

# AMEFRICANIDADE COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Camila Santos Pereira  
Anamaria Ladeira Pereira  
Fernando Pocahy

## INTRODUÇÃO

**N**o campo dos estudos sociológicos, sobretudo no Brasil, observamos a alarmante defasagem de referências a intelectuais negras e negros, no processo formativo, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Esse processo de silenciamento (re)produz as seculares e contínuas demonstrações da supremacia branca, que se revelam, por exemplo, nas barreiras impostas ao acesso de pessoas negras à universidade, seja como estudantes, seja como docentes. Apesar de, na atualidade, não haver proibições institucionalizadas, juridicamente, impedindo o acesso, o racismo institucional segue tolhendo as possibilidades de pessoas não brancas. Nesse sentido, ressaltamos que tal desigualdade atravessa e constitui a formação das pessoas em seus lugares de sujeitos, pois nos trânsitos e enunciados das instituições também são governadas as condutas de si e do coletivo, como elucida o conceito foucaultiano de governamentalidade (LEMKE, 2017). Compreendemos, dessa forma, a entrada de pessoas não brancas nos espaços acadêmicos interligada ao racismo institucional, ou seja, “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p.37). Com isso, o apagamento dos saberes e conhecimentos de povos e comunidades subalternizados pela branquitude, o que se convencionou denominar epistemicídio (SANTOS, 1994; CARNEIRO, 2005), tem o aval do próprio agente da subalternização para se locupletar.

Um dos mais notáveis exemplos de epistemicídio consiste na ausência da produção acadêmica de Lélia Gonzalez na formação sociológica (em suas diversas instâncias e níveis). Ela, que ousou discordar dos teóricos favoráveis ao branqueamento e seus textos racistas, teve suas críticas escamoteadas, na época, devido à falácia da “democracia racial”. Que Lélia Gonzalez, uma das pensadoras feministas mais importantes do século XX, antropóloga, historiadora, filósofa e ativista, com uma forma de pensar própria, partindo da experiência afro-latino-americana, tenha sua obra desconhecida por estudantes de cursos universitários, inclusive nas Ciências Sociais, só se explica devido ao violento racismo institucional. Este equivale, nesse caso, a um dispositivo acadêmico que impede vozes contundentes e fundamentadas de circular e alcançar os corpos pulsantes que ocupam as salas de aula: estudantes que anseiam por textos com os quais possam identificar-se, mas também a possibilidade de deslocar a centralidade das epistemologias que conformam e operam na manutenção das desigualdades e da supremacia racial. Isto é, limita e exclui argumentos teóricos que ampliam as possibilidades de pensar o Brasil. Nesse contexto, fazemos uso de um dos conceitos de Lélia Gonzalez mais conhecidos (principalmente nos grupos de estudos formados, em sua maioria, por pessoas negras), a amefricanidade. Na perspectiva antirracista desafia-se, na companhia da autora, um espaço que ainda insiste em escantear os conhecimentos produzidos por pessoas cuja existência tem sido, constantemente, inferiorizada pelas normas da branquitude e do heterocissexismo, vetores estruturantes (ou constituintes) do sistema neoliberal. Contrária a esse sistema, Gonzalez se apropriou das discussões sobre as relações étnico-raciais ao redor do mundo. Tensionou a categoria afro-americana, utilizada por pessoas negras estadunidenses e questionou: Se essas pessoas são denominadas, exclusivamente, afro-americanas, como poderiam se nomear as outras populações negras na imensidão das Américas? Para esse dilema, a autora encontrou uma alternativa emergente, porque a categoria de amefricanidade extrapola os limites geográficos e “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (GONZALEZ, 2020, p.135). Ao criar essa perspectiva, a intelectual desafiou os parâmetros culturais e científicos

eurocêntricos da sociedade brasileira, que ainda segue com seus ideais de supremacia branca, especialmente em relação à produção e à divulgação do conhecimento, apagando ou silenciando as práticas e teorias que não lhe convém.

Há maneiras, contudo, de opor-se ao epistemicídio, e isso pode ser feito a partir de metodologias que nos possibilitem tratar das heranças e memórias não compartilhadas ou não mencionadas nos campos da educação e da ciência. Os estudos das Ciências Sociais, em especial, da Sociologia, que ocupa o lugar de representante dessa área nos currículos da Educação Básica, nos possibilitam destrinchar e desenhar uma gama de cenários que constituem uma prática provocativa e crítica aos artifícios de exclusão e dominação na sociedade (brasileira e, com algumas aproximações, sul americana). Por exemplo, ao abordar e interrogar os papéis de gênero que legitimam uma sociedade cis heterocentrada, como veremos nos segmentos posteriores. Afinal, é parte da contribuição da disciplina

[...] propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.48).

Este trabalho faz parte de uma imersão na obra de Lélia Gonzalez. Não apenas realizada de forma individual, como também em diversos encontros do grupo de pesquisa geni – estudos de gênero e sexualidade, que fundamentaram as direções escolhidas para o caminhar desta escrita. Sendo assim, no próximo fragmento, realizaremos uma revisão bibliográfica acerca das principais contribuições de Gonzalez para a academia e para os movimentos sociais. Em seguida, articularemos nossas apostas sobre o conceito de amefricanidade como uma potência pedagógica, compartilhando inquietações e questionamentos.

## O ATIVISMO FEMINISTA, AMERICANO E REVOLUCIONÁRIO DE LÉLIA GONZALEZ

No mais recente lançamento de seus escritos, *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (2020), temos uma nova coletânea das contribuições de Lélia Gonzalez. Seus textos ganham nova vida a partir da organização do livro por Flávia Rios e Márcia Lima. Gonzalez, historiadora, geógrafa, filósofa e antropóloga, nos interrogou, ao longo dos anos, com sua atuação nos movimentos sociais e acadêmicos demonstrando comprometimento com o combate às desigualdades em nosso país, na América Latina e no mundo. Através de suas filiações com o movimento negro e feminista da época, principalmente das décadas de 1970 e 1980, hoje, herdamos análises essenciais para compreender o meio social em que vivemos, incorporando-as à intensa produção de epistemologias subalternizadas e dissidentes. Destacamos o fato de Lélia Gonzalez ter sido uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), organização que luta há mais de quarenta anos contra o racismo no Brasil, com sede em vários estados. Lélia também foi uma das criadoras do Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, em 1983, juntamente com Jurema Batista, Miramar da Costa Correia, Sonia C. da Silva, Sandra Helena, Bernadete Veiga de Souza e Victoria Mary dos Santos. O nome do coletivo homenageia uma mulher que teve grande papel na luta contra a opressão colonial, como Gonzalez descreve:

A famosa rainha Jinga (Nzinga) teve um papel da maior importância na luta contra o opressor português em Angola. O passáro que usamos como símbolo tem a ver com a tradição nagô, segundo a qual a ancestralidade feminina é representada por pássaros. E nossas cores têm a ver, o amarelo com Oxum e o roxo com o movimento internacional de mulheres. (GONZALEZ, 2020, p.108).

A partir dessa breve descrição dos atributos da imagem do Coletivo Nzinga, já podemos observar uma série de elementos que realçam a ancestralidade e protagonismo feminino enquanto raízes da organização. As denúncias sobre a condição das mulheres negras

no país, nas décadas de 1970 e 1980, eram estruturantes, como um trecho de uma carta-denúncia aponta: “[...] numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra.” (NZINGA – Coletivo de Mulheres Negras – apud GONZALEZ, 2020, p.111). Dessa forma, podemos nos perguntar: de que maneira nossas ligações teóricas estão impregnadas nas nossas práticas pedagógicas? Será que aparecem apenas na seção de referências ou conduzem uma inflexão ético-política e estética, com elaboração didática atenta aos seus muitos espaços-tempos e intersecções?

Nascida em Minas Gerais, em 1935, Lélia Gonzalez se muda com a família nos anos de 1940 para o Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades. Ainda criança, trabalhou como babá de dirigentes do clube em que seu irmão jogava futebol (RATTS; RIOS, 2010). Posteriormente, segue com seus estudos, com muitas dificuldades financeiras, e ingressa na faculdade de História e Geografia na Universidade do Estado da Guanabara (atual UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Após realizar sua primeira graduação, formou-se filósofa, também pela Universidade do Estado da Guanabara. Dedicou-se ao aperfeiçoamento dos seus estudos ao realizar pós-graduação na área de Comunicação Social e, posteriormente, de Antropologia. Atuou como tradutora e como professora universitária. Importante salientar que à época, meados da década de 1970, uma mulher negra ocupando um cargo no corpo docente do Ensino Superior era uma característica de expressiva distinção (e mal-estar institucional para alguns, que obviamente não se considerariam racistas). Mesmo no século XXI, vale enfatizar, enfrentamos uma enorme defasagem de mulheres negras nessa carreira profissional, sendo que apenas 3% dessa população integra o quadro nacional da docência universitária na pós-graduação, ainda que as mulheres negras representem por volta de 25% da população brasileira (FERREIRA, 2018).

A afirmação identitária de Lélia Gonzalez como mulher negra e o seu subsequente ativismo não despontaram no meio acadêmico ou lecionando. O estopim para iniciar uma desconstrução sobre sua própria identidade sucedeu-se por influência de seu então marido,

Luiz Carlos Gonzalez, um homem branco, de origem espanhola. Em uma das menções sobre ele, Lélia relata: “eu fui casada com um homem branco, de origem espanhola, que dava todo apoio à questão racial [...]” (GONZALEZ, 2020, p.322). Ele representou um incentivo a questionar como as normas do branqueamento a transformavam. Lélia, então, motivou-se a aprofundar seus estudos nessas questões.

Ao longo de sua carreira não poupou críticas ou iniciativas que enfrentassem as normas racistas e sexistas da sociedade brasileira, nem mesmo se intimidou ao nomear determinados teóricos ou organizações políticas que contribuíram para diversos silenciamentos e exotificação dos corpos negros, especialmente das mulheres negras. Em um dos seus textos mais conhecidos, “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984), situa de maneira irrefutável o lugar de falar que foi destinado a pessoas negras em uma espécie de lixeira da sociedade nacional, e ao denominar esse espaço, encara e localiza as máscara da branquitude:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALEZ, 1984, p.225).

A partir desse breve cenário, tratamos de uma das trajetórias mais singulares e influentes de produções científicas e sociais de uma intelectual negra brasileira. Em 1994, Lélia Gonzalez deixou de nos acompanhar com sua presença física e com seu sorriso iluminado, no entanto, suas falas, ativismo e articulação científica continuam nos agraciando como uma herança valiosa que, sem sombra de dúvida, precisa ser exaltada e referenciada como tal. Atualmente, importantes pensadoras contemporâneas, como Sueli Carneiro (2020) e Djamilia Ribeiro (2018), citam Lélia como referência essencial. Isso se dá devido ao conjunto de suas produções, repleto de conceitos expressos de forma original e com muita propriedade, principalmente ao descrever relações de discriminação que os movimentos políticos se esforçam em esconder:

O espanto e /ou a indignação manifestados por diferentes setores feministas quando é explicitada a superexploração da mulher negra muitas vezes se expressam de maneira a considerar o nosso discurso, de mulheres negras, como uma forma de revanchismo ou de cobrança.[...] O que não se percebe é que, no momento em que denunciemos as múltiplas formas de exploração do povo em geral e da mulher negra em particular, a emoção, por razões óbvias, está muito mais presente em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. (GONZALEZ, 2020, p.43).

Posicionamentos como esse nos possibilitam refletir, criticar e pensar em outro mundo possível enquanto potência pedagógica, como veremos a seguir.

## AMEFRICANIDADE COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Em 1988, é publicado, na revista acadêmica Tempo Brasileiro, o texto “A categoria político-cultural de amefricanidade” de Lélia Gonzalez. Nele, a autora retoma conceitos como pretuguês, Améfrica Ladina e aprofunda a conceituação do que seria a amefricanidade. Pretuguês representando a língua que falamos no Brasil, que as mulheres negras escravizadas ensinaram para os filhos e as filhas das casas grandes. Um idioma marcado, por exemplo, pela troca do *l* pelo *r*, como na palavra *probrema*, o que leva pessoas que falam assim a serem ridicularizadas por isso. Esses sujeitos que tratam os outros como ignorantes, na realidade ignoram a representação da

marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p.238).

Sendo assim, Gonzalez nos convida a interpretar o português falado no Brasil a partir das características da africanização da língua,

isto é, o pretuguês. Ao percorrer os seus escritos, não podemos deixar de pensar: quantas crianças, pessoas adultas ou idosas poderiam ser acolhidas nos ambientes educativos formais, em vez de excluídas pela desvalorização dos seus costumes de fala e escrita? Se determinados traços inerentes à linguagem não fossem prontamente desqualificados, e sim trabalhados em direções mais contextualizadas e com um aprofundamento histórico, como seriam as aulas de Português e Literatura? Quais seriam as outras leituras de país possíveis em salas de aula, fundamentadas em um trabalho denso, não apenas nessas disciplinas, mas como prática-política curricular que reconhecesse as heranças africanas no nosso cotidiano? A lei 10.639/03 estabelece que a História e Cultura Afro-Brasileira devem ser temáticas apresentadas, obrigatoriamente, nas redes de ensino nacionais. Tais abordagens, portanto, poderiam ser consideradas como parte do cotidiano escolar, no entanto, ainda estão distantes do horizonte que observamos no dia a dia das salas de aula.

Ao adotar o nome Améfrica Ladina, Lélia (2020) reconhece que a América Latina “é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa” (p.130). As histórias dos povos indígenas também passam pelo processo descrito pela antropóloga como racismo por denegação, ou seja, um racismo da omissão, da assimilação, da miscigenação e do mito da democracia racial. A partir dessa conjuntura, Gonzalez evidencia como a ideologia do branqueamento operaria:

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



consequente negação da própria raça e da própria cultura. (GONZALEZ, 2020, p.131).

Um possível indicativo do fenômeno do branqueamento, que inferioriza outros conhecimentos, também poderia ser encontrado na falta de historização das origens indígenas de artefatos como o chimarrão/mate, uma bebida muito consumida na região Sul do país e em outros países da América do Sul como Argentina e Uruguai, com suas próprias particularidades. O chimarrão pode ser caracterizado como herança das comunidades indígenas Quínchas, Aimarás e Guaranis<sup>1</sup>. Quantas produções já vimos em aula que sublinhavam o protagonismo de pessoas indígenas? Para além do “Dia do Índio”, data que também possui suas próprias problemáticas, quais são os momentos na escola em que valorizamos as lutas antigas e atuais dos povos indígenas por seus territórios e debatemos a respeito delas?

A América seria a compreensão da importância estrutural da ascendência e descendência dos povos negros que habitam/habitavam o continente conhecido como América. Segundo Lélia Gonzalez:

[...] o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram América muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. (GONZALEZ, 2020, p.135).

Ao articular a leitura amefricana do nosso passado e presente encontramos estratégias e referências contra-hegemônicas para interpretar as práticas docentes enquanto potência pedagógica.

1 Informação encontrada no site do Sindicato da Indústria do Mate do Paraná – SINDIMATE. Disponível em: [http://www.fiepr.org.br/sindicatos/sindimate/historia-do-chimarrao-1-23683-212590.shtml#:~:text=O%20chimarr%C3%A3o%20\(ou%20mate\)%20%C3%A9,nos%20pa%C3%ADses%20de%20l%C3%ADngua%20castelhana](http://www.fiepr.org.br/sindicatos/sindimate/historia-do-chimarrao-1-23683-212590.shtml#:~:text=O%20chimarr%C3%A3o%20(ou%20mate)%20%C3%A9,nos%20pa%C3%ADses%20de%20l%C3%ADngua%20castelhana). Acesso em: 26 maio. 2021.

Localizamos, assim, um reconhecimento inovador acerca das identidades e a urgência de mudanças nos lugares legitimados de escuta e fala, cuja autenticidade parte de preceitos baseados na pertença racial, de classe social, gênero e sexualidade universalizantes. As teorias decoloniais e do feminismo negro (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018; WALSH, 2017; MIÑOSO, 2015; hooks, 2017) nos acompanham nas proposições de práticas intrínsecas a pedagogias (pre)ocupadas com o destaque e problematização dos elementos que apresentamos ao longo do artigo. E como parte da problematização entendemos

[...] a possibilidade de certa (re)invenção de si e contorno singular (como uma sorte de efeito do jogo da produção da diferença) para a subjetividade. Tudo isso produzido na agonística da política – o plano privilegiado da subjetivação, isto é, o plano de disputa, de oposições, de confronto, de ruptura e de acontecimentos, insurgências e insubordinações micropolíticas. (POCAHY; DORNELLES, 2019, p.131).

Dessa forma, quando tratamos sobre pedagogia ressaltamos as (im)possibilidades de intervenção nos cotidianos escolares. Podemos, por conseguinte, nos aproximar do conceito de pedagogia decolonial que Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau nos apresentam, pois ela

[...] opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.5).

Com base nessas colocações, também podemos vislumbrar um diálogo direto com o conceito de amefricanidade, visto que uma preocupação presente nos estudos de Lélia Gonzalez refere-se às produções coletivas não exclusivas de um espaço acadêmico, mas que incluam projetos com e a partir dos movimentos sociais. Assim como investir em outros modos de “pensar, saber, estar, ser, sentir,

hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándolo, transgrediéndolo, haciéndole fisurar” (WALSH, 2017, p.30).

Outra conexão possível é fundamentada nas contribuições da intelectual bell hooks e nas suas associações com as pedagogias anticoloniais, feministas e críticas. Esses vínculos nos possibilitam “questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de estudantes” (hooks, 2017, p.20). Interrogar os ideais regulatórios e parâmetros cis heteronormativos, por conseguinte, dos sistemas e das políticas educacionais e suas práticas curriculares faz parte desse compromisso com o pensamento crítico em relação ao eurocentrismo e à ideologia do branqueamento. Por exemplo, as vivências de pessoas trans não binárias e de pessoas intersexuadas demonstram as fragilidades e crueldades das normativas binárias da nossa sociedade (YORK, 2018), principalmente ao sofrerem exclusões desde o processo formativo, no acesso à saúde pública até à inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, podemos nos questionar permanentemente: “De qué manera nuestra razón ha sido una razón eurocéntrica al servicio de la invalidación, destitución y destrucción de formas otras de pensar, comprender, organizar y vivir el mundo, la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas?” (MINŐSO, 2015, p.22).

Para a área de Sociologia, em específico, tais olhares abrangem dimensões pedagógicas ainda não exploradas com profundidade, por exemplo, no debate e conceituação de movimentos sociais. O Movimento Negro no Brasil, por sua vez, pode ser compreendido como uma gama de articulações educadoras e socializadoras de saberes, não sem as suas próprias (re)produções de discriminações calçadas em outros marcadores sociais, como gênero e sexualidade (GOMES, 2017).

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz à educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural,

pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas. (GOMES, 2017, p.110).

As estratégias, ao longo das últimas décadas, para estabelecer as ações afirmativas com recorte racial, em todo o território nacional, podem ilustrar um exemplo de que muitos aprendizados foram partilhados no decorrer desses embates políticos e sociais. Após muita luta, as ações afirmativas foram, finalmente, consolidadas através da Lei de Cotas, nº 12.711/12, que instituiu as reservas de vagas, nas instituições federais, para pessoas pretas, pardas e indígenas, assim como para estudantes de escolas públicas, a partir de um recorte econômico.

A amefricanidade como potência pedagógica adentra os espaços educativos para interrogar os conhecimentos cristalizados do cotidiano. A seguir, veremos como os parâmetros da Sociologia são capazes de integrar essa perspectiva.

## **SOCIOLOGIA E AMEFRICANIDADE**

O pensamento sociológico possui ferramentas teórico-analíticas que podem ser expandidas, em sala de aula, na problematização de textos, vídeos, entrevistas, charges, ou seja, no intuito de desnaturalizar discursos que se querem hegemônicos ou que estreitam as margens da crítica social. Discursos que alimentam ou sustentam desigualdades sociais, efeitos de relações de dominação, objetivação e objetificação. Exibimos, assim, um dos grandes diferenciais da Sociologia:

O que faz com que o conhecimento sociológico não seja um conhecimento do mundo social “como outros” (religioso, político, ideológico etc.) e que ele possa pretender certa robustez diante dos fatos sociais observáveis, é que ele é uma construção racional apoiada nos dados produzidos segundo métodos (explícitos) específicos. (LAHIRE, 2014, p.51).

Desse modo, quando falamos sobre amefricanidade, abordamos novos significantes para representar a nossa própria história, a do país e a do continente. Em suma, ao apresentar os eixos omitidos em muitas instâncias acadêmicas contemporâneas, ao confrontar esses padrões com produções comprometidas com o desmantelamento das iniquidades, a identidade amefricana emerge como um sentimento de pertença e engajamento para repensar nossas práticas na escola, na universidade, no trabalho e em qualquer outra dimensão do cotidiano. Ao integrar a leitura amefricana aos fenômenos sociais, também inserimos uma proposta de expandir os “resumos do mundo social”, como denomina Bernard Lahire (2014), a partir dos discursos que nos cercam, podendo ser encontrados nas redes sociais, nos memes, entre outros dispositivos presentes por meio da tecnologia e fora dela. Sendo assim, nos aproximamos dos objetivos das Ciências Sociais, em especial, o de

[...] fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014, p.68).

Ao seguir essas conceituações, abordar e destrinchar temas como o da democracia racial, na cultura brasileira, através de estudos sociológicos, encontramos uma gama de estudos e significados, que podemos problematizar nas aulas com um viés problematizador. Um dos exemplos está no trabalho de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) “Como trabalhar com “raça” em sociologia”, quando descreve alguns aspectos históricos acerca do termo “democracia racial”, pois “nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil em que praticamente não existem etnias [...]” (GUIMARÃES, 2003, p.102). Consequentemente, como Lélia Gonzalez (1984) aponta, “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra” (p.228). E esse ocultamento pode ser verificado na violência que acomete corpos não brancos há inúmeras décadas, legitimada

por aparatos políticos, jurídicos, institucionais, educacionais, simbólicos etc. Assim como Abdias do Nascimento (1978) também nos interpela:

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p.93).

A perspectiva interseccional, ou seja, a compreensão sobre a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p.14), indica uma série de atravessamentos nos corpos que não englobam os padrões da universalidade branca. Por exemplo, quando observamos as intersecções entre gênero e raça no mito da democracia racial e da supremacia branca, como Sueli Carneiro descreve:

A teoria de superioridade racial teve na subordinação feminina seu elemento complementar. A expressiva massa de população mestiça construída na relação subordinada de mulheres escravas negras e indígenas com seus senhores tornou-se um dos pilares estruturantes da decantada “democracia racial” brasileira. (CARNEIRO, 2020, p.151).

A breve discussão sobre o mito da democracia racial compõe um compromisso e um esforço pedagógicos com a desnaturalização dessa e outras idealizações racistas tão habituais no território nacional. Conversando, diretamente, com as características constituintes da Sociologia e com as possíveis apostas a partir da teoria da amefricanidade.

Não podemos deixar de mencionar que essas articulações não se realizam apenas no campo individual. A coletividade, o compartilhamento e a escuta são alguns dos elementos que também fazem parte da desconstrução e produção de outros significados, desde o planejamento de ensino até os espaços de aula. O diferencial não se

encontra apenas no segmento das referências, mas, igualmente, nas relações estabelecidas durante a construção do processo pedagógico. A tarefa de angariar a participação de colegas de trabalho, por exemplo, para tais realizações pode ser árdua, no entanto, acreditamos que leis como a 10.639/03 e os conhecimentos de intelectuais negras e negros representam uma base teórico-metodológica para contestação e proposição de novos projetos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NOVOS COMEÇOS

As propostas apresentadas neste texto fazem parte de questionamentos que nos acompanham na prática docente. Não tratamos de soluções simples ou respostas prontas. Falamos de corpos pulsantes que urgem por visibilidade e espaço, em territórios que insistem em expulsar vivências que não sejam da branquitude cis heterocentrada.

Para alcançar as problematizações acerca das normas hegemônicas, a amefricanidade e os estudos de Lélia Gonzalez são imprescindíveis. Ela nos convoca e instiga a olhar para o nosso entorno como potência, como solo de disputas, que com o ímpeto questionador e propositivo podemos transformar. Assim como os parâmetros da disciplina de Sociologia, a democracia e as desigualdades sociais seriam, sim, temáticas próprias para circular as discussões e conteúdos, tanto nas escolas quanto nas universidades. Inclusive a lei 10.639/03 foi desenvolvida e promulgada com esse propósito.

Por nos proporcionar tamanho convite para seguir em movimento e nos engajarmos na pesquisa que enfrenta diversas práticas-epistemologias discriminatórias e racistas, saudamos Lélia Gonzalez. Pensadora e ativista fundamental, capaz de nos imbuir das necessárias e urgentes responsabilidades e potência crítica. Associamo-nos, assim, a outras frentes e lutas no combate aos epistemo-genocídios.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

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

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e número**, 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/> Acesso em: 16 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Luiz Antônio Silva (Org.). **Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf) Acesso em: 20 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios; Márcia Lima (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. – 2 ed. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 45, n. 1, jan-jun 2014, pp. 45-61.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. **Plural**, São Paulo, v.24, n.1, p.194-213, 2017. Disponível em: Acesso em: 4 de maio de 2020.

MIÑOSO, Yuderky Espinosa. El futuro ya fue: Una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala. **Andar erótico decolonial**. Raúl Moarquench Ferrera-Balanquet (org.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Siglo, 2015.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. **Sociologia: ensino médio**, v. 15, p. 45-62, 2010.

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

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes. Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 127-150, 2019.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir, (re) existir y (re) vivir**, p. 17-48, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83).

YORK, Sara W. / GONÇALVES Jr, Sara Wagner Pimenta. No Mar dos Abandonos: suspiro entre a teoria e prática queer. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p.79–90, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/download/9074/6179> Acesso em: 20 out. 2020.