiça LGBTQIA+. A partir de uma perspectiva queer, coloco em discussão a desconstrução da escola como um instrumento disciplinar e o papel da língua(gem) nesse processo, com a intenção de propor uma formação de professores mais abrangente e focada na justiça social. Esta pesquisa qualitativa que aposta em um método interpretativista foi desenvolvida com dados marginais obtidos durante um semestre de aula de espanhol com ume estudante não-binárie que permitiu que o binarismo autoritário na língua espanhola se tornasse uma discussão. Essa experiência nos ajudará a discutir sobre os novos paradigmas na formação docente.

Palavras-chave: queer. Educação. Gênero. Sexualidade. linguagem não-binária

Introdução

"Se o professor decide desafiar a dominação, ele tem que levar um sonho político a lugares onde esse sonho não é mais que uma possibilidade. O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só".
Paulo Freire

As ideias emergiram durante a minha experiência no ensino de espanhol como língua estrangeira em uma escola de línguas em Brasília, na qual o relato de ume estudante que se declara como pessoa não-binária trouxe-me inquietações relacionadas ao seu direito de existir na língua(gem) e, por consequência, na vida social.

O principal questionamento que *elu* trouxe na aula foi sobre a lingua(gem) não-binária ou inclusiva em espanhol, já que um professor de espanhol na sua escola regular mostrou rejeição em explorar esse tema.

Embora a realidade das vidas de pessoas LGBTQIA+, como Caíque, minhe alune, seja cada vez mais justa, uma grande maioria de nós continua sofrendo discriminação de diferentes tipos: psicológica, verbal, física e legal. Só para termos uma ideia, o Brasil é o país que ocupa o topo do ranking mundial dos países mais violentos contra a população trans pelo 12° ano consecutivo, pois só nos primeiros nove meses de 2020, 124 pessoas foram assassinadas pelo fato de serem diferentes (TMM, 2021). Outro dado relevante é que as pessoas trans e as não-binárias representam juntas mais de 2% da população brasileira, segundo uma pesquisa publicada na Scientific Reports (SPIZZIRRI, 2021).

Portanto, é impossível pensar em uma educação inclusiva, abrangente e libertadora sem entender as dificuldades das pessoas LGBTQIA+, por isso, a lingua(gem) inclusiva se mostra relevante, já que se trata de um conjunto de ações que vão além do uso de uma vogal temática diferente do "-o" do masculino em contextos que envolvem não só pessoas identificadas com o gênero masculino; é também um posicionamento político, é a empatia com pessoas que vivem a violência de uma forma sistemática e estruturada, é a visibilização de quem por motivos históricos é apagade de diferentes esferas da sociedade.

Desta maneira, proponho levantar questões sobre a necessidade de uma formação de professores de línguas que assuma os desafios de preparar ume future profissional que saiba lidar com as injustiças que pessoas LGBTQIA+ enfrentam nos seus cotidianos, isto é, uma formação de professores de línguas que abrace a teoria *queer* e, consequentemente, que coloque em discussão as manifestações de gênero e sexualidade na escola, pois "talvez seja crucial dar à periferia social, ou aos dados marginais, o direito de significar para encontrar respostas às perguntas educacionais, tão essenciais" (BOHN, 2005, p. 21) para a criação de novos paradigmas que abram as janelas para uma formação de professores focada na justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Esta pesquisa se conforma como uma pesquisa qualitativa interpretativista que aposta em um método centrado sobre dados marginais, com "pistas talvez infinitesimais [que] permitem captar uma realidade mais profunda" (GINZBURG, 1989, p.150). O relato com Caíque permite, então, abrir uma discussão sobre os desafios que enfrenta a formação de professores de espanhol com relação às pautas LGBTQIA+.

As contribuições de Judith Butler (2003) sobre as teorias *queer* e as teorizações que concatenam as teorias *queer* com a educação de Guacira Louro (1997, 2001, 2004) e Tomaz Tadeu da Silva (2005) serão pilares fundamentais para a elaboração deste artigo, assim como as abordagens sobre língua(gem) que traz Branca Falabella Fabrício (2017) nessa discussão no contexto da Linguística Aplicada.

A teoria queer e a educação

A teoria *queer* surgiu ao redor dos anos 90 em resposta ao quadro que tinha se estabelecido dentro dos grupos minorizados que reclamavam ser visibilizados e participantes ativos na vida social, isto é, os estudos *queer* emergiram diante do crescimento da identidade cis- homossexual como a bandeira das minorias sexuais e de gênero, pois esta, se sustentando pelo privilégio masculino que o patriarcado lhe concede, invisibilizava outras formas de orientação sexual e de gênero como mulheres lésbicas e pessoas trans.

Os trabalhos de Foucault e Derrida serviram de base para o surgimento da teoria *queer*. Louro (2001) detalha que estes, por uma parte, permitiram explorar a construção discursiva das sexualidades, pois para Foucault a sexualidade é tida como uma construção a partir de discursos pronunciados por entidades de poder que produzem, multiplicam e controlam as categorias da sexualidade; e por outra parte, os estudos de Derrida se mostraram importantes porque abordaram a desconstrução do binarismo que opera na lógica ocidental, que é estruturado por um de dois lados como um fundador superior e o outro como um derivado inferior.

Assim, a partir desses conceitos e métodos, a teoria *queer* constrói um trabalho mais ambicioso que objetiva fazer uma crítica à oposição heterossexual/homossexual, quer dizer, busca articular uma mudança epistemológica que permita romper com o binarismo e suas consequências, pois este organiza as práticas sociais, as relações e os conhecimentos dos sujeitos na vida social onde a heterossexualidade normativa e "compulsória" (BUTLER, 2003), é o lado fundador superior e a homossexualidade é o lado derivado inferior.

Desta maneira, a teoria *queer* estabelece um novo paradigma que estende as teorizações feministas da hipótese da construção social do gênero para o domínio da identidade sexual (SILVA, 2000, p. 105), isto é, a homossexualidade e a heterossexualidade precisam ser repensadas pelo fato de serem também construções sociais e históricas, as quais se alimentam uma à outra.

A partir disso, Butler (2003) propõe explorar a noção de identidade, pois a sociedade constrói normas regulatórias do sexo dos sujeitos, suas identidades, que precisam ser performadas continuamente, pois nunca nenhum corpo se conforma com essas normas em todo momento da sua vida, portanto, é precisa uma repetição performática dessas normas com a intenção de reafirmar um gênero a partir de um olhar heterossexual e binário. Consequentemente, a partir do momento em que a identidade sexual foi tida como um ato performativo, se enfatizou a possibilidade de trânsito entre as fronteiras da mesma: embora as normas regulatórias insistam na heterossexualidade compulsória,

há um espaço para os corpos "abjetos" que escapam dessa ordem, pois cruzam as fronteiras e performam identidades que não foram lhes atribuídas e, desta maneira, são tidos como desvios dos corpos que "importam", os inteligíveis, estabelecendo assim, estes últimos, sua hegemonia.

Porém a teoria *queer* vai além da identidade sexual, diz Silva (2005, p. 107) que o *queer*, neste sentido, se torna:

> "(...) uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa."

Nesta ordem de ideias, é imperativo pensar como a escola, que funciona como instrumento do poder instaurado, precisa ser um espaço liderado por docentes que saibam lidar com esses corpos "abjetos", que ficam por fora do espectro da continuidade regulatória, como as pessoas LGBTQIA+, pois é na escola que temos nossa primeira experiência de vida social. Daí a importância de uma formação docente que abrace a teoria *queer*, já que esta é um conjunto de teorizações que questiona e abrange, de forma interseccional, as desigualdades forjadas a partir das diversas identidades: gênero, sexualidade, raça, etnia, etc., uma vez que, sob o olhar *queer*, é preciso entender que os sujeitos são formados por diferentes identidades ao mesmo tempo, sendo que a noção de "gênero", por sua vez, não é separada "das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida" (Butler, 2003, p. 20).

O *queer* visa tornar visíveis as violências e os desequilíbrios na sociedade, portanto uma formação de professores de línguas que seja atravessada pelo *queer*, está intimamente ligada ao compromisso de transformar o fazer docente em um processo que permita alcançar a justiça social, que só é possível, de acordo com Zeichner (2008, p. 17), formando professores "determinados a trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades tanto no ensino quanto na sociedade como um todo".

É precisa uma formação engajada no preparo de docentes que aprendam a lidar não só com as diferenças, mas com o fato de como estas são produzidas e, em consequência, possam estabelecer diálogos entre cada uma das vozes com a intenção de desconstruir, dentro da sala de aula, a subalternização dos corpos incoerentes com as normas. Uma formação de professores fortalecida pelos estudos *queer*, permite, de acordo com Louro (2001, p. 550), que

> "A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito."

A partir disso, se mostra promissória a função da língua(gem) dentro desse processo. Mas para entender isso, acho relevante explorar brevemente os conceitos e as relações entre língua e linguagem. Fabrício (2017) lembra que até algum tempo nos estudos da linguagem imperou uma visão modernista de língua que, condensada no diagrama saussuriano, se separa da linguagem, estabelecendo então uma ruptura entre "linguagem, signo e mundo social", quer dizer, era comum pensar na linguagem como uma habilidade de comunicação abstraída e separada do mundo social que se manifesta através de conjuntos de signos denominados línguas. Diz Fabrício (2017, p. 610):

> "O instrumental linguístico, concebido primordialmente como mediador entre o sujeito pensante e o mundo, não teria outra função que não a de intermediação epistêmica e de representação ou descrição de objetos –isto é, pensamentos, ideias, estado de coisas e o chamado "real".O processo seria, sobretudo, mental, desvinculado de corpos e seus pertencimentos geográficos, comunitários, identitários e sociopolíticos."

Porém, parece ser mais pertinente ter a função da linguagem não como um meio para descrever a realidade, e sim como um "fragmento material da realidade" (BAKHTIN. VOLÓCHINOV, 1997, p. 33) que existe só a partir da interação social e que está composto de significados que se tecem de acordo com a realidade que nos cerca, que não é fixa, está em constante movimento, pois a "temporalidade e espacialidade ordinárias estão sempre em devir, repetindo, mas também negociando ou reinventando formas de ocupar um certo espaço-tempo social" (FABRÍCIO, 2017, p. 611).

Desta maneira, abordar a lingua(gem) partindo dessa tese ajudará a argumentar a proposta de incluir um género inclusivo ou não-binário na língua espanhola como uma prática relevante no contexto da formação de professores desta língua, pois desconstruindo as normas "fixas", é possível preparar profissionais comprometidos com levantar questionamentos a tudo que nossas realidades nos mostram como verdades inquebrantáveis, como natural, já que binarismo na língua espanhola, concordando com a norma regulatória, deixa os corpos "sem nomes", como as pessoas não-binárias, do lado da inexistência.

As provocações de *ume* estudante não-binárie em uma sala de aula de espanhol

Caíque é uma pessoa não-binária que não se enquadra nos moldes tradicionais de gênero, homem e mulher cisheterossexuais, os quais Judith Butler entende como gêneros "inteligíveis", porque "instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (2003, p. 38), por isso, Caíque está no espectro da descontinuidade e a incoerência, é um corpo proibido, subalternizado e marginalizado que, jogado para o outro lado, é abissalizado (SOUSA SANTOS, 2007), pois sua manifestação performática é tida como deforme por uma sociedade que se sustém sob as heranças da colonização, que apaga corpos que não seguem o que Ruth Sabat (2001) entende como um currículo cultural que "faz parte de uma pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas".

Caíque contribuiu nesta pesquisa não como uma pessoa informante, mas como participante colaboradore, pois me parece que é esta "a única maneira de se produzir novos saberes" (LEFFA, 2001). Em 2019, elu foi alune de uma aula que eu ministrava em um curso de língua espanhola em Brasília. Era uma aula de uma hora e duas vezes por semana, do nível fundamental para adultos, durante um semestre. A primeira vez que vi Caíque, vestia uma saia comprida, usava uma bota de salto alto, uma blusa pequena, maquiagem no rosto e tinha a barba e o cabelo grandes. Logo na primeira aula, que tinha mais uma pessoa, conversando sobre os pronomes pessoais, surgiu um questionamento

de Caíque: *"professor, em português eu sou elu e em inglês they, você sabe qual seria meu pronome em espanhol?*" Eu já sabia, embora timidamente.

"*Sí, más o menos, tu pronombre es 'elle'*", respondi à pergunta de Caíque, o qual, por algum motivo que desconheço, incomodou a outra pessoa presente na nossa sala de aula, os gestos de quem não quer entender a delataram. Na seguinte aula, a conversa ressurgiu, eu pesquisei mais sobre os pronomes não-binários e falei diretamente para Caíque que faria o meu maior esforço por incluí-los na minha prática enquanto me referisse a elu e pedi para a outra pessoa que fizesse também a mesma coisa, sendo que iríamos compartilhar espaço por pelo menos um semestre. A outra pessoa não voltou na aula seguinte e confesso que eu teria gostado de ter aberto uma discussão saudável entre todes na sala, buscando pelo entendimento coletivo.

Caíque continuou assistindo e a sala passou a ter só nós, passamos aquele semestre desconstruindo o material didático, transformando exercícios de gramática, criando e conversando sobre os episódios que elu tinha atravessado nas suas experiências anteriores no aprendizado de espanhol na escola. Elu sempre agradecia por eu ter assumido o desafio de "fazer o meu melhor" para reconhecer suas manifestações de gênero na lingua(gem), porque na escola que elu frequentou, o professor se recusava, *"dizia que a gramática espanhola não contemplava isso"*.

Penso em tudo que os corpos LGBTQIA+ vivenciamos nas escolas, uma vez que não somos inteligíveis por uma sociedade que se norma por o que Butler (2003) entende como uma heterossexualidade compulsória. Por que o professor de Caíque não acolheu a proposta de mudar os pronomes que faziam sentir elu mais confortável e existente? O que falta na formação de professores para que os corpos subalternizados, tidos como descontínuos, sejam valorizados, aceitos e que façam parte da vida social sem discriminação? O que tem a lingua(gem) a ver com isso?

Reconstruo e entendo o relato com Caíque como uma micro-história a partir de uma interpretação com base no paradigma indiciário, entendido por Ginzburg (1989) como

um modelo epistemológico para a interpretação de dados que permite, através de dados, aparentemente negligenciáveis tidos como pistas ou pormenores, captar uma realidade mais complexa e profunda. Desta maneira, seus questionamentos, seus agradecimentos, seus lamentos e minhas dificuldades para lidar com os incômodos de quem não é acostumado a lidar com a diferença me permitem enxergar as lacunas na formação de professores a respeito do compromisso com as causas LGBTQIA+ e, ao mesmo tempo, evidenciar sua necessidade.

Pensamento único na formação de professores e nas escolas

As pessoas LGBTQIA+ quebramos a ordem regulatória que opera na sociedade ocidental moderna, manifestamos desejos e práticas sexuais incongruentes com uma heterônoma que é tida como uma verdade inquebrantável. Essa "verdade" coloca nos margens tudo que não se enquadra nela, ela é reproduzida no cotidiano, às vezes sutil e imperceptivelmente, através de pequenas ações como falas que afirmam e sustentam o binarismo de gênero e a heterossexualidade como norma, e, outras vezes, essa "verdade" é expressada através de discriminação direta contra os que fogem da ordem social: podem ser pequenas ações pejorativas fantasiadas de opiniões e gestos ou grandes ações manifestadas em xingamentos, violência física e até em morte em muitos casos.

Nesse sentido, a diferença dos corpos subalternizados é muito visível na escola, pois a escola, de acordo com Louro (1997, p. 58), "servindo-se de símbolos e códigos, (...) afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui". Foi na escola que pela primeira vez eu me enxerguei como um corpo estranho: nomeado estranho pelo outro a partir do momento em que eu manifestei meu rechaço, que com o tempo foi aumentando, ao que me correspondia como sujeito lido como masculino. Foi na escola que Caíque, minha alune, perdeu seu direito de existir na língua(gem), e na vida social.

A escola, tida como uma instituição disciplinar que serve como instrumento de ideologização, "inclina as pessoas da classe subordinada à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar" (SILVA, 2005, p. 32). Dessa maneira, faz sentido concordar com a ideia de que muitos professores de

línguas não estejam comprometidos com uma insurgência que abra espaços para os corpos historicamente silenciados, pois ela precisa que seus docentes sejam defensores das práticas que mantém o poder concentrado; faz sentido, então, que o professor de espanhol da escola regular de Caíque contribua com o apagamento do seu corpo, um corpo destinado à obediência.

De acordo com Foucault (1987, p. 164), a escola fabrica sujeitos disciplinados, nela se sustém uma mecânica do poder que "define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina".

Na escola se forjam as dicotomias porque ela é constituída pelas dicotomias, pela subordinação das diferenças. Os currículos, as leis e políticas educacionais são fortalecidos e produzidos por dualismos: bom/ruim, certo/errado, gramatical/agramatical, cisgênero/transgênero, heteroxessual/homossexual. Emilia Ferreiro (2001), em referência à escolarização no Sul Global, explica que

> La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.

Desta maneira, a escola funciona como um instrumento de controle que molda e cria cidadãos coerentes com as práticas do poder para reproduzirem a cultura de massa que se traduz em um pensamento único que "socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade" (SHOR, 2013, p. 37), isto é, a pedagogia autoritária oprime não só os corpos incompreendidos, ela também oprime os sujeitos inteligíveis pelo poder, uma vez que são estabelecidos limites que estes não "devem" romper. As pessoas cis heterossexuais, que são coerentes com o currículo social aprendido, têm limites para explorar a criatividade, expressar suas emoções, explorar seus desejos e, portanto, exigir sua liberdade, uma liberdade que muitas vezes desconhecem ou são condicionadas a

desconhecer e rejeitar. Assim, é esperado que a formação de professores seja controlada, vigiada, disciplinada e incapaz de respeitar e coabitar com a diferença em uma sociedade que vive de medos aprendidos e fantasiosos relacionados muitas vezes ao fim da família cis heterossexual, por exemplo, como a sociedade do Brasil dos últimos anos, onde propostas de programas contra a discriminação LGBTQIA+ nas escolas desatam terror, como o Escola sem Homofobia, o qual incluía materiais didáticos para professores e já foi usado como bandeira de campanha eleitoral por políticos conservadores.

Se quer, nesse contexto, um pensamento único na formação de professores, pois o "universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (Santos, 2007, p. 71).

Uma formação de professores inclusiva, queer?

As vidas no do Sul Global continuam sendo configuradas pelo legado da colonização europeia, já que as formas de viver dos nossos tempos, nesta região, é uma consequência daquele passado no qual etnias, culturas, línguas, conhecimentos e pessoas foram apagadas, subordinadas e normadas por uma nova ordem. Desta maneira, é pertinente lembrar que

> O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, 2008, p. 124)

A partir disto, fica mais fácil entender o caráter autoritário e idealizador que a escola tradicional tem sobre nossas vidas, o qual, mesmo afetando todas as pessoas, afeta mais intensamente os corpos incoerentes.

Tendo em vista que nas últimas quatro décadas os avanços em matéria de inclusão de sexualidade e gênero têm sido significativos, a escola na nossa região, mesmo sendo uma configuração da metrópole colonizadora, é atravessada pela presença maciça das

meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação. (LOURO, 2003, p. 123).

É possível dizer que nossas escolas têm cada vez mais profissionais capazes de liderar processos de transformações, no entanto, as experiências aqui contadas a partir do meu relato com Caíque, colocam em evidência, mesmo que mínima, algumas lacunas na educação no contexto de inclusão e tolerância.

Acredito que seja imperativo que, no cotidiano da sala de aula, possamos abraçar novas pedagogias que estabeleçam rupturas com discursos normalizadores ao respeito de gênero e sexualidade capazes de abranger o que a teoria *queer* propõe: dialogar, desconstruir saberes, desnaturalizar o que é lido como natural e dar espaço às incertezas, necessárias para que as futuras gerações possam ser mais livres. É preciso que, respectivamente, esse processo seja elaborado na tolerância, que os professores, líderes da transformação, estejam preparados para lidar com a ecologia de saberes (SANTOS, 2004) que impera na escola, não só com um recorte destes, mas com todos, sem excepção, mesmo se esses saberes são coerentes com o que o currículo social propõe como norma e se mostram resistentes à mudança. Portanto, urge uma formação de professores inclusiva, justa, transformadora e libertadora que não espere pelo poder instaurado mudar o mundo, que pouco se importa com as mudanças sociais, mas que seja exercida por meio de pequenas ações que afetem a base das transformações: o povo. A sala de aula deve ser vista, neste sentido, como um espaço para ser livre.

Desta maneira, a língua(gem) precisa ter um papel prioritário nesse processo, pois, como fragmento da realidade material, que por uma parte é usado como instrumento do projeto de poder, por outra, do nosso lado, pode ser usado para transgredir, porque “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra- hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (HOOKS, 2013)

para subverter a ordem que regula nossas vidas e pretende nos encerrar em moldes "fixos" que nos tira nosso direito de liberdade, pois nos coloniza.

Esta pesquisa me ajuda a pensar que uma formação de professores que esteja comprometida com os ditos marginais, pode ser, na medida do possível, um caminho para que a escola não seja mais aquele lugar que é pensado para produzir serventes do poder. A escola não pode ser um lugar para o sofrimento.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J; ZEICHNER, K. **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2017, v. 17, n. 4, pp. 599-617. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426. Epub 28 Ago 2017. ISSN 1984-6398.

FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. In: **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. Tradução Frederico Caroti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GROSFOGUEL, R. Paradescolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFFA, V. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Edições Vozes, 1997.

LOURO, G. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Ano 9(2), 2001.

LOURO, G. **Um Corpo Estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**. 2001, v. 9, n. 1, p. 04-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002&lng=en&nrm=iso. ISSN 0104-026X.

SANTOS, B. S. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. **São Paulo: Cortez**, 2004.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: CEBRAP, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPIZZIRRI, G.; EUFRÁSIO, R.; LIMA, M. C. P. et al. Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. **Sci Rep 11**, 2240 (2021). Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4.

TMM. Absolute Numbers. **TvT**. 2021. Disponível em: https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/.

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Nas arengas das lengalenga dela:
entre mucamas, nêga ativas e zamboadas

Marcelo Jungmann Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
marcelojungmann@hotmail.com

Eixo da EBPD:
(X) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

NAS ARENGA DAS LENGALENGA DELA: ENTRE MUCAMAS, NÊGA ATIVAS E ZAMBOADAS

RESUMO

Partindo da intervenção de Lélia Gonzalez na ANPOCS de 1980, este artigo investiga as astúcias da memória africana na cultura brasileira por meio de uma análise linguístico-histórica dos vocábulos arenga, lengalenga, mucama, mucambo e mucamba. Defende-se que esses termos compõem uma "grafia da mucambagem": dinâmica malemolente de sustentação, esquiva e subversão, que atravessa os ditos da cultura e se inscreve em corpos, gestos e territórios. A partir de dados etimológicos bantu, da musicalidade da capoeira e de traços discursivos e institucionais, o texto argumenta que a mucambagem opera como força criadora de reescrita histórica e ressignificação simbólica da cultura brasileira.

Palavras-chave: grafia da mucambagem. memória africana. malemolência perturbadora. linguagem e subversão. cultura diaspórica.

ABSTRACT

Building on Lélia Gonzalez's intervention at the 1980 ANPOCS conference, this article explores the operations of African memory in Brazilian culture through a linguistic-historical analysis of the terms arenga, lengalenga, mucama, mucambo, and mucamba. It argues that these terms form a "graphic trace of mucambagem": a malemolent dynamic of support, evasion, and subversion that traverses cultural discourses and inscribes itself in bodies, gestures, and territories. Drawing on Bantu etymologies, capoeira's musicality, and discursive and institutional traces, the article contends that mucambagem acts as a creative force of historical rewriting and symbolic reconfiguration within Brazilian cultural formation.

Keywords: *graphic trace of mucambagem. African memory. unsettling malemolence. language and subversion. diasporic culture.*

RESUMEN

A partir de la intervención de Lélia Gonzalez en la ANPOCS de 1980, este artículo explora las operaciones de la memoria africana en la cultura brasileña mediante un análisis lingüístico-histórico de los términos arenga, lengalenga, mucama, mucambo y mucamba. Se argumenta que dichos términos conforman una "grafía de la mucambagem": una dinámica malemolente de sostén, esquiva y subversión que atraviesa los dichos culturales e inscribe marcas en cuerpos, gestos y territorios. Con base en etimologías bantúes, la musicalidad de la capoeira y huellas discursivas e institucionales, el artículo sostiene que la mucambagem actúa como una fuerza creadora de reescritura histórica y resignificación simbólica en la cultura brasileña.

Palabras Clave*: grafía de la mucambagem. memoria africana. malemolencia perturbadora. lenguaje y subversión. cultura diaspórica.*

Fora do mato, no limpo, tamanduá nega encrenca
Porém se encontra zamboada, vira gente
E desafia cachorro, onça parda, tenente.
Manoel de Barros

Final de outubro de 1980, Rio de Janeiro. Salas repletas, debates acalorados, nomes consagrados e emergentes cruzavam olhares e ideias. No Encontro Anual da Pós-graduação e Pesquisa das Ciências Sociais, um episódio roubou a cena no Grupo de Trabalho "Temas e Problemas da População Negra no Brasil": a apresentação de Lélia Gonzalez.

A filósofa mineira abria "Articulações do Racismo e do Sexismo: o Caso da Mulher Negra Brasileira" com uma epígrafe anônima, que bem poderia ser uma ficção, não fosse sua recorrência de crueza documental: a história de uma mulher negra que ousou abrir o bico em um evento regido por mãos brancas e afiançado pelo verniz da "civilidade".

A cena é tão incômoda quanto familiar. Uma "neguinha atrevida", convidada a falar, mas esperada a obedecer aos moldes prescritos. Em vez do script já legendado, veio a recusa indigesta. Entre brancos bem-apessoados e comodamente ajustados em seus pulôveres analíticos, ela aproveitou-se do microfone oferecido e soltou o verbo para "reclamar de certas coisas que estavam acontecendo [no evento]". Tava armada a quizumba. A narrativa não registra o desfecho, mas quase se pode ouvir, em meio aos batebufos, o grito branco, desbotado e em riste: "Negra Arengueira!".

Palavra de origem incerta, arenga remete à ideia de "conversa" ou "discurso proferido em público". Por extensão, o vocábulo e seus derivados adquiriram conotação pejorativa, indicando "conversa fiada", "discurso prolixo e enfadonho", mas também "confusão", "discussão", "altercação" e "disputa". Essa lengalenga é antiga: desde os Seiscentos, o caráter depreciativo aparece frequentemente associado a ações ou práticas culturais atribuídas à negrada, evocando ruído, desordem, bafafá, barulho, ou simplesmente, conflito.

Na capoeira, a arenga está ligada à conversa que se estabelece entre os arcos monocórdios que compõe a bateria instrumental da roda. Estamos falando dos urucungos ou, como ficaram conhecidos no Brasil, "berimbaus de barriga". É que os berimbaus falam

na capoeira; eles conversam entre si, dão indicativos de como as capoeiras devem se portar e atuar no jogo, além de invocar as energias ancestrais da capoeiragem, presentes no ritual que se desenrola a cada roda.

A depender da linhagem da casa regente, essa conversa entre os berimbaus assume variações. Nas casas que seguem a linhagem de Mestre João Grande, por exemplo, se o gunga (o berimbau mais grave) toca de baixo pra cima; o médio, que carrega no nome a definição da altura de sua sonoridade, responde de cima pra baixo; e a viola, o berimbau mais agudo, assume o papel de arengar, dobrando e criando variações manhosas entre os toques dos outros dois.

Em casas de Seu João, a viola é uma "neguinha atrevida", cujos traçados não se deixam prever, revelando uma grafia sonora inquieta que dá um tempero único à roda.

No *Novo Dicionário Banto do Brasil*, Nei Lopes sugere uma correspondência entre o termo "arenga" e o quicongo **lenga*, que significa "permanecer, durar muito tempo". Daí parece derivar a sinonímia entre "arenga" e "lengalenga". Esta última palavra, conforme nos informa o sambista, encontra ainda correspondência no quimbundo **kuia ni kulenga-lenga*, que indica "estar a esquivar-se".

Foi essa noção de variação em arenga, combinada à esquiva em lengalenga, que inspirou o título desta apresentação. É nessas dobras incômodas de uma "permanência duradoura" que hoje gostaria de mergulhar o pensamento.

Meu intuito aqui é lançar luz sobre elementos que permitam refletir sobre o "lugar de inscrições" que Lélia Gonzalez atribui à memória em sua apresentação na ANPOCS. O contexto dessa noção é conhecido:

> E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. [...] Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel. Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente

> pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. *Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção*. Consciência exclui o que memória inclui. [...] *Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência*. (Gonzalez, [1980] 2018, p. 194, grifos meus).

É nesse *jogo de cintura astucioso* que gostaria de me deter, pois nele parece estar contida *uma dinâmica perturbadora que atravessa os ditos da cultura brasileira*. Ao menos essa é a hipótese que gostaria de apresentar. O texto de Lélia Gonzalez deixa entrever o princípio metodológico para acessar essa dinâmica. Poderia anunciá-lo da seguinte maneira: "a história que a história não conta" se manja nas mancadas da história que se diz. A hipótese de uma dinâmica que atravessa ditos me levou a investigar durante os últimos anos essas "inscrições que restituem uma história". E são alguns elementos dessa busca que gostaria de dividir com vocês. Que essa história não tenha sido escrita, como afirma Lélia Gonzalez, não significa que não haja inscrições dela. Mancada seria ignorar isso. Elas estão aí, e falam... mas por meio de grafias outras, que não aquelas que se imprimem na folha de papel.

Antes de passarmos às mancadas reveladoras, convém nos debruçar sobre as "marcas da africanidade" constitutivas dessa dinâmica. Gonzalez trança as palhas da sua esteira no significante "mucama", de origem quimbunda, e mostra como a contenda entre consciência e memória se manifesta no verbete destinado à palavra "mucama" no dicionário *Aurélio*. Como código oficial, o dicionário desloca o significado africano da palavra ("amásia escrava"), operando uma espécie de neutralização e esvaziamento do sentido original do termo (que passa a designar "a escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que, *por vezes*, era *ama-de-leite*).

Com o avançar do texto, percebe-se que o lugar ambivalente da mulher negra na sociedade brasileira, entre a empregada doméstica e a mulata do carnaval, que Gonzalez irá

dichavar em suas análises, não se restringe a um signo clínico do racismo como sintoma da neurose cultural. Ele é também a "marca da africanidade", presente na transmissão de valores civilizatórios africanos, especialmente através da função materna exercida pela mucama. Essa função vai além do cuidado físico: é transmissão simbólica nutritiva, que resiste ao apagamento e insere na cultura brasileira uma memória e uma perspectiva africanas que desafiam a ordem simbólica dominante. Tal perspectiva nos permite compreender esse como uma função materna, em diálogo com o Nome-do-Pai lacaniano, instaurando uma via alternativa à ordem simbólica.

Emerge desse contexto a noção de *malemolência perturbadora*, que designa "processos de interação social incongruentes com as expectativas de comportamento" da norma vigente. Ao desempenhar tanto o trabalho servil quanto os serviços sexuais, a figura da mucama torna-se elemento que, inconscientemente, desestabiliza essa Isso porque as relações formadas frequentemente escapavam ao controle das estruturas prescritas, abrindo contornos e rasgos nas costuras que pretendiam amarrar a sociedade escravocrata.

Dizia há pouco que parece haver uma dinâmica que atravessa os ditos da cultura. O papo que Gonzalez dá nos permite pensá-la desde a imagem disruptiva de uma *malemolência perturbadora*. Se assim o for, existe outra marca linguageira que permite avançarmos nessa reflexão. Refiro-me à palavra *mukambu*, também de origem bantu. Segundo o historiador estadunidense Robert Slenes, tanto entre os *Mbundu*, falantes de quimbundo, quanto entre os *Bakongo*, falantes de quicongo, *mukambu* significa "cumeeira" ou "pau de fileira". Em quimbundo, como registra o *Dicionário Kimbundu-Português* de António de Assis Júnior, *mukambu* também carrega o sentido de "pau com que dois carregadores transportam ao ombro coisas pesadas", denotando ainda "suporte". Com base nesses significados, Slenes observa que os negros fugitivos, ao escaparem para o mato, levavam consigo seus mucambos não apenas como herança linguística, mas também, muitas vezes, literalmente sobre os ombros.

A etimologia do termo, no entanto, não se esgota em seu aspecto material. Por metonímia, *mukambu* passa a significar também "esconderijo", remetendo aos refúgios construídos nas florestas pelos quilombolas. Nesse movimento, o *mukambu* articula um espaço de camuflagem, ao mesmo tempo proteção e resistência simbólica contra o avanço colonial. Em quicongo, como evidencia o *Dictionnaire Kikongo-Français* de Karl Laman, *kambu* indica "soleira" ou "limiar", mas também sugere "barreira", "emboscada" e "obstáculo". Assim, *mukambu* pode ser compreendido como um movimento de defesa, uma "nêga ativa" ou torção malemolente que envolve "os dominantes por uma fina trama de conjurações contínuas".

Esse duplo papel – sustentar e esconder – encontra correspondência nas matas que abrigavam os quilombos, espaços que desafiavam o avanço colonial. Como as cumeeiras de um abrigo, as matas eram simultaneamente proteção e entrave. Mais do que uma alusão à mata como um ecossistema, *mukambu* é a materialização de um entremeado vegetal, verdadeira grafia de uma

malemolência perturbadora, em que a mata se faz zamboada e se inscreve no campo simbólico e mnemônico como uma tática de sobrevivência e transmissão que escapa à lógica linear da dominação.

Essa articulação entre sustentação, abrigo e resistência aponta para uma "semântica histórica" que atravessa termos como *mukama*, *mukambu* e *mukamba*. Enquanto a *mukama* desestabiliza a ordem simbólica da casa-grande desde dentro, o *mukambu* se afirma como um refúgio físico e simbólico, articulando acolhimento e resistência. É nesse contexto que surge o termo mucamba, trazendo uma nova camada a essa dinâmica. Entre os *Bakongo*, mucamba carrega o sentido de "cantinho" – um espaço recôndito associado tanto ao refúgio quanto à emboscada. No contexto quilombola, a imagem se intensifica: o quilombola, "aquele que atravessa" os domínios coloniais com o "pau de fileira" nos ombros, torna-se indissociável do próprio suporte que carrega, o *mukambu*, e do espaço que ocupa, a mata-zamboada, que o acolhe e o protege.

Mucamba, nesse sentido, consolida essa relação entre corpo, abrigo e resistência, transformando-se em uma inscrição simbólica de oposição e subversão. Conforme destaca Slenes, mucamba combina o prefixo *mu*, que designa "aquele que executa", com *kamba*, que pode significar "resistir" ou "opor-se". Assim, mucamba revela-se como uma extensão dessa semântica histórica, na qual resistência e torção emergem como práticas fundamentais. Não se trata de um enfrentamento direto, mas de uma política da torção – um jogo que confunde, desestabiliza e, ao mesmo tempo, subverte as lógicas coloniais.

Esse entrelaçamento entre *mukama*, *mukambu* e *mukamba*, nos permite pensar os processos de inscrição da memória africana, de linhagem bantu, na cultura brasileira. Podemos compreendê-la como uma *grafia da mucambagem*: uma dinâmica malemolente que atravessa os ditos da cultura, inscrevendo-se nos espaços, corpos e gestos. Essa grafia subverte ditos e reinstaura uma memória viva, repleta de arengas e lengalengas, que ressoam mesmo quando silenciadas. Elas carregam inscrições para as quais Lélia Gonzalez alertou: ecos de traçados históricos que se quis acobertar.

Para concluir, gostaria de retornar aos preceitos metodológicos oferecidos por Lélia Gonzalez e partilhar com vocês duas mancadas que considero reveladoras – pontos de torção que lançam luz sobre tramas de conjuração e memória. São elas que têm guiado meu jogo de corpo nos últimos anos, compondo a arenga que hoje me proponho a realizar com vocês.

A primeira mancada se revela em um documento amplamente reconhecido como "a principal fonte utilizada" pelos estudiosos da história de Palmares, cujo original foi recentemente recuperado graças aos estudos da professora Silvia Hunold Lara. Refiro-me ao manuscrito *Relação da ruína dos Palmares*, escrito pelo padre Antônio da Silva. Já no primeiro parágrafo deste relato, redigido para narrar a suposta derrocada de Palmares, a narrativa deixa escorregar a *grafia da mucambagem*:

> Restituídas as capitanias de Pernambuco ao domínio de Sua Alteza, livres já dos inimigos que de fora as vieram conquistar, sendo poderosas as nossas armas para sacudir o jugo que tantos anos nos oprimiu [referência aos holandeses], *nunca foram eficazes para destruir o contrário que das portas adentro nos infestou, não sendo menor os danos deste* do que tinham sido

> as hostilidades daqueles. *Não foi o descuido a causa de se não conseguir este negócio* [referência às inúmeras empresas que tentaram destruir os Palmares] [...], *porém as dificuldades do sítio, a aspereza dos caminhos, a impossibilidade das conduções fizeram invencível a quem o valor não fez poderoso. Os melhores cabos desta praça, os mais experimentados soldados desta guerra se ocuparam nestas levas. E não sendo pouco o trabalho que padeceram, foi muito pouco o fruto que alcançaram*. [...] *É o sítio naturalmente áspero, montuoso e agreste, semeado de toda a variedade de árvores conhecidas e ignotas, com tal espessura e confusão de ramos que em muitas partes é impenetrável a toda a luz. A diversidade de espinhos e árvores rasteiras servem de impedir os passos e intricar os troncos* (Silva, [1678] 2021, p. 15-16, grifos meus)

A segunda mancada encontra-se nos Anais do Parlamento Brasileiro, mais precisamente nos registros da Assembleia Constituinte de 1823. Era 18 de setembro daquele ano, uma quinta-feira à tarde. As discussões giravam em torno do título que tratava do "território do império do Brasil". Quando a pauta parecia próxima de um encerramento, durante as indicações finais, o deputado cearense Sr. Costa Barros pediu a palavra. Em meio aos tremores e receios da elite branco-supremacista, que procurava consolidar um projeto de Estado-Nação alicerçado na ordem escravocrata, pode-se ler as *grafias mucambísticas* carcomendo seus arranjos e intentos.

> Sr. Presidente, é chegada a hora das indicações e eu tenho a fazer uma para que a assembleia a tome em consideração: é geral o clamor em toda esta cidade pelo sem número de escravos fugidos: é igualmente constante que existem ajuntamentos a que chamam quilombos, sendo um destes nas imediações do Catumbi, segundo me disseram: não conheço uma só casa da minha amizade que não tenha escravos fugidos: é uma força que está engrossando ao pé da cidade: e consta-me que há quilombos de 100, e até asseveram de 1000 escravos fugidos: é necessário tomar isto em consideração: [...] mandou-se uma patrulha contra um destes quilombos; e, ou fosse imperícia de quem a dirigiu; ou achassem, como presumo, uma força com que não contavam, o certo é que esta patrulha voltou enxovalhada com feridos etc. [após o encaminhamento de medidas enérgicas para a extinção do quilombo, na sessão de 23 de setembro, podemos ler o seguinte]: Ilmo. e Exmo. Senhor, estavam dadas as providências, antes de receber o oficio de V. Ex. de 20 do corrente [mês], para se extinguir o quilombo do Guandú nas imediações do Catumbi; mas tem-se demorado a execução porque as montanhas, e matos, que cercam esta cidade por aquele lado, e por onde os calhambolas se derramam por veredas, e picadas desconhecidas, ao primeiro rebate das suas espias e atalaias [...] (Annaes do Parlamento Brazileiro, [1823] 1880, p. 238).

A contragosto, essas mancadas parecem revelar a trama da mucambagem, uma grafia sinuosa que se inscreve no entrelaçamento de corpos, palavras e territórios, inscrições que não se deixam capturar pela verdade que se estrutura como ficção. Essa trama ecoa uma memória viva, atravessada por uma coreografia esquiva que confunde, dobra e reconfigura os limites do que se pretendeu apagar. Na mata, na palavra e no gesto, a mucambagem persiste como inscrição de luta e legado – uma grafia que desafia o esquecimento e reinstaura histórias que insistem em falar, a despeito das tentativas de encobrimento e esquecimento.

Referências

ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO. **Assembléa Constituinte**. 1823. Quinto. Rio de Janeiro: Typographia de H. J. Pinto, 1880.

ASSIS JÚNIOR, António de**. Dicionário kimbundu-português, linguístico, botânico, histórico e corográfico**. Seguido de um índice alfabético dos nomes próprios. Luanda: Argente, Santos & Cia, 1941.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. pp. 190-214.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SILVA, Antônio da. Relação da ruína dos Palmares. In: LARA, Silvia Hunold; FACHIN, Phablo Roberto Marchis (org.). **Guerra contra os Palmares**: o manuscrito de 1678. São Paulo: Chão Editora, 2021.

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

Lélia Gonzalez: espaço, cultura e projeto de sociedade

Paolo Colosso

Universidade Federal de Santa Catarina
paolo.colosso@ufsc.br

Isis Detomi Teixeira

Universidade Federal de Minas Gerais
idetomi@yahoo.com

Maria Laura dos Santos Sebastião

Universidade Federal de Santa Catarina
marialauraarqeurb@gmail.com

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

LÉLIA GONZALEZ: ESPAÇO, CULTURA E PROJETO DE SOCIEDADE

RESUMO

Este texto examina a experiência intelectual de Lélia Gonzalez, visando contribuir para os debates acerca das especificidades de nossa formação periférica e condição colonial na modernidade. Discute os sistemas interligados de exploração e opressão - com marcadores de raça, classe e gênero -, mantendo o foco nas dimensões espaciais e territoriais desses processos e instituições. A análise é dividida em duas seções. Primeiro, aborda a crítica de Gonzalez ao mito da democracia racial e suas discussões com autores sobre a formação do Brasil, destacando os conceitos de "lugar" e "divisão racial do espaço". Em seguida, explora teses de Gonzalez sobre a aposta nas arenas culturais.

Palavras-chave: lugar. divisão racial do espaço. crítica cultural. Lélia Gonzalez.

ABSTRACT

This text examines the intellectual experience of Lélia Gonzalez, with the aim of contributing to debates about the specificities of our peripheral formation and colonial condition in modernity. It discusses the interconnected systems of exploitation and oppression - with markers of race, class and gender - while focusing on the spatial and territorial dimensions of these processes and institutions. The analysis is divided into two sections. First, it addresses Gonzalez's critique of the myth of racial democracy and his discussions with authors on the formation of Brazil, highlighting the concepts of "place" and "racial division of space". Next, it explores Gonzalez's theses on betting on cultural arenas.

Keywords: *place. racial division of space. cultural criticism. Lélia Gonzalez.*

RESUMEN

Este texto examina la experiencia intelectual de Lélia Gonzalez, con el objetivo de contribuir a los debates sobre las especificidades de nuestra formación periférica y nuestra condición colonial en la modernidad. Analiza los sistemas interconectados de explotación y opresión -con marcadores de raza, clase y género-, al tiempo que se centra en las dimensiones espaciales y territoriales de estos procesos e instituciones. El análisis se divide en dos secciones. En primer lugar, se aborda la crítica de González al mito de la democracia racial y sus debates con autores sobre la formación de Brasil, destacando los conceptos de «lugar» y «división racial del espacio». A continuación, explora las tesis de González sobre las apuestas en los escenarios culturales.

Palabras Clave*: lugar. división racial del espacio. crítica cultural. Lélia Gonzalez.*

Estratégias interseccionais e uma profissional que se move por circuitos diversos

Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma figura de grande envergadura. Graduou-se em História (1958) e em Filosofia (1962); em seguida, realizou pesquisas em antropologia, psicanálise e comunicação. Foi professora universitária, não sem antes lecionar no ensino básico e, ainda, construir salas abertas em cursos livres. No fim dos anos 1970, fundou o Movimento Negro Unificado (MNU) e, depois tratrabalhou para torná-lo nacional. Nos circuitos artísticos, colaborou com o Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias Nascimento e com o Grêmio e Escola de Samba Quilombo. Na imprensa, foi editora assistente na editora Rio Sociedade Cultural (1974-1975) e colaborou com o jornal *Mulherio* (1981-1982).

Na política institucional, foi membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e, no fim dos anos 1980, lançou-se candidata a deputada estadual pelo Rio de Janeiro. E ainda foi vice-presidente dos dois primeiros seminários da ONU sobre Mulher e o apartheid (Montreal e Helsinque, 1980). Obviamente, Gonzalez circulou por todos esses espaços como uma intelectual do feminismo negro, mas ela não teria um itinerário desta envergadura se apenas repisasse os mesmos percursos. Pelo contrário, sua grandeza reside justamente em produzir diagnósticos referenciados e sofisticados.

No esforço de pensar as especificidades da formação do país, seu maior oponente teórico talvez seja o chamado “mito da democracia racial” (2020, p. 80.; 2022, p. 116). Diferentge do contexto estadunidense, no qual arcabouços legais segregacionistas - a lei Jim Crow, criaram um contexto deflagrado, por aqui a integração do povo negro na sociedade de classes se deu pelo que Abdias do Nascimento chamou de “racismo disfarçado”, que funciona por “denegação”, recalque como uma neurose (cultural) que oculta seus sintomas (2020, p. 84). Ainda nos termos da autora, um “apartheid sofisticado” (2020, p. 285). No período da ditadura civil-militar, o mito negacionista fora o discurso oficial do governo brasileiro, uma “ideologia do Estado” (Guimarães, 2001, p. 62). Mas como lembra Gonzalez muitas vezes, remete ao ideário da harmonia entre as raças de Gilberto Freyre.

Também nos acertos com os teóricos da formação do país, a autora vai mostrar em que medida o pensamento econômico de Caio Prado Júnior está atravessado de uma animalização-sexualização da mulher negra e, de modo mais geral, uma negação do "estatudo de sujeito humano" ao povo negro (2020, p. 84). Para Gonzalez, a ignorância do autor reside num economicismo que resiste em incorporar os sistemas de opressão para além daquelas de classe.

A crítica do economicismo reaparece na obra seminal com Carlos Hasenbalg. O mais importante, a nosso ver, são os deslocamentos explicativos. Como nos teóricos da formação, Gonzalez ainda entende o Brasil industrial na chave "desigual e combinado" característico de regiões subdesenvolvidas, que participam da modernidade pela "dependência econômica neocolonial", com formas produtivas arcaicas persistentes (2020, p. 45). Mas a autora vai evitar uma macro-história de ciclos econômicos como se fossem processos sem sujeitos. Gonzalez vai aterrar as análises, mostrar de acordo com cada problema concreto a dimensão racial de conflitos de classe e a estrutura de classe das relações raciais. Dito de outro modo, vai mostrar o caráter multidimensional das desigualdades estruturais e as múltiplas formas de reprodução cotidiana. É o que faz, por exemplo, ao argumentar que o milagre brasileiro chegou apenas para empresas multinacionais e elites minoritárias, ao mesmo tempo que manteve em alta taxa de desemprego da juventude negra.

Movimento argumentativo análogo acontece em "Racismo e Desigualdades Raciais no Brasil", presente em Lugar de Negro. Neste, os autores mobilizam dados e argumentos bastante consistentes que mostram a reprodução social através de três eixos: a estrutura de empregos, a qualificação educacional e a segregação socioespacial (urbana e regional)[1]. Em todos estes, o estudo de Gonzalez e Hasenbalg identifica marcadores de raça e classe.

[1] As conclusões de Gonzalez e Hasenbalg: a) "Os não brancos obtêm consistentemente menos educação que os brancos da mesma origem social; b) considerando pessoas com o mesmo nível educacional, os não brancos tendem a concentrar-se em níveis ocupacionais mais baixos que os brancos; c) considerando também pessoas com a mesma educação, os não brancos obtêm consistentemente uma remuneração menos do que os brancos (2022, p. 119).

> O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, costiços invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Lugar de negro, [1982] 2022, p. 21-22).

O argumento está sintetizado no conceito de "lugar", na medida em que consegue deslindar as correlações entre processos históricos, hierarquias na estrutura social e posições no espaço social. Tais consubstanciações, vale lembrar, naturalizam-se no cotidiano como cultura material e simbólica. Dito mais concretamente, "lugar" se remete a um ponto no imaginário social na cidade.

Mas é enriquecido pela categoria de "divisão racial do espaço", que nos remete ao tema seminal da segregação (Villaça, 1998). As classes de mais alta renda se concentram em regiões específicas das cidades e "levam" consigo os investimentos públicos, melhores serviços e infraestrutura. Constituem "direções de expansão" das benesses urbanas e, como drenam os recursos para seus os "setores de crescimento", o cobertor fica curto para as áreas onde são lançadas as camadas de baixa renda eminentemente negras.

Se tratamos conjuntamente de "lugar", "divisão racial do espaço" e "divisão racial do trabalho", a tríade de Gonzalez dialoga diretamente com matrizes clássicas acerca "lógica da desordem" (Camargo *et al*., 1976) da urbanização dispersa, lacunar, seletiva e espoliativa, fundamentada na "industrialização com baixos salários" (Oliveira, [1973] 2013) que integrou a classe trabalhadora abalizadamente negra em morros e periferias em condições sub-humanas.

A instalação dos negros nos morros, favelas e cortiços contribuiu, perversamente, para as mitologias da superioridade racial necessárias à naturalização de toda ordem de discriminação e violências. A segregação nas periferias distantes, por sua vez, contribui para a invisibilização necessária aos apagamentos da população negra da história do país.

Mas Gonzalez se torna ponto de partida para outra linha de análises que, tendo o povo negro como sujeito de agência, veem nas periferias e territórios populares as potências de transformação da ordem opressora. Para tanto, compreendem uma continuidade entre os espaços negros de resistência - senzalas e quilombos - no mundo agrário colonial para o mundo urbano - industrial e também ao contemporâneo[2]. Esta continuidade é tecida por exemplo em artigos de intervenção como "Mulher negra, essa quilombola" (p. 197) e "De Palmares às escolas de samba, tamos aí" (2020, p. 24).

A hipótese se assenta na aposta de acordo com a qual os territórios negros, por contraste às estruturas coloniais escravistas, instituíram uma sociabilidade livre que se que estende para a sociedade - o que outrora chamamos de espaços de transição (Colosso, 2019). Ou dito de outro modo, preparam os sujeitos de agência para um novo pacto social:

> O nosso projeto de nação está presente em nossas instituições negras, está presente, por exemplo, em uma umbanda que recebe de braços abertos católicos, espíritas, budistas, etc. O nosso projeto é efetivamente de democracia, de sociedade justa, com todos os segmentos que a acompanham e igualitária com relação a todos os segmentos (Gonzalez, 2020, p. 234).

Abertura e tessitura nas arenas culturais

O fortalecimento da agência dos sujeitos se dá de muitos modos, mas certamente um dos mais centrais é a cultura (Ratts; Rios, p. 94). Lélia foi uma grande entusiasta desta arena. Junto de Abdias do Nascimento, colaborou no Teatro Experimental do Negro (TEN). Participou ativamente na elaboração do samba-enredo da Escola de Samba Quilombo - do Grêmio Recreatico de Arte Negra, junto de Antônio Candeia Filho, apresentado em 1979 sob o título "Noventa anos de abolição" (Carneiro, p. 59).

[2] Estes são exatamente os termos da historiadora Beatriz Nascimento, "uma linha de continuidade histórica entre os sistemas sociais organizados pelos negros quilombolas e os assentamentos sociais nas favelas urbanas". (Uma história feita por mãos negras, p. 112). A pesquisa de Andrelino Campos reconstitui a formação das primeiras favelas no Rio e sua relação sobretudo com a expansão ferroviária, relembra a negligência estatal no pós-abolição, mantendo o povo negro sem terra e sem trabalho, condições para o êxodo rural quilombola para os morros. Nesse sentido, a tese de que "o quilombo transmutou-se em favela." (op.cit, 2010, p. 85).

A formulação que a meu ver sintetiza a tese de Gonzalez é a seguinte: "A dinâmica cultural é a grande responsável pelo estilhaçamento de classificações impostas de cima para baixo; essa dinâmica que tem por sujeito os anônimos representantes das chamadas classes populares" (2024, p. 46). Formulada quando a autora trata das festas populares no Brasil, esta tese nos ajuda a perceber que, põe mais opressora que seja uma ordem social, a cultura é uma arena na qual o poder nunca vai ter o controle por completo. Isto porque a cultura é gestada e transmitida no cotidiano, um território construído e reproduzido pelas forças populares que fazem o mundo funcionar.

Neste mesmo contexto argumentativo Lélia traz bons exemplos. As festas religiosas brasileiras se deram, em grande medida, em "espaços eurocatólicos", de acordo com rituais e protocolos da Igreja. Mas suas manifestações explodiram em um muito deste universo, tornando-as - nos termos de Lélia - "mais amplas e abrangentes" (2024, p. 46)[3]. As experiências culturais irradiam-se, estabelecem fluxos e circuitos imprevistos, criam-se referências em comum que estão além de territórios contíguos.

Passamos então a outras escalas de análise, em que os fluxos se tornam regionais, internacionais. É com este enquadramento que passamos a ler trabalhos do final dos anos 1980, como "Por um feminismo afro-latino-americano" e "A categoria político-cultural de amefricanidade". Abre-se um campo de interações entre América Latina e África, uma solidariedade de povos, constitui-se o contrafluxo que chamamos mais recentemente de "contracolonial" (Santos, 2023) e "decolonial". Para falar com Antônio Bispo, abrem-se novas possibilidades de confluências.

Tais confluências precisam se dar com as forças do presente, mas esta proximidade já manifestava nas revoltas, nos quilombos, cimarrones, cumbes, palanques, marronagens, *marron societies*, espraiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. Por isso completa, identificar esta proximidade é "reconhecer um gigantesco trabalho

[3] Outro exemplo importante. A história autorizada do Brasil tem dificuldades em identificar as contribuições do povo negro, mas a cultura afro era absorvida desde a tenra infância por nossas crianças, na medida em que estas viviam aos cuidados da "mãe preta" e da "ama de leite" (Racismo e sexismo).

de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: amefricanos" (1988, 2020, p. 138).

Considerações finais

O percurso bastante curto deste artigo certamente deixará fios soltos, mas podemos tecer amarrações. Primeiro, a trajetória Lélia Gonzalez foi obviamente atravessada por episódios em que o racismo brasileiro deixou seus disfarces e a acertou de modo profundo - os episódios com a família do primeiro marido são apenas um exemplo. Entendeu o lugar que a sociedade lhe atribuiu, o "lugar natural" da mulher negra. Este locus é seu ponto de partida para entender a formação do Brasil. Mas importante ter em conta que, enquanto pensamento filosófico, o feminismo negro de Gonzalez não coloca demandas políticas específicas, mas identifica ausências históricas, lacunas e confluências possíveis para um projeto de sociedade radicalmente democrático. Seu discurso na Constituinte não deixa margem para dúvidas.

Segundo a crítica filosófica de Gonzalez opera em fronteiras inter/multi/transdisciplinares, talvez isto a tenha permitido visualizar que processos sociais se tornam, em algum momento, conflitos espaciais. Conflitos pela terra, pelos usos do solo. Estes não são tópicos secundários, sobretudo se pensarmos que, mesmo no interior do campo progressista, muitas vezes o pensamento econômico é invisual às especificidades do fenômeno urbano (Maricato; Colosso, 2020). Não são menores, se considerarmos que, desde a última crise econômica sistêmica em 2008, as novas fronteiras abertas para recuperação contracíclica feições mais espoliativas, com dilapidação intensiva do patrimônio ecológico e violação intensiva dos povos - reedições do estado de exceção permanente. Lélia Gonzalez pode ser, deste modo, figura-chave aos estudos urbanos que tratam com igual prioridade demandas redistributivas e de reconhecimento, lutas territoriais, trabalhistas, antirracistas e de gênero.

O terceiro, que tratamos muito pouco, mas merecerá envolvimento, é o modo de como Lélia intervém nas arenas culturais, com críticas convocatórias que explodem os recursos filosóficos. A pensadora se mostra ciente de que se trata de disputa de sensibilidade

sociais, da formação da experiência coletiva e suas expressões populares cotidianas. Necessita a língua das ruas. Não por acaso afirma Sueli Carneiro que, para uma mulher negra, ouvir Lélia era "uma experiência catártica": "ela era capaz de escutar nossa própria mente e nosso coração e verbalizar, sem medo, todas as angústias e sequelas produzidas pelo racismo" (Carneiro, p. 33).

Referências

ARAÚJO, Bruno. Lélia Gonzalez, intérprete do capitalismo brasileiro. **Revista Jacobin** (online).

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o feminismo ou feminilizando a raça**: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzáles. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de et al. **São Paulo 1975**: crescimento e pobreza. São Paulo: Loyola, 1976.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela**: a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 22005.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez**: um retrato. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

COLOSSO, Paula. **Disputas pelo direito à cidade**: outros personagens em cena. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. In: **Jornal Raça & Classe**, Brasília, p. 137, 1988a.

GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, tamos aí. **Revista Mulherio**, ano 2, n. 5, p. 3, jan./fev. 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Festas populares no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 22022. (Originalmente publicado em 1982).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; CAMPOS, Luiz Augusto; GATO, Matheus. Introdução. Dossiê desafios analíticos à sociologia do racismo no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 36, n. 2, 2024.

MARICATO, Ermínia; COLOSSO, Paula. As cidades são centrais para o bem-estar social: especificidades da produção do espaço urbano no Brasil. In: POCHMANN, Marcio (org.). **Brasil**: Estado social ou barbárie. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 22016. (Originalmente publicado em 1978).

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista; o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Joana D'Arc de. **Da senzala pra onde?** Negros e negras no pós-abolição em São Carlos-SP (1880-1910). 2015. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez. In: FRATESCHI, Yara (org.). **Enciclopédia Mulheres na Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2024.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez – retratos do Brasil negro**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2010.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

A Amefricanidade e o Pretuguês pulsam as tradições orais como resistências decoloniais

Robert Paixão de Cerqueira Soares

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
robertpaixaosoares@gmail.com

Orientador: Eduardo Oliveira Miranda

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
eduardomiranda48@gmail.com

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

A Amefricanidade e o Pretuguês pulsam as tradições orais como resistências decoloniais

RESUMO

As tradições orais são importantes marcas da cultura africana, sendo uma verdadeira herança ancestral, que enfrentou diversas formas de opressão durante o período da colonização, em que as pessoas escravizadas eram impedidas de expressarem suas culturas, inclusive a oral. Essa opressão ainda está cristalizada na sociedade brasileira, principalmente em relação ao contexto educacional, que recebe influências diretas da cultura hegemônica ocidentalizada, o que favorece o aparecimento de uma série de desigualdades e preconceitos raciais no espaço escolar. Por isso, motivar o debate teórico de Lélia Gonzalez, é importantíssimo, especialmente quando se observa os conceitos de Amefricanidade e de Pretuguês, fontes para pensar o resgate cultural do povo negro. Dessa forma, o escopo desse estudo envolve evidenciar a partir da perspectiva de Gonzalez (1988) a importância da cultura africana no contexto educacional contemporâneo brasileiro.

Palavras-chave: tradições orais. pretuguês. amefricanidade. decolonialidade.

ABSTRACT

Oral traditions are important features of African culture, and are a true ancestral heritage that underwent various forms of oppression during the colonization period, when enslaved people were prevented from expressing their cultures, including their oral culture. This oppression is still crystallized in Brazilian society, especially in relation to the educational context, which is directly influenced by the hegemonic Westernized culture, which favors the emergence of a series of inequalities and racial prejudices in the school environment. Therefore, motivating Lélia Gonzalez's theoretical debate is extremely important, especially when observing the concepts of Amefricanity and Pretuguês, sources for thinking about the cultural rescue of black people. Thus, the scope of this study involves highlighting, from the perspective of Gonzalez (1988), the importance of African culture in the contemporary Brazilian educational context.

Keywords: *oral traditions. pretuguês. amefricanity. decoloniality.*

RESUMEN

Las tradiciones orales son características importantes de la cultura africana, siendo un verdadero patrimonio ancestral, que sufrió diversas formas de opresión durante el período de colonización, en el que se impidió a los pueblos esclavizados expresar sus culturas, incluidas las orales. Esta opresión aún está cristalizada en la sociedad brasileña, especialmente en relación al contexto educativo, que está directamente influenciado por la cultura hegemónica occidentalizada, que favorece el surgimiento de una serie de desigualdades y prejuicios raciales en el ámbito escolar. Por eso, motivar el debate teórico de Lélia González es de suma importancia, especialmente al observar los conceptos de ameafricanidad y pretuguês, fuentes para pensar el rescate cultural de los negros. Así, el alcance de este estudio consiste en destacar, desde la perspectiva de González (1988), la importancia de la cultura africana en el contexto educativo brasileño contemporáneo.

Palabras Clave: *Tradiciones orales. pretuguês. ameafricanidad. decolonialidad.*

Introdução

A história da "modernidade" é calcada na monocultura do conhecimento científico, ou seja, qualquer outra forma de conhecimento é deslegitimada, principalmente aqueles que não foram produzidos mediantes aos parâmetros delimitados pela ciência. Dessa forma, a ciência moderna se consolidou por meio de rupturas paradigmáticas e do desenvolvimento de concepções filosóficas modernas, o que culminou na revolução científica criada por essa sociedade ocidental, fazendo assim, com que a ciência representasse os valores da modernidade e reforce-os (Pidner, 2010).

Nessa perspectiva, a ciência moderna com a padronização e imposição de métodos e regras, provocou a homogeneização da produção do conhecimento, ancorado em critérios hegemônicos modernos e científicos disseminados como se fossem o único caminho possível para a construção do conhecimento (Pidner, 2010). Diante disso, nota-se que os saberes advindos da vida cotidiana, isto é, os considerados não científicos, são classificados como primitivos. A tradição, nesse caso, é relacionada a atraso, deve ser esquecida, enterrada e apagada. Desse modo, o que vem do passado é considerado antiquado, precisando ser substituído pelo moderno – que representa a novidade, fazendo com que a exaltação da modernidade esteja associada à imposição de uma nova ordem alicerçada em modernas práticas hegemônicas – econômicas, políticas, culturais - que, supostamente, tendem a propiciar padronizações que se disseminam pelo mundo (Pidner, 2010).

Nessa circunstância, é importante salientar que esse processo de dominação do conhecimento por parte da Europa no cenário global se intensificou principalmente pelas ideias desenvolvidas por Descartes, que na modernidade, buscou promover através do pensamento cartesiano e dualista, uma ruptura entre "razão/sujeito" e "corpo" (Quijano, 2005). Basicamente, Descartes constitui uma epistemologia do ponto zero, que promove a eliminação de outras alternativas possíveis de conhecimento, fazendo com que o saber europeu seja tido como superior e dos outros continentes, principalmente da África, seja tido como inferior.

Por isso, as tradições orais como constituintes culturais das comunidades tradicionais são extremamente importantes para manter viva a ancestralidade, pois através da oralidade é possível valorizar os saberes ancestrais que resistem contra à opressão dos processos de dominação da modernidade/colonialidade e da mentalidade escolarizados, de base eurocêntrica. Para Lelia Gonzalez (1988) houve um apagamento histórico em todo cenário mundial, em que as culturas africanas foram apagadas da formação da América Latina (Améfrica Ladina), gerando perdas profundas, uma vez que, apenas uma cultura sobrepõe todas as outras.

Nesse caso, especificamente, os ideais europeus caucasianos foram cristalizados no imaginário coletivo de diversos cidadãos, fazendo muitas vezes, perder até os seus saberes ancestrais. Assim, percebe-se que os conhecimentos trazidos pelas tradições orais, cada vez mais, são aniquilados constantemente da sociedade brasileira, já que essa forma de expressão cultural é tida como atrasada, o que faz com que os mais jovens percam essa importante cultura passada de geração para geração, que está totalmente relacionada as raízes africanas. Nesse sentido, analisa-se que a tradição oral na contemporaneidade é substituída principalmente pelo ideário grafocêntrico que privilegia a escrita e a potência racional como a única possível a gerar saberes.

A modernidade e a colonialidade formam esse pacto hegemônico e corroem a manutenção cultural centrada na ancestralidade. Desse modo, países que receberam influências africanas em sua formação como o caso do Brasil, a todo instante, é buscado uma tentativa de branquear todo e qualquer resquício da manifestação cultural africana no país em todos os aspectos possíveis, principalmente a questão linguística. Na nação brasileira, o pretuguês, como Gonzalez (1988, p. 70) intitula "[...] é a marca de africanização do português falado no Brasil". Porém, esse pretuguês foi ao longo dos séculos "branqueado" pela cultura hegemônica ocidentalizada, especialmente nas instituições escolares brasileiras. Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho é: evidenciar a partir da perspectiva de Gonzalez (1988) a importância da cultura africana no contexto educacional contemporâneo brasileiro, com ênfase para o resgate do pretuguês e da valorização das tradições orais como forma de manter viva a ancestralidade do povo negro.

A perda das tradições orais na educação brasileira: uma amefricanidade em corrosão

A história da formação cultural do Brasil é marcada pela chegada de milhares de negros africanos escravizados, um processo que foi imposto durante séculos de colonização, e que causou vários impactos bastante profundos e duradouros na sociedade brasileira. Esse intenso fluxo forçado de africanos contribuiu para o estabelecimento de práticas culturais e linguísticas que se tornaram parte intrínseca da identidade brasileira e latino-americana. Entretanto, esse legado cultural africano se desenvolveu em um contexto de opressão, sendo grandemente marginalizado pelos ideais calcasianos europeus, que de maneira constante, buscou apagar e pormenorizar as culturas africanas em seu território (Santos et al., 2024).

Por isso, Gonzalez (1988) apresenta o conceito de "Amefricanidade" pensando numa perspectiva de identidade que favorece a união dos afrodescendentes das Américas, na busca pela valorização das raízes culturais africanas que podem ser observadas no continente. Ou seja, a Amefricanidade, deixa em evidência o resgate cultural africano que foi apagado do território nacional. Legado esse que causou diversas lacunas, principalmente na educação brasileira, que na contemporaneidade, recebe influências diretas da cultura ocidental, em que os currículos e práticas pedagógicas, em sua grande maioria, causam a homogeneidade do ensino. Desse modo, nota-se os pressupostos teóricos trazidos por Lélia, escancaram as diversas desigualdades e o processo de hierarquização da sociedade brasileira. Falar em amefricanidade é, desse modo, um projeto de reconhecimento dos grupos que foram estruturalmente excluídos de um processo político de criação da nação, sendo essencial formular um novo pensamento. De acordo com Costa (2021, p. 40) a possibilidade de entender a Amefricanidade só é possível

> Ao refletirmos sobre quem foi Lélia Gonzalez: uma mulher negra que ao vivenciar o racismo, se articulou politicamente; aqui não apenas como articulação dentro de um partido, mas em movimentos sociais que refletiam ativamente sobre a realidade de negros, de mulheres e dos processos de classe, buscando uma modificação das estruturas vigentes.

É importante salientar que Lélia Gonzalez, que falecimento precoce (1994) se dá quando o termo decolonial ainda estava em formulação e, dessa forma, suas produções escritas

não apresentam considerações diretas sobre o termo, entretanto sua prática e argumentação se alinham inteiramente com as concepções da decolonialidade, com um pensamento voltado pelo Sul para o Sul, ou como cunha a própria intelectual uma "Améfrica Ladina" (Garrido; Silva, 2024). Nessa perspectiva, pensar por meio dessa categoria permite a busca da superação da colonialidade, não no sentido de esquecê-la ou negá-la, mas sim de pautar novas maneiras de pensar, uma nova epistemologia e novas categorias totalmente brasileiras por intermédio de uma afrolatinidade que entende a participação da população negra e ameríndia que são constantemente inferiorizadas por pensamentos brancos (Costa, 2021).

Na nação brasileira, por exemplo, foi preciso criar leis para efetivar o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e também indígena em escolas públicas e privadas do Brasil, tanto do ensino fundamental e do ensino médio, como o caso das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ou seja, tal fator explicita a carência da educação decolonial no espaço escolar contemporâneo, que busque promover a diversidade e não a sobreposição de um único povo, que durante muitos anos, colonizou diversas terras do globo, principalmente a nação brasileira, colonizada por Portugal. Esses resquícios são marcas desse passado colonial e que se reverbera na contemporaneidade nas escolas brasileiras através da colonialidade do saber. Sobre essa questão, Lander (2005, p. 3) ressalta que

> A Colonialidade do Saber nos revela, [...], que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

A colonialidade, portanto, circunscrita e cristalizada dentro do espaço escolar e das mentalidades construídas provoca uma série desigualdades sociais e preconceitos diversos, sendo que muitas vezes ocorre até a violência simbólica dos educandos, principalmente nas atividades pedagógicas desenvolvidas, sendo que as formas, os conteúdos e as avaliações fomentadas neste espaço são marcas europeias, em que é ditado um único modo de prática educativa: a da coerção. Dessa forma, ao analisar as práticas educativas que circundam as escolas brasileiras, percebe-se que devido as influências europeias, há

uma supervalorização da cultura escrita/grafocêntrica e dos registros impressos dentro das salas de aulas em relação com as tradições orais e a circulação e transmissão de contos populares.

Dado esse exposto, observa-se que a colonialidade do saber cria sempre essas dualidades e pares opostos, o que promove diversos estereótipos, principalmente o que está fora do padrão hegemônico europeu, favorecendo assim, a violência simbólica nas escolas brasileiras. Segundo Bourdieu (1998) a violência simbólica é entendida como a forma de coação que se fundamenta no reconhecimento de uma imposição determinada, seja econômica, social ou simbólica. A violência simbólica, desse jeito, se dá na criação contínua de crenças no processo de socialização, o que leva o sujeito a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso dominante.

Nesse sentido, percebe-se que grande parte da população negra e indígena acaba sofrendo essa violência simbólica nas escolas brasileiras, uma vez que o que constantemente é estampado nos livros didáticos e no dia a dia escolar, é a branquitude europeia e suas manifestações culturais. Normalmente, as pessoas negras e indígenas quando não aparecem estereotipadas, são folclorizadas. As tradições orais, dentro desse contexto, mesmo quando são raramente pensadas como práticas pedagógicas dos professores, aparecem associadas à folclorização das narrativas das distintas comunidades tradicionais africanas e brasileiras, como por exemplo: ribeirinhos, ciganos, quilombolas, indígenas, etc.

Em similitude, os textos orais como a exemplo das parlendas, cantigas, trava-língua, são apresentados através da reprodução/repetição tendo por base a pura e simples sonorização rítmica, (de) codificação silábica e análise fonológica (Santos, 2022). Sobre essa desvalorização, Innocêncio (2012, p. 2) ressalta que: “Vivemos em um mundo grafocêntrico em que o prestígio da escrita se nos é imposto, parecendo que, por vezes, alguns gêneros, na modalidade oral, têm menos valor que na escrita”.

Sob essa ótica, percebe-se que nas escolas brasileiras ocorre uma restrita ocorrência das histórias orais, em especial no que se refere às mitologias e às lendas, parte das histórias

e memórias dos povos indígenas aparecem limitadas a um único mês: o de abril, ou melhor dizendo, no "dia do índio" e os contos de tradição Iorubá ou popular são enfatizados apenas nos meses de agosto e novembro, especificamente no mês do "folclore" e da "consciência negra". Para Santos (2022, p. 6): "O fato das narrativas serem apresentadas apenas em períodos sazonais demonstra que o calendário letivo e o currículo escolar dão um lugar de menosprezo e fetichismo às culturas orais e às identidades destes corpos sociais".

Com a forte presença da cultura eurocêntrica no espaço escolar, os jovens e adultos não se sentem representados com a "história única" que é contada nas diversas disciplinas, em que o protagonismo sempre é dos cientistas homens e brancos. Nesse sentido, o estudante se vê distante dos conteúdos e das práticas educativas apresentadas pelos professores, o que de certo modo, pode afetar grandemente a autoestima desses sujeitos. É por isso que Miranda (2020, p. 16) afirma que é "fundamental a educação olhar e trabalhar com a diversidade de histórias, culturas e corpos presentes. Importante a educação se deter em corpos-territórios afro-brasileiros e seu saber ancestral".

Um dos grandes desafios da educação brasileira contemporânea é justamente garantir um ensino da "Améfrica" de forma geral, uma vez que há toda uma estrutura racista e colonial enraizada no território brasileiro, o que provoca o aparecimento de uma série de desigualdades e preconceitos raciais nos espaços escolares, são influências do passado colonial, mas o presente do ideário branco incrustado na lógica capitalista excludente barra todo e qualquer progresso da diversidade e da luta pela garantia dos direitos da população negra e indígena, grupos historicamente marginalizados.

Desse modo, a aversão e a desvalorização das tradições orais e do pretoguês nas escolas brasileiras possuem raízes históricas e que estão associados a um pacto hegemônico que abrange seus "tentáculos" aos vários setores da sociedade, principalmente a educação. Por isso, o ato de subalternizar a cultura africana ainda aparece como algo recorrente na sociedade do lema "ordem e progresso".

Com esses resquícios coloniais, as tradições orais, uma marca da expressão cultural africana, é deixada de lado nas diversas práticas pedagógicas movidas em sala de aula, abrindo caminho para a racionalização extrema, em que os saberes cotidianos são completamente aniquilados, já que não estão no patamar da tida "ciência escolar". Em similitude, Gonzalez (1983, p. 238) pontua que

> [É] engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Flamengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condena você em cê, está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretoguês.

Esse apagamento das raízes africanas das diversas esferas sociais no Brasil, principalmente em relação ao contexto educacional, prejudica toda uma ancestralidade. A tradição oral passada de geração e geração está aos poucos sendo esquecida pelos mais jovens, sendo esse justamente um dos objetivos da branquitude europeia, seu interesse principal é excluir culturas africanas e indígenas do território nacional, o que Lélia Gonzalez discutiu a alguns anos atrás, ainda se faz presente no contexto civil brasileiro. O pretuguês não está somente ameaçado, como está sendo corroído pelo branqueamento imposto pelo branco europeu, antes colonizador, agora embutido nas grandes empresas. Será que um dia o pretuguês por excelência vai poder ecoar na sociedade brasileira e nas instituições de ensino que aqui residem? Para os movimentos sociais negros, o não nunca é uma resposta.

In(conclusões)

A partir da leitura decolonial proposta por Lélia Gonzalez com seus conceitos de Amefricanidade e de Pretuguês, é possível refletir sobre a cultura hegemônica ocidentalizada que permeia na educação contemporânea brasileira, causando uma série de violências simbólicas nos cidadãos da população negra e indígena. Por isso, esse presente estudo corrobora para pensar a construção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, pautado do resgate da Amefricanidade que permeia o território brasileiro, mas que

ainda é invisibilizado e desvalorizado, como o caso das tradições orais. Em suma, a valorização das tradições orais no contexto escolar brasileiro seria extremamente importante no que tange o resgate da história e cultura africana e afro-brasileira dos educandos frente ao modelo hegemônico ocidentalizado instaurado no contexto educacional brasileiro contemporâneo, fazendo jus ao pensamento decolonial expresso por Lélia Gonzalez em suas obras.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 maio de 2025.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 maio de 2025.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998.p. 39-64.

COSTA, T. Lélia Gonzalez e o feminismo decolonial como lente de análise. **Revista Contraponto**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2022.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais. **Hoje**, ANPOCS, 1983, p. 223-244.

INNOCÊNCIO, M. T. **A cultura oral na escola escrita**. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariangelaTostesInnocencio_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

MEDEIROS, V. **Na movência dos conceitos….** Editora Autografia, 2024.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

GARRIDO, M. C.; SILVA, A. L. Decolonialidade e Lélia Gonzalez: possíveis correspondências para um pensamento Sul-Sul. **Revista Ciências Humanas**, v. 17, n. 2, 2024.

PIDNER, F. **Diálogos entre Ciência e Saberes Locais**: dificuldades e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS , A. N. S. dos; FELIPPE, J. N. de O.; SOUZA, L. T. R. de; BEZERRA, M. A. C.; SOUSA, T. S. R.; DEZEM, L. T.; SARAIVA, A. C. G. T.; SOUZA, F. R. de; ASSIS, T. S. de; CINTRA, M. da C.; MARTINS, P. L.; NOGUEIRA NETO, J. M.; CAVALCANTE, K. L.; MATOS, J. da S.; JARDIM, R. B. **Pretuguês e amefricanidade**: a construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 12, p. e10807, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n12-168. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10807. Acesso em: 23 maio. 2025.

SANTOS, H. V. N. A importância das narrativas orais nas práticas educativas: por uma proposta curricular decolonial. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 18., 2022, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2022. p. 1-12.

O baile, a teoria e o movimento:
a história de resistência negra na ditadura militar

Sandra Rosa dos Santos da Silva

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
rosaasantozs2@gmail.com

Eixo da EBPD:
(x) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

O baile, a teoria e o movimento: a história de resistência negra na ditadura militar

RESUMO

A ditadura militar de 1964 não pode ser pensada sem se considerar as diversas formas de resistência que ali houveram, seja através da música, do teatro, das manifestações ou outros modos. No entanto, a História ainda contada por um viés embranquecido, negligencia uma importante fonte de resistência que se estabeleceu nesse período: a resistência negra. Resultante do esforço da juventude negra anônima junto a outras lideranças forjadas na ditadura militar, criou-se em julho de 1978 uma das organizações de luta mais importantes para a população negra: o Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU foi de extrema importância devido ao fato de que suas preocupações não se voltaram apenas para a classe, mas para a articulação dessa categoria com a raça, um movimento teórico extremamente necessário a ser feito, já que a raça não pode ser desconsiderada ao se analisar o cenário brasileiro. Uma das integrantes do MNU responsável por pautar essa análise, foi a filósofa, militante, símbolo do movimento negro e do feminismo negro Lélia Gonzalez. A partir da intelectual e considerando os elementos destacados, apresentarei como o MNU e outras formas de luta como os bailes soul resistiram contra as formas de opressão no período da ditadura militar, demonstrando a importância de se pensar nas lutas e resistências de nosso país por outros olhares que não o eurocêntrico.

Palavras-chave: Movimento Negro. Bailes Soul. Ditadura Militar. Resistência. Perspectiva decolonial

ABSTRACT

The Brazilian military dictatorship, established in 1964, cannot be adequately analyzed without taking into account the multiple forms of resistance that emerged during this period—whether through music, theater, public demonstrations, or other means. Nonetheless, historiography has often been shaped by a Eurocentric and racially homogeneous lens, which tends to marginalize a significant dimension of resistance: Black resistance.Arising from the efforts of anonymous Black youth, in conjunction with leaders shaped by the repressive context of the dictatorship, July 1978 marked the founding of one of the most significant organizations in the struggle for racial justice in Brazil—the Unified Black Movement (MNU).The relevance of the MNU lies not only in its political mobilization but also in its critical engagement with the intersections of race and class. This analytical shift was, and remains, essential, given that race constitutes a central axis in the configuration of Brazilian social dynamics. Among the leading intellectuals who advanced this perspective was Lélia Gonzalez—philosopher, activist, and a key figure in both the Black and Black feminist movements in Brazil.Grounded in Gonzalez's thought and considering the elements outlined above, this work seeks to examine how the MNU, alongside other cultural and political expressions of resistance—such as soul music dance parties—challenged the oppressive structures of the military regime. In doing so, it underscores the necessity of revisiting narratives of resistance in Brazil through frameworks that move beyond Eurocentric epistemologies.

Keywords: *Black Movement. Bailes Soul. Military Dictatorship. Resistance. Decolonial Perspectives.*

RESUMEN

La dictadura militar de 1964 no puede ser comprendida sin considerar las diversas formas de resistencia que surgieron durante ese período, ya sea a través de la música, el teatro, las manifestaciones u otras expresiones. Sin embargo, la Historia, aún contada desde una perspectiva blanqueada, sigue desatendiendo una fuente importante de resistencia que se consolidó en ese contexto: la resistencia negra. Fruto del esfuerzo de la juventud negra anónima, junto con otras lideranzas forjadas en el contexto de la dictadura militar, se fundó en julio de 1978 una de las organizaciones de lucha más importantes para la población negra: el Movimiento Negro Unificado (MNU). El MNU fue de gran relevancia porque sus preocupaciones no se limitaron únicamente a la cuestión de clase, sino que promovieron una articulación entre clase y raza, un movimiento teórico fundamental, dado que la dimensión racial no puede ser ignorada al analizar la realidad social brasileña. Una de las integrantes del MNU que impulsó este enfoque fue la filósofa, militante y símbolo del movimiento negro y del feminismo negro, Lélia Gonzalez. A partir de su pensamiento y considerando los elementos mencionados, este trabajo propone analizar cómo el MNU, así como otras formas de lucha como los bailes soul, resistieron a las múltiples formas de opresión durante la dictadura militar, subrayando la importancia de repensar las luchas y resistencias en Brasil desde perspectivas no eurocéntricas.

Palabras Clave: *Movimiento Negro, Bailes Soul, Dictadura Militar, Resistencia, Perspectivas Descoloniales*

Introdução

Ao tratar das memórias do período da ditadura militar, a História ainda mobiliza as formas de resistência por um viés embranquecido, negligenciando as resistências negras estabelecidas durante esse período histórico de nosso país. Tendo isso em vista, apresentarei duas importantes formas de resistência negra não contadas pela História: (1) o Movimento Negro Unificado (MNU) e (2) os bailes *soul*. Ambas as formas de luta foram pautadas como centrais no pensamento de Lélia Gonzalez, intelectual de postura decolonial, ainda que não se autorreferisse por esse termo, a filósofa amefricana ofereceu um olhar centralizado para os grupos majoritariamente apagados da história. Através de Gonzalez, mostrarei como essas formas de agência negra durante o regime ditatorial militar são fundamentais para se pensar outras resistências que não as enfatizadas pela perspectiva eurocêntrica.

O baile, a teoria e o movimento: a história de resistência negra na ditadura militar

Símbolo do movimento negro e do feminismo negro brasileiro, Gonzalez foi uma filósofa, política, antropóloga e militante que vivenciou os períodos de repressão de 1964 e buscou destacar em seus escritos, como o regime militar oprimiu especificamente a população negra. O golpe de 64 para a filósofa, foi uma tentativa de estabelecer uma nova ordem através da imposição de uma "*pacificação*" da sociedade civil, isto é, "o silenciamento, a ferro e fogo, dos setores populares e de sua representação política. Ou seja, quando se lê "pacificação", entende-se *repressão*." (Gonzalez, 1982, p.11 grifos do texto)

Nesse sentido, Gonzalez afirma que para se chegar à "pacificação", diversas foram as medidas tomadas a fim de se garantir a ordem das coisas. Torturas, dispersão das ligas camponesas, Atos Institucionais e outros recursos foram utilizados para sustentar o que ficou conhecido como "milagre econômico brasileiro" (Gonzalez, 1982, p.11-12). Analisando o cenário brasileiro de 64, Gonzalez nos mostra que não foram todas as pessoas que partilharam desse "milagre", pois as massas – leia-se: principalmente população

negra –, sofriam cada vez mais com o empobrecimento, resultante do arrocho salarial. (Gonzalez, 1982, p.12)

É importante destacar também que, além da disparidade entre as inflações e a política salarial, as condições de empobrecimento também eram consequências da manutenção de mão-de-obra mais barata. Isto é, nas reflexões de Gonzalez fundamentadas nas teorias do polítólogo argentino José Nun, a população negra, – leia-se mão-de-obra mais barata – se encontrava inserida na *massa marginal*.

A *massa marginal* é resultante da *superpopulação relativa*, que *grosso modo* é o excedente populacional gerado pelo sistema e atua em duas frentes: no *exército industrial de reserva* constituído daqueles que estão disponíveis para o mercado de trabalho conforme houver necessidade, ou na *massa marginal*, a parte afuncional da *superpopulação relativa* que não possui qualificações e é vista pelo sistema produtivo enquanto grupo desnecessário para seu funcionamento. Desse modo, os esforços de Gonzalez em *Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher* (1979) nos mostram que "o gênero e a etnicidade são manipulados de modo que, no caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, 'coincidentemente', pertencem exatamente às mulheres e à população negra. " (Gonzalez, 1979/2020, p.22)

Outro fator importante destacado por Gonzalez foi a sistemática repressão policial. Para a filósofa, essa sistemática de caráter racista, impõe uma forma de submissão psicológica através do medo, impedindo que haja por parte do grupo dominado qualquer tentativa de organização que se oponha a ordem estabelecida. Para realização dessa prática opressiva, justifica-se que os objetivos são manter a ordem e a segurança social. (Gonzalez, 1982, p.16).

Contudo, mesmo diante de um cenário de extrema violência e tentativas de silenciamento, a resistência negra se fez presente. Criado oficialmente em julho de 1978, como resultado do esforço da juventude negra e das lideranças forjadas sob o regime ditato-

rial militar que desarticulou os intelectuais negros, o Movimento Negro Unificado conhecido popularmente como MNU, enquanto organização, posicionou-se contrariamente à toda uma gama de estratégias que insistia em negar a agência negra em nosso país.

O MNU ofereceu uma virada de chave teórica muito importante para se pensar as relações sociais no Brasil, pois diferente da Frente Negra Brasileira (FNB) e do Teatro Experimental Negro (TEN) – também importantes para a luta negra no Brasil – o MNU demonstrou, de acordo com Gonzalez, a preocupação com o fato de que, enquanto brasileiros, temos nossa ascendência negra/indígena e esse é um fato que não pode ser desconsiderado ao analisar o cenário brasileiro. Isso porque as populações negras e indígenas estão sujeitas a sofrerem com as consequências da opressão econômica sejam elas "o desemprego aberto, ocupações '*refúgio*' em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada, etc... Ora, tudo isso implica em baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc." (Gonzalez, 1979/2018, p.78)

Gonzalez destacou também os diferentes níveis em que a militância dos membros do MNU se expressava, seguindo duas principais ordens: a de denunciar e de reivindicar. As denúncias eram contra a violência policial, a discriminação racial, a exploração de trabalho nas prisões, a exploração comercial, a inferiorização e distorção da cultura negra, a perseguição racial em ambientes de trabalho e outros. Já em relação as reivindicações, elas eram pelo direito de se organizar em prol da reintegração na sociedade, da criação de teatros em periferias, a busca por melhores salários e a sindicalização e direito de greve. (Gonzalez, 1979/2020, p.108)

O MNU, dentre tantas contribuições foi também de extrema importância na luta pela contestação do *mito da democracia racial*. Tal mito sustenta a suposta ideia de que há uma igualdade de todos perante a lei, o que permitiria negar a existência de qualquer contradição racial, afirmando desse modo, a "existência de grande harmonia racial ... desde que estejam sob o escudo do grupo branco dominante, o que revela sua articulação com a ideologia do branqueamento. " (Gonzalez, 1988/2018, p.313).

O enfrentamento ao *mito da democracia racial*, que se caracterizou enquanto elemento fundamental para o cenário da ditadura militar, ressalta ainda mais a presença de contradições da época que Gonzalez analisa em *Lugar de negro* (1982, p.17). O raciocínio se dá do seguinte modo: ainda que toda a sociedade brasileira tenha sido afetada pela repressão em 64, a população negra foi atingida de forma específica. Logo, se houve essa especificidade de opressões, como é possível sustentar uma harmonia racial no Brasil?

Como mencionado anteriormente, o início dessas movimentações sociais na luta por melhores condições de vida da população negra e contra a discriminação racial, partiu da juventude negra anônima. Essa é outra característica que Gonzalez não deixa de destacar. Fazendo referência ao jornalista e ativista Hamilton Cardoso, afirma a pensadora, que os protagonistas desses movimentos políticos "[...]são os filhos dos primeiros negros a ingressarem de forma definitiva na classe operária e nas classes médias, dos heróis da migração interna; são mesclados entre os primeiros estudantes negros a ingressarem na universidade, jovens operários e trabalhadores negros e dançarinos de soul [...]" (Gonzalez, 1980/2020, p.90)

Chamo a atenção nessa passagem, para os dançarinos de *soul* ao qual Gonzalez se refere como protagonistas do movimento de resistência negra. Os bailes *soul*, ou *Black* Rio como ficaram comumente conhecidos, podem ser lidos no pensamento gonzaleano de dois modos: (1) enquanto estabelecimento da contribuição negra do ponto de vista artístico e (2) como movimento de resistência no regime militar.

De acordo com o documentário-reportagem *O negro da senzala ao soul* (1977) a juventude negra, segundo a perspectiva dos brancos, se reunia nos bailes *soul* apenas para exibirem roupas exóticas e se renderem a músicas estrangeiras. No entanto, Gonzalez nos mostra que esses bailes que tiveram início nos anos setenta, foram também uma forma de resistência, pois era "a comunidade negra jovem, dando sua resposta aos mecanismos de exclusão que o sistema lhe impunha. Estamos falando do movimento "soul", depois batizado de Black Rio. " (Gonzalez, 1982, p.29-30)

Os bailes *Black Rio* tinham por intuito, valorizar os aspectos estéticos da cultura negra, além de oferecer uma tomada de consciência através do *soul*. Uma consciência que promoveu a construção de uma identidade e pertencimento racial, fazendo com que através desse gênero musical, negros e negras se mostrassem revoltados com os problemas sociais por eles (as) enfrentados. (*O negro da senzala ao soul,* 1977).

Assim como o MNU, os bailes *Black Rio* a seu modo, também possuíam o potencial político de desmantelar o *mito da democracia racial* e por tal razão, não passaram despercebidos da repressão policial. A juventude que se reunia nos bailes foi vítima dessa sistemática repressão de forma muito violenta. Na análise de Gonzalez, essa é uma das facetas que as práticas do racismo se apresentam sobre a comunidade negra: a opressão de seus momentos de lazer.

Segundo a filósofa, (Gonzalez 1979/2020, p.42) mesmo os setores que se nomeavam "progressistas" acusavam os (as) jovens negras (os) de estarem se alienando ao imperialismo americano. Para reverter essa situação, os "progressistas" defendiam que a juventude negra deveria dançar apenas o samba, mesma área que Gonzalez critica ter sido invadida por esses "progressistas" que exploraram essa festa popular a fim de reduzi-la à termos de turismo.

Nota-se nesse sentido, que em todas as formas de resistência negra centralizadas por Gonzalez, houve sempre como formas de reação por parte do grupo branco, meios de apagamento, de enfraquecimento da luta, seja através do discurso, do *mito da democracia racial*, e outros modos denunciadas pela filósofa amefricana ao longo de sua obra. A crítica à reprodução da história eurobranca é, portanto, parte da luta decolonial de Gonzalez no que diz respeito à compreensão e sustentação do racismo em nossa sociedade, que nega veemente a presença e contribuição negra na formação de nosso país.

Considerações finais

Ao decorrer deste artigo, busquei mostrar como Gonzalez, por uma perspectiva decolonial, realizou o movimento de centralizar o MNU e os bailes *Black Rio* enquanto importantes fontes de resistência negra na ditadura militar. Desse modo, a intelectual nos

mostra que há na História, um campo de disputa de narrativas que tem por vencedora na maioria das vezes, a narrativa do dominador, isto é, a narrativa embranquecida. Por isso, nos é importante, como apontado por Beatriz Nascimento (2020, p.6) notar que "a história do Brasil foi e continua sendo uma história de brancos, e de poucos mulatos e raríssimos negros. Mas houve sempre um filtro branco que permitiu que somente uma parte da verdade viesse à luz e não ferisse a consciência social." Portanto, cabe a nós contarmos o outro lado da história, repetidamente apagado e negligenciado, a história da luta negra, da opressão vivenciada pelo negro, mas também da sua agência, que seja no baile, na teoria, ou no movimento, sempre esteve presente.

Referências

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. In: **Primavera para as rosas negras.** Org. União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA), 2018.

GONZALEZ, Lélia. A Mulher negra. In: **Por um feminismo afro-latino-americano.** Org. LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: **Por um feminismo afro-latino-americano.** Org. LIMA, Márcia; RIOS, Flavia. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In**: Primavera para as rosas negras.** Org. União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA), 2018.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro Unificado: um novo estágio na mobilização política negra. In: **Primavera para as rosas negras.** Org. União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA), 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. **Relações raciais, quilombos e movimentos**. Org. Alex Ratts, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2020.

PRIOLLI, Gabriel. **O negro da senzala ao soul (1977)**. Youtube, 03 de julho de 2015. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A

Desaprendizagem do legado racista
em territórios amefricanos

90 ANOS
LÉLIA GONZALEZ

100 ANOS
FRANTZ FANON

1ª EBPD
Escola Brasileira de Pensamento Decolonial

A desobediência afetiva como crítica à gramática colonial

Sarah Sousa Ribeiro

Universidade de Brasília
sarah.ssr@outlook.com

Eixo da EBPD:
(X) Eixo 2 – Lélia Gonzalez e a tradução decolonial no Brasil

A DESOBEDIÊNCIA AFETIVA COMO CRÍTICA À GRAMÁTICA COLONIAL

RESUMO

Este artigo investiga como os afetos desviantes — aqueles que escapam às normas coloniais de gênero, sexualidade e reconhecimento — operam como formas críticas de reorganização do sensível. A partir da obra de Lélia Gonzalez, articula-se uma análise sobre a colonialidade do afeto e os modos pelos quais vínculos dissidentes produzem outras gramáticas relacionais, mesmo na ausência de nomeação ou legitimidade institucional. A afetividade, longe de ser neutra ou apolítica, revela-se central na disputa por existência e linguagem. O texto propõe compreender os afetos não autorizados como práticas críticas que desestabilizam o campo da norma e instauram outras possibilidades de vínculo, pertencimento e sentido.

Palavras-chave: afetos desviantes. colonialidade. reconhecimento. Lélia Gonzalez. dissidência afetiva.

ABSTRACT

This article investigates how deviant affects—those excluded by colonial norms of gender, sexuality, and subjectivity—function as critical practices for reorganizing the field of the sensible. Drawing from the work of Lélia Gonzalez, it analyzes how dissident relational forms produce alternative affective grammars that resist institutional recognition and normative legibility. Rather than seeking inclusion, dissident affective relations challenge the boundaries of colonial frameworks and open space for other ways of connecting, expressing, and inhabiting the world. Affect is understood here as a political dimension, central to the critique of coloniality and to the invention of new forms of existence.

Keywords: *non-normative relations. colonial power. political recognition. Lélia Gonzalez. affective resistance.*

RESUMEN

Este artículo examina cómo los afectos no normativos —aquellos excluidos por los regímenes coloniales de género, sexualidad y subjetividad— operan como prácticas críticas para reorganizar el campo de lo sensible. A partir de las contribuciones teóricas de Lélia Gonzalez, se analiza cómo las formas disidentes de relación producen gramáticas afectivas alternativas que resisten la legitimidad institucional y los marcos normativos. En lugar de aspirar al reconocimiento, estos vínculos ponen en evidencia los límites del orden colonial y configuran nuevas posibilidades de conexión, lenguaje y existencia. El afecto se aborda aquí como una categoría política, central en la crítica a la colonialidad y en la invención de modos otros de habitar el mundo.

Palabras Clave*: afectos no normativos. poder colonial. reconocimiento político. Lélia Gonzalez. resistencia afectiva.*

Introdução

A colonialidade não se limita às estruturas econômicas e políticas impostas pelo projeto moderno-ocidental, tampouco se restringe à dimensão epistêmica do controle sobre o saber. Ela opera também nos afetos, nos gestos, nos modos de desejar e nas formas de existir que se constroem a partir de uma matriz de poder que racializa, sexualiza e hierarquiza corpos. Nesse processo, o desejo torna-se um campo minado por interdições que buscam capturar, patologizar ou silenciar tudo aquilo que escapa à norma. Afetos desviantes — aqueles que não se enquadram nos regimes coloniais de gênero, sexualidade e subjetivação — são constantemente expulsos do domínio do aceitável. Repensar o desejo como dimensão política exige, portanto, uma crítica profunda à maneira como a modernidade colonial moldou as sensibilidades e os vínculos, atribuindo valor e legitimidade apenas às experiências afetivas conformadas à lógica da dominação.

É nesse cenário que o pensamento de Lélia Gonzalez adquire potência. Ao formular a categoria de amefricanidade, Gonzalez (1988) não apenas propõe uma nova forma de compreender a articulação entre raça, cultura e território nas Américas, mas também reivindica uma ética de existência forjada nas experiências negras e indígenas que resistiram às violências da colonização. Sua valorização do “pretuguês”, dos saberes do candomblé e da cultura popular negra como formas legítimas de produção de sentido e conhecimento (GONZALEZ, 1984), opera uma desobediência à racionalidade eurocêntrica e à hegemonia linguística, abrindo espaço para outros modos de nomear o mundo, o corpo e o desejo. Longe de se tratar de uma simples revalorização cultural, a amefricanidade indica uma prática de subversão das normas coloniais que afetam não só o saber, mas também o sentir.

Neste percurso, o conceito de amefricanidade oferece não apenas uma chave de leitura para as formas de existência produzidas nas bordas da norma, mas também um horizonte ético capaz de desestabilizar os regimes coloniais que organizam os afetos. Ao deslocar o olhar da racionalidade hegemônica para as experiências vividas por sujeitos historicamente marginalizados, emergem outras possibilidades de pensar o desejo, a

linguagem e o corpo fora da lógica disciplinadora que estrutura o mundo moderno-colonial. Os afetos desviantes, longe de serem disfunções a serem corrigidas, revelam-se práticas de invenção e liberdade, inscritas em territórios simbólicos que escapam ao controle da norma. A amefricanidade, nesse sentido, não é apenas um nome, mas uma vibração que ecoa em tudo o que resiste à neutralidade violenta do universal.

Desviante é quem? Colonialidade, norma e desejo

O desejo, longe de ser uma expressão espontânea da subjetividade, é regulado por normas históricas que definem sua legitimidade. No contexto da colonialidade, essas normas se articulam com dispositivos de raça, gênero e moralidade, organizando uma política dos afetos que separa os vínculos aceitáveis das relações interditas. A sexualidade, nesse arranjo, não é apenas um campo de prazer ou reprodução, mas uma engrenagem na produção de sujeitos disciplinados. A seletividade dos afetos reconhecíveis como legítimos está diretamente ligada à posição que os corpos ocupam na hierarquia social, racial e epistêmica (FOUCAULT, 1988; COLLINS, 2009).

Ao pensar a categoria de amefricanidade, Lélia propõe uma ruptura na matriz de inteligibilidade que sustenta o ideal afetivo moderno. Sua valorização do “pretuguês” como prática de conhecimento e existência não se restringe à linguagem, mas alcança os modos de estar no mundo. O afeto, nesse contexto, não é uma esfera neutra, mas atravessada por colonialismos que definem o que pode ou não ser dito, sentido e vinculado. A reabilitação dos saberes populares e das formas de expressão negra opera como deslocamento do afeto da margem para o centro da disputa epistêmica e subjetiva (GONZALEZ, 1984).

A crítica à sexualidade moderna como instrumento de regulação colonial é aprofundada pela autora que concebeu a noção de colonialidade do gênero. Ao evidenciar como o sistema moderno impôs uma leitura binária e racializada da existência, sua análise mostra que o desejo foi capturado como critério de humanidade. Nesse sistema, não basta controlar corpos: é preciso determinar quais vínculos tornam alguém legível como sujeito. O que escapa à lógica da reprodução normativa é tratado como ameaça, não por seu conteúdo, mas por seu potencial de desestabilizar a ordem (LUGONES, 2008).

A gestão do que pode ser vivido como afeto ocorre tanto pela autorização quanto pela omissão. Há vínculos que não são explicitamente proibidos, mas tampouco encontram vocabulário, imagem ou reconhecimento. A ausência de linguagem não apaga o desejo, mas o condena à inadequação. A sensação de não pertencimento não nasce da diferença em si, mas da impossibilidade de inscrevê-la num horizonte simbólico compartilhado. Esse processo é intensificado quando os corpos dissidentes se reconhecem apenas nos ruídos do sistema, sem a possibilidade de se narrarem com dignidade (KILOMBA, 2019).

A disputa não se dá apenas em torno da existência dos afetos, mas de sua legitimidade social. A norma afetiva exige mais do que conformidade sexual: ela regula quem pode ser amado de maneira reconhecida, protegida e institucionalmente validada. Práticas que não se alinham a esse modelo são frequentemente tratadas como instáveis ou perigosas. A consequência não é apenas o silenciamento, mas a negação do valor político e subjetivo desses vínculos. Esse processo estrutura a produção de afetos mesmo em espaços supostamente neutros.

Esse enquadramento da afetividade como legítima apenas quando responde à lógica da norma é sustentado por uma estrutura que produz o desvio como efeito, e não como exceção. Maria Lugones (2008) contribui para essa compreensão ao evidenciar como o sistema moderno, ao articular gênero à colonialidade, institui uma matriz de inteligibilidade em que só são reconhecidos como humanos aqueles que se alinham à lógica heterossexual, binária e branca. O desejo, nesse contexto, torna-se um operador de legibilidade: só pode ser vivido com dignidade quem deseja da maneira certa, pelo corpo certo, no tempo certo. O que foge a esse script é silenciado e desqualificado como vínculo legítimo, excluído da ideia de humanidade (LUGONES, 2008).

Sob essa lógica, o desejo é mantido sob vigilância constante. Ele é canalizado por circuitos simbólicos que distribuem valor e visibilidade conforme a posição social dos corpos. Quando sujeitos são privados da possibilidade de se vincular fora de estereótipos como o fetiche ou o risco, a estrutura não está apenas negligenciando afetos, mas delimitando

rigidamente quem pode figurar como sujeito sensível. Essa normatização reafirma o papel disciplinador da afetividade (COLLINS, 2009).

A violência nesse campo não se restringe à exclusão direta. Ela atua também pela restrição da linguagem e pela limitação das formas de expressão. A interdição do desejo dissidente não se realiza apenas pela hostilidade explícita, mas por uma pedagogia que silencia ou distorce. A linguagem disponível para traduzir esses afetos é escassa, o que compromete não só o reconhecimento externo, mas também a autoelaboração. Quando o sujeito não consegue nomear o que sente, ou não encontra espaço onde sua experiência possa ser acolhida, o vínculo torna-se um fardo a ser carregado no escuro (KILOMBA, 2019).

A gramática afetiva vigente organiza o desejo como um dispositivo de inteligibilidade social. A coerência entre corpo, prática e vínculo é exigida como garantia de pertencimento. Qualquer deslocamento ameaça esse arranjo, não por representar crise, mas por expor sua fragilidade. A inquietação diante do que escapa revela o quanto essa norma depende da repetição e da exclusão para parecer estável. A norma, quando contestada, precisa se afirmar, e nesse movimento se revela como construção política (LUGONES, 2008).

É nesse contexto que a amefricanidade formulada por Lélia Gonzalez (1984) adquire força estratégica. Sua proposta não busca incluir o afeto nas categorias dominantes, mas reordenar os critérios a partir dos quais ele é reconhecido. O que está em jogo não é apenas o direito de amar diferentemente, mas a possibilidade de construir, com base em práticas historicamente marginalizadas, outras formas de vínculo e de linguagem. Não se trata de ajustar a diferença à norma, mas de recusar a norma como único horizonte. Nesse gesto, os afetos desviantes se tornam operadores de ruptura e de invenção.

Afetos desviantes como reorganização do sensível

A produção do afeto sob a lógica moderna-colonial não opera apenas pela negação explícita, mas pela imposição de formas legítimas de sentir, expressar e validar. O que escapa a esse regime não é visto como alternativa, mas como falha. Ainda assim, experiências afetivas que não se enquadram nesse molde continuam sendo vividas e partilhadas, criando maneiras próprias de dar forma ao sensível. Não se trata de resistência como exceção, mas de elaboração cotidiana de outros modos de relação que não dependem da legitimação institucional (COLLINS, 2009).

Esses afetos não autorizados sustentam-se em vínculos, práticas e expressões que se mantêm mesmo sem linguagem normativa. Muitas vezes, surgem na precariedade, no silêncio ou na ambiguidade, mas não por ausência de estrutura. É justamente a falta de reconhecimento externo que exige elaboração interna. A continuidade desses vínculos não responde a uma expectativa de visibilidade, mas à construção de uma sensibilidade comum entre aqueles que se encontram fora dos padrões de validação.

A crítica à normatividade afetiva permite compreender que o valor de uma relação não está em sua conformidade com modelos hegemônicos, mas na sua capacidade de constituir presença onde se esperava isolamento. Relações entre pessoas dissidentes frequentemente se organizam a partir de códigos que não se encaixam nas categorias previsíveis. Elas não visam à assimilação, mas à criação de vínculos que possam ser sustentados mesmo em contextos de não reconhecimento (KILOMBA, 2019).

Em muitos casos, a construção desses vínculos se dá por meio de gestos repetidos, atenção compartilhada, escuta contínua. O que une não é um projeto futuro de aceitação, mas a consistência na prática do cuidado. Essa consistência, mesmo que não seja visível publicamente, reorganiza o sensível ao afirmar que a experiência afetiva não precisa se conformar à transparência exigida pela norma. O vínculo se firma não pela tradução, mas pela manutenção e pela escuta entre margens.

O amor, compreendido como escolha ética em meio à rejeição, assume uma dimensão política quando cultivado entre sujeitos marcados pela interdição. Ele não nasce do espontâneo, mas da decisão de permanecer próximo, de sustentar o vínculo mesmo quando não reconhecido. A afetividade, nesse sentido, não se reduz à intimidade; ela se torna ação crítica. “Escolher amar é resistir à alienação, à colonização da alma, ao ódio internalizado” (hooks, 2000, p. 289).

Vínculos afetivos que fogem à formalização dominante não são menos relevantes. O que os sustenta é a capacidade de manter sujeitos conectados sem depender das mediações institucionais. Muitas dessas relações não se pretendem permanentes ou estáveis. Elas operam dentro da instabilidade como condição de existência. Ao fazer isso, não reafirmam precariedade como valor, mas demonstram que é possível produzir sentido sem se alinhar ao reconhecimento oficial.

As formas de afeto entre dissidentes não buscam replicar os moldes tradicionais. Em vez de tentar caber nas categorias existentes, criam suas próprias referências a partir da experiência compartilhada. O que é nomeado como excesso ou erro é, na verdade, um campo de sentido que se constrói sem obediência. A recusa da norma não se limita à resistência; ela abre espaço para a construção de novas gramáticas relacionais.

Essa construção não é isenta de conflito ou falha. O sentir fora da norma frequentemente envolve ausência de referências, dificuldade de nomeação, risco de apagamento. Ainda assim, é nesse terreno instável que se organizam práticas relacionais com densidade política. Elas não pretendem estabilidade, mas deslocamento. O valor está na criação e não na previsibilidade. A linguagem, quando surge, é produzida no corpo, na repetição e na escuta — e nunca se fixa (SPIVAK, 2010).

A leitura de Lélia Gonzalez oferece ferramentas para reconhecer esses processos como elaborações epistêmicas. Ao afirmar que a cultura política pode emergir das experiências situadas e rejeitadas, ela legitima a centralidade do sentir como operador de sentido. A crítica da colonialidade passa também pelo modo como se organizam os afetos,

os silêncios e os vínculos. Essa dimensão não é decorativa nem complementar, ela estrutura a forma como se compreende o mundo e quem é autorizado a habitá-lo (GONZALEZ, 1988).

Os afetos desviantes não ocupam uma posição marginal na análise da colonialidade. Eles produzem sensibilidade, linguagem e presença a partir das frestas deixadas pelos regimes normativos. O que está em jogo não é a substituição da norma por outra, mas a invenção de formas de vínculo que não dependem de autorização. Ao reconhecer que já existem, entre os rejeitados, práticas afetivas que desorganizam o que foi naturalizado como legítimo, abre-se espaço para compreender o afeto como um operador político e epistêmico. Essas práticas não esperam reconhecimento: elas acontecem, sustentadas no cotidiano por sujeitos que recusam o silêncio como única resposta possível.

Considerações finais

A crítica de Lélia Gonzalez (1988) ao epistemicídio e à colonialidade do saber permite expandir a análise para as formas pelas quais o afeto também é capturado, silenciado ou deslegitimado. Sua formulação da amefricanidade como categoria político-cultural aponta para uma reconfiguração dos critérios de existência e valor, ancorada em experiências que historicamente escaparam à norma. Pensar com Lélia não é apenas reposicionar o lugar da cultura negra nas estruturas de conhecimento, mas reconhecer que há política onde há vínculo, e que há ruptura onde há afeto não autorizado.

Ao evidenciar que as hierarquias coloniais atravessam a linguagem, o corpo e os modos de vida, a proposta de Lélia autoriza o deslocamento do debate da centralidade da norma para a centralidade da invenção. O que se revela nesse gesto não é a busca por assimilação, mas a recusa ativa em conformar-se às expectativas do reconhecimento. Os afetos desviantes, nesse sentido, não reivindicam inclusão, mas operam como gramáticas críticas que reorganizam o sensível a partir das bordas.

Esse deslocamento exige compreender que a marginalidade não é ausência de elaboração, mas território de produção. bell hooks (2000) reafirma esse entendimento ao propor o afeto como escolha ética e prática crítica. Amar em contextos de rejeição, sustentar vínculos sem moldes pré-estabelecidos, cultivar cuidado onde se esperava silêncio — tudo isso compõe uma política do sentir que não se acomoda à legibilidade.

As práticas afetivas dissidentes não são respostas tardias à exclusão, mas recusas antecipadas à obediência. Ao criarem códigos próprios, sustentarem-se fora das instituições e recusarem a transparência exigida pela norma, elas desestabilizam o que foi naturalizado como legítimo. Essa desobediência cotidiana não busca o espetáculo da ruptura, mas a persistência da presença, mesmo em territórios não autorizados. São experiências que desorganizam os critérios de humanidade sem recorrer às promessas da aceitação.

Consolidar o afeto como campo de disputa exige, portanto, deslocar o olhar das estruturas normativas para os modos de vida que escapam a elas. O que se propõe aqui não é a idealização do desvio, mas seu reconhecimento como potência crítica. Ao final, são os vínculos que sobrevivem sem tradução, os gestos que insistem na ausência de nome e os corpos que recusam o apagamento que anunciam outras possibilidades de habitar o mundo. E é com eles que se constrói, no cotidiano, uma ética de resistência afetiva.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought:** Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: SILVA, Petronilha B. (org.). **Pensamento negro em educação.** Petrópolis: Vozes, 1988. p. 59-67.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: PINHO, Osmundo de Araújo; SOUZA, Jardelino Meneses de (org.). **Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 55-64. (Texto original de 1984)

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero.** Tradução de Helena Hirata. Cadernos Pagu, n. 28, p. 1-25, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.